



L'orientation scolaire et professionnelle

42/3 | 2013
Varia

Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes

School re-entry in Quebec: the discourse of young adults in Adult Education Centers

Aude Villatte et Julie Marcotte



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4154>

DOI : [10.4000/osp.4154](https://doi.org/10.4000/osp.4154)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Aude Villatte et Julie Marcotte, « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/3 | 2013, mis en ligne le 07 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4154> ; DOI : [10.4000/osp.4154](https://doi.org/10.4000/osp.4154)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes

*School re-entry in Quebec: the discourse of young adults in Adult Education
Centers*

Aude Villatte et Julie Marcotte

Introduction

- 1 En France comme au Québec, un certain nombre de jeunes sortent chaque année du secondaire sans diplôme : près de 25 % au Québec (Institut de la Statistique du Québec, ISQ, 2009) contre 17 % en France (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications, CEREQ, 2008). Du fait de leurs implications aux plans individuel et collectif (coûts sociaux importants, faibles productivité des individus et compétitivité de la société, difficultés socioprofessionnelles, physiques et psychologiques ; cf. Lannegrand-Willems & Bosma, 2006 ; Liem, Lustig, & Dillon, 2010), ces situations de décrochage scolaire préoccupent aussi bien les chercheurs que les professionnels de l'éducation ou les politiques.
- 2 Au Québec, le taux élevé de « raccrochage scolaire », soit de retour aux études après un temps de déscolarisation plus ou moins important (Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010), permet de nuancer l'ampleur de ce phénomène. En effet, près de 25 % des jeunes québécois sortis du secondaire sans diplôme y retourneraient (Marcotte, Lachance, & Lévesque, 2011). Au sein des provinces canadiennes, le Québec affiche un des taux les plus élevés de décrochage scolaire, mais il remporte la palme en ce qui a trait au taux de raccrochage. En effet, la contribution des secteurs adultes de formation secondaire québécois à la diplomation s'avère être la plus importante en Amérique du Nord (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2004). Cette situation tient sans

doute à la fois aux dispositifs de raccrochage scolaire disponibles sur l'ensemble du territoire et aux représentations sociales qui entourent les parcours éducatifs au Québec (Alheit & Dausien, 2005).

Portrait des dispositifs de raccrochage scolaire au Québec

- 3 Il existe au Québec un dispositif de raccrochage officiel, prévu par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui accueille la majorité des raccrocheurs : les centres d'éducation des adultes (CEA). Plus de 200 centres sont répartis sur l'ensemble du Québec et il en existe dans toutes les commissions scolaires (Bélanger, Carignan, & Staiculescu, 2007). Ils offrent des formations générales (FGA), mais aussi professionnelles, et ce, auprès de toute personne âgée de 16 ans ou plus désirant obtenir un diplôme d'études secondaires ou acquérir des préalables nécessaires pour accéder à une formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Les jeunes peuvent y accéder après une période de décrochage scolaire plus ou moins longue ou dans la continuité du secondaire. C'est-à-dire que les jeunes de 16 ans et plus peuvent choisir de finir leur secondaire au sein d'un CEA plutôt que dans le cursus ordinaire. C'est d'ailleurs ce que choisissent de faire de nombreux jeunes québécois : en 2005-2006, on estimait qu'environ un jeune de 16 à 18 ans sur six passait directement au secteur adulte pour combler des retards académiques, obtenir un premier diplôme et, pour plusieurs, éviter le décrochage (MELS, 2004). La durée des études varie selon l'expérience, les besoins en matière de formation et le rythme d'apprentissage de chaque personne qui fréquente les CEA (MELS, 2006). Cette formation qui prend davantage la forme d'une approche individualisée, constitue une alternative pour plusieurs jeunes qui ont connu des échecs ou qui ne répondaient pas bien à l'enseignement traditionnel dispensé au secteur jeune régulier (MELS, 2004 ; Rousseau, Dumont, Samson, & Myre-Bisaillon, 2009). En effet, les possibilités offertes à l'éducation des adultes sont plus souples (cours de soir ou de jour, temps plein ou temps partiel) et offrent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté.
- 4 En matière de représentations sociales, on observe au Québec une conception non linéaire de l'éducation, qui intègre la possibilité de retours en arrière, de bifurcations, de pauses. Dans ce contexte, la formation initiale est perçue comme une *phase préparatoire* de parcours éducatifs qui pourront s'organiser, se poursuivre et se différencier tout au long de la vie. La formation initiale n'est pas la seule chance d'obtenir un diplôme : il existe une deuxième, troisième... chance(s) (d'Ortun, 2009). Quelques auteurs notent par ailleurs un rapport de plus en plus détaché avec les études et l'institution scolaire (Gauthier, 1997), contribuant aux cheminements scolaires interrompus et multiples des jeunes québécois qui ne considèrent plus forcément le fait de mener leur scolarité à son terme comme une priorité (d'Ortun, 2009). Charbonneau (2004) souligne enfin que le décrochage peut être vu par les québécois comme une pause permettant d'acquérir maturité et expérience et non pas forcément comme le signe indéniable d'un manque de compétences empêchant de poursuivre une scolarité ordinaire.
- 5 La possibilité de concevoir la réversibilité dans les parcours éducatifs encourage sans doute la mise en place d'un système de seconde chance plus développé au Québec qu'en France et des pratiques individuelles de raccrochage plus nombreuses. En retour, la mise

en place de ces dispositifs contribue probablement à créer de nouveaux schémas de parcours éducatifs, laissant davantage de place à la réversibilité (Alheit & Dausien, 2005).

Caractéristiques des jeunes « raccrocheurs »

- 6 Compte tenu de l'importance cruciale du raccrochage et de la persévérance scolaire au sein des CEA au Québec, le MELS a clairement exprimé son besoin de mieux connaître les jeunes qui y accèdent, leurs motivations et leurs perceptions des centres afin de potentialiser son offre de services et de mieux l'arrimer avec les besoins des jeunes adultes qui forment désormais la majeure partie de l'effectif étudiant. En dépit de ce besoin de connaissance, on note qu'une très grande majorité de recherches en Éducation, au Québec et ailleurs, se consacre au décrochage et aux facteurs qui y contribuent directement ou indirectement (e.g., Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000 ; Shaiens & Gluszynski, 2007 ; Zvoch, 2006), alors que le phénomène de raccrochage ou de persévérance au sein des écoles de « seconde chance » est peu documenté (Marcotte et al., 2011).
- 7 À partir d'une revue de la littérature, Maltais (2010) présente un certain nombre de caractéristiques de la population des raccrocheurs : les hommes, les personnes plus âgées et ayant connu le plus de difficultés au secondaire ont moins tendance à raccrocher. Les jeunes ayant connu des emplois peu satisfaisants et mal rémunérés seraient, quant à eux, plus enclins à raccrocher. Les jeunes raccrocheurs continueraient à occuper un emploi rémunéré dont la majorité plus de trente heures par semaine. Sur le plan scolaire et de l'apprentissage, la majorité de ces jeunes dit avoir décroché de l'éducation des jeunes en raison de difficultés rencontrées durant la scolarité secondaire, sur les plans scolaires ou relationnels avec le personnel enseignant ou les autres élèves. Ces élèves ont généralement vécu de la stigmatisation à l'école (Bélanger et al., 2007 ; Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004 ; Marcotte et al., 2010 ; Villemagne, 2009). Par conséquent, les jeunes adultes qui songent à retourner sur les bancs d'école craignent qu'un éventuel retour aux études puisse à nouveau les discriminer et ils ne veulent pas revivre des expériences négatives qui ont miné leur estime de soi (Lavoie et al., 2004). Diverses raisons, ayant trait au régime pédagogique et aux modalités d'enseignement spécifiques, sont avancées par les jeunes pour expliquer leur inscription à un CEA : programme allégé, possibilité d'étudier à temps partiel, enseignement individualisé. Leurs projets sont de deux ordres principalement : améliorer leurs conditions de vie à la suite de l'obtention de leur diplôme et obtenir des emplois mieux payés, plus stables. Les femmes qui raccrochent justifient leur retour aux études par les mauvaises conditions vécues sur le marché du travail. Les hommes invoquent pour leur part l'espoir d'obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés ou plus stables. Le retour aux études est donc une décision rationnelle : ces personnes ont pris conscience des limites professionnelles et humaines imposées par des études inachevées (Boisvert et al., 1993 ; Bouchard, St-Amant, & Côté, 1993 ; Bouchard & St-Amant, 1996). Sur le plan familial, la plupart de ces jeunes proviendraient de familles dans lesquelles les études sont considérées comme importantes mais auraient vécu des situations ou des événements familiaux ou personnels difficiles. Les études recensées par Maltais (2010) indiquent que les jeunes sont généralement satisfaits des cours offerts au sein des CEA, des horaires, des enseignants (disponibilité, écoute, engagement), du rythme d'apprentissage, de l'attention des formateurs et des autres membres du personnel, de l'ambiance, de la non-

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

- 8 Au-delà de ce portrait général des « raccrocheurs », l'étude de Bélanger et al. (2007) dégage trois profils d'étudiants adultes selon l'expérience vécue au CEA. Dans cette étude, la réussite éducative renvoie au degré d'atteinte des objectifs de formation que se sont fixés les étudiants. Le premier profil « réussite complète », compte davantage d'hommes (58 %) et représente les étudiants qui ont réussi à se qualifier pour accéder à une formation professionnelle ou technique. En fait, ces étudiants ont toujours poursuivi leurs études, malgré certaines difficultés académiques. Le soutien des enseignants semble avoir été essentiel à ces adultes devant surmonter certains obstacles. Le deuxième profil « réussite partielle » regroupe une majorité de femmes (57 %) et définit les apprenants qui n'ont pas encore terminé leur formation de base de niveau secondaire mais qui poursuivent leurs études afin d'atteindre leurs objectifs de formation. Ce groupe montre moins de confiance en soi et présente un parcours de formation discontinu au secondaire, marqué principalement par des problèmes d'ordre personnel et familiaux. Le troisième profil « non réussite » se compose d'autant de femmes que d'hommes qui n'ont pas atteint leurs objectifs. En réalité, ces personnes ont interrompu leur cheminement éducatif avant d'être qualifiées. Ayant accumulé plusieurs abandons au cours de leur cheminement scolaire, ce groupe évoque divers motifs pour expliquer sa décision d'abandonner (désintérêt et aversion pour l'école notamment) qui sembleraient liés à des expériences scolaires passées.
- 9 L'étude de Marcotte et al. (2010) portant sur 386 jeunes âgés de 16-24 ans inscrits au CEA met quant à elle en évidence quatre profils de jeunes fréquentant ces centres, qui peuvent être classés en deux grandes catégories. La première se compose de 294 jeunes « sans problème » ou « résilients » qui, malgré le fait qu'ils accusent un retard au plan de leur parcours académique, se comparent à plusieurs égards aux autres jeunes du même groupe d'âge. La seconde catégorie regroupe 92 jeunes « victimisés et en détresse » ou « en problèmes de comportement et en grande détresse ». Ce groupe est majoritairement composé de jeunes femmes (71,5 %) qui présentent un niveau élevé de détresse psychologique actuelle ainsi qu'un score très faible d'estime de soi. L'étude révèle que les jeunes femmes de cette seconde catégorie, en plus d'être à risque de décrocher de nouveau, sont susceptibles de vivre des inadaptations adultes sévères.
- 10 La population des « raccrocheurs » semble donc hétérogène, mais de plus en plus jeune. En effet, les CEA accueillent aujourd'hui plus de jeunes adultes que d'adultes matures qui fréquentaient traditionnellement ces centres (Marcotte et al., 2011). Le retour aux études coïncide donc de plus en plus fréquemment avec la transition à la vie adulte (Arnett, 2000,

2007). Même s'il apparaît clairement dans les recherches que la continuité prévaut dans le fonctionnement et l'ajustement de l'individu avant, pendant et après la transition adulte (Moffitt & Caspi, 2001), certaines études montrent également la discontinuité des parcours, surtout chez les jeunes ayant présenté des difficultés pendant l'adolescence (Aseltine & Gore, 1993 ; Roisman, Aguilar, & Egeland, 2004 ; Schulenberg, Bryant, & O'Malley, 2004). L'émergence de la vie adulte signifie l'arrivée de nouveaux rôles et de nouvelles opportunités pour les jeunes de s'épanouir à l'extérieur des contextes de l'enfance et de l'adolescence qui ont souvent été synonymes d'échecs (e.g., le milieu scolaire secondaire) (Roisman et al., 2004 ; Schulenberg et al., 2004). En outre, selon la théorie des points tournants (*Turning points theory*) de Laub, Nagen et Sampson (1998), dans certains cas, des événements de vie heureux tels que le mariage ou l'obtention d'un emploi sérieux et gratifiant peuvent entraîner un changement d'orientation vers la conformité dans une trajectoire marquée par la déviance (Sampson & Laub, 1993). L'accession à un milieu éducatif différent et valorisant peut également marquer un point tournant majeur surtout pour ceux et celles qui ont connu une histoire ponctuée de revers. Dans une étude américaine conduite auprès de jeunes ayant des problèmes émotifs et comportementaux sérieux (Scanlon & Mellard, 2002), les auteurs ont trouvé que ces jeunes s'adaptaient bien dans un contexte scolaire d'adultes. Lorsque questionnés, les jeunes mentionnent que l'éducation aux adultes, avec les classes réduites et un enseignement individualisé, leur semble un lieu moins hostile au sein duquel, leurs difficultés sont mieux acceptées. Dans cette étude, l'accession à un autre type d'enseignement représente un point tournant pour les jeunes en difficulté qui y connaissent souvent une première expérience de réussite (Scanlon & Mellard, 2002). En outre, certains auteurs soutiennent que le retour aux études *via* les écoles de seconde chance constitue en soi une démonstration du pouvoir d'agir personnel (*agency*) à travers laquelle les jeunes tentent de retrouver ou découvrir une identité personnelle et scolaire positive (Ross & Gray, 2005). Le développement identitaire, central dans la théorie d'Arnett et essentiel pour l'adaptation psychosociale, s'avère un élément clé à considérer dans la potentialisation des points tournants positifs chez une population de raccrocheurs.

- 11 À l'instar des quelques études qui s'attachent à recueillir le discours de jeunes raccrocheurs (cf. Maltais, 2010), nous souhaitons appréhender le point de vue de ces jeunes sur leur expérience au secteur adulte. Cette étude permettra d'alimenter la réflexion sur le raccrochage scolaire et d'inspirer d'autres pays concernés par le décrochage.

Méthode

Participants

- 12 L'ensemble des données de la présente étude est issu du volet qualitatif de l'étude de Marcotte et al. (2010). L'échantillon compte 39 jeunes raccrocheurs de 18 à 26 ans, et seulement 7 hommes (18 %) parmi ceux-ci.
- 13 L'ensemble de ces jeunes ont interrompu leur scolarité secondaire avant l'obtention de leur diplôme et ont repris leurs études au sein d'un CEA de l'une des régions suivantes : Capitale-Nationale, Mauricie et Estrie.

- 14 La durée de leur décrochage scolaire est variable : 42 % ont décroché durant au plus un an, 28 % pendant 2 à 3 ans et 28 % pendant 4 ans ou plus. Les deux principales raisons avancées par ces jeunes pour expliquer leur décrochage sont les suivantes : la nécessité de travailler (49 %) puis l'ennui (10 %).
- 15 Ces jeunes ont été rencontrés deux ans après leur entrée en CEA. Si 13 jeunes (soit 33 % de l'échantillon) sont toujours scolarisés en CEA au moment de l'étude, 11 (28 %) ont obtenu leur diplôme du secondaire en CEA et ont intégré le collégial (niveau d'enseignement situé entre le secondaire et l'université), 9 (23 %) ont obtenu leur diplôme du secondaire en CEA et se sont insérés sur le marché du travail et 6 (15,4 %) ont abandonné le CEA avant d'avoir terminé leurs études secondaires.
- 16 Les participants rencontrés présentaient des résultats faibles voire très faibles dans le secteur des jeunes (moyenne scolaire indiquée par l'élève comme étant inférieure ou égale à 70 sur 100). Plus de la moitié d'entre eux (60 %) sont inscrits ou ont suivi la FGA à temps plein et n'exerce pas d'activité professionnelle rémunérée en parallèle.
- 17 Il n'y a pas de lien significatif entre le fait d'avoir quitté le CEA sans diplôme et le rendement scolaire obtenu au cours de la dernière année du secondaire [$\text{Khi}^2(1) = ,890$; NS], ni entre la durée du décrochage (entre le secondaire et la FGA) et la persévérance en CEA [$\text{Khi}^2(1) = 1,023$; NS].
- 18 Un groupe de 38 jeunes, également âgés de 18 à 26 ans et comptant 12 hommes (31 %), tiendra lieu de groupe de comparaison. Ces jeunes, scolarisés dans les mêmes CEA, ont intégré ce dispositif éducatif dans la continuité directe du secondaire, afin d'obtenir leur diplôme au secteur adulte. Ces jeunes ne peuvent donc pas être considérés comme des « raccrocheurs » car ils n'ont pas interrompu leur scolarité. Nous les appellerons « les persévérants ». Au moment de l'étude, 10 de ces jeunes étaient encore scolarisés en CEA (26 %), 17 poursuivaient leur scolarité au collégial (44 %), 5 (13 %) ont obtenu leur diplôme du secondaire en CEA et se sont insérés sur le marché du travail et 6 (16 %) ont abandonné le CEA avant d'avoir terminé leurs études secondaires. Ces jeunes présentaient des résultats proches de ceux obtenus par les « raccrocheurs » au cours de leur dernière année du secondaire [$\text{Khi}^2(1) = 1,765$; NS].

Matériel

- 19 Une entrevue semi-dirigée a été menée avec chaque jeune par téléphone. Le canevas d'entrevue comprend plusieurs questions permettant d'appréhender la perception de l'expérience au secteur adulte tant sur le plan académique (e.g., Quelles ont été – ou quelles sont – tes principales difficultés, en lien avec l'apprentissage, durant ta scolarité au CEA ? Qu'est-ce qui t'a semblé – ou qu'est-ce qui te semble – le plus facile, en lien avec les apprentissages ? Est-ce que tu trouves que l'apprentissage se fait différemment qu'au secondaire ?) et organisationnel (e.g., Quels sont les points qui te semblent positifs/négatifs en lien avec l'organisation du CEA, par exemple en termes d'horaires, de composition des classes, d'emploi du temps, de gestion des absences... ?) que sur le plan des apprentissages personnels (e.g., Qu'as-tu appris sur toi durant ta scolarité au CEA ?). Les questions étaient ouvertes. Toutefois, si le jeune adulte avait de la difficulté à formuler une réponse, des choix de réponse prédéterminés lui étaient offerts. Les thèmes constituant la grille de l'entrevue semi-directive ont été repris et analysés par codification thématique à l'aide du logiciel NVivo. Afin de s'assurer de l'uniformité du travail des personnes affectées aux analyses des résultats, une grille de codification a été

développée par les membres de l'équipe de recherche au sein de séances de travail d'accord interjuge. L'accord moyen entre les membres non indépendants de l'équipe était de 81 % à 89 %, selon les thèmes.

- 20 La méthodologie qualitative retenue accorde une place importante aux acteurs sociaux en leur donnant la parole, permettant ainsi de saisir leur vécu et leurs perceptions (Ghiglione & Matalon, 1978) et de mieux comprendre leur comportement (Miles & Huberman, 2003). Les données qualitatives constituent donc, une porte d'entrée sur l'expérience scolaire des jeunes adultes inscrits en CEA. C'est à partir de leur point de vue qu'il devient possible d'obtenir des informations riches et nuancées sur leur expérience scolaire (Miles & Huberman, 2003).

Procédure

- 21 Un sous-échantillon de jeunes ayant participé à une étude quantitative réalisée par Marcotte et al. sur les CEA au cours de l'année 2006 (cf. Marcotte et al., 2010) a été choisi, suivant une procédure de sélection accidentelle. Cet échantillon représentatif a ensuite été contacté par téléphone par un assistant de recherche. La phase active d'entrevue s'est amorcée le 1^{er} décembre 2008 pour se terminer à la fin de juin 2009.
- 22 L'entrevue téléphonique semi-dirigée d'une durée d'environ 20 minutes était réalisée et chacun des participants recevait une compensation financière de vingt-cinq dollars. L'ensemble des données était recueilli par des assistants de recherche et enregistré sur support numérique. Les données audionumériques ont été retranscrites intégralement et anonymées.

Démarche analytique

- 23 Les contenus discutés par les jeunes adultes ont donné lieu à une analyse du discours informatisée (logiciel ALCESTE, version 4.7) ainsi qu'à une analyse de contenu thématique (Ghiglione & Matalon, 1978 ; Paillé & Mucchielli, 2003), réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Les éléments directifs de l'entrevue (items dichotomiques, choix multiples, etc.) ont été traités à l'aide du logiciel SPSS 17.0.

Résultats

- 24 Nous présentons les résultats obtenus à l'aide de l'analyse thématique des entretiens et relatifs à la perception de l'expérience au secteur adulte tant sur le plan académique ou organisationnel que sur le plan des apprentissages sur soi-même. Nous exposons plus particulièrement les résultats qui concernent les points positifs et négatifs des CEA, les difficultés que les jeunes disent rencontrer au sein de cette formation et les apports personnels qu'ils disent en retirer. Pour chacun de ces points nous présentons les réponses avancées par l'échantillon des « raccrocheurs » avant de préciser les variables pour lesquelles les modalités donnent lieu à des réponses contrastées au sein de cet échantillon. Nous précisons ensuite si nous constatons des différences entre jeunes « raccrocheurs » et jeunes « persévérants ».

Les points positifs de la formation générale au sein d'un CEA

- 25 Le point positif de la formation générale en CEA le plus fréquemment relevé par les jeunes « raccrocheurs » interrogés (46 % d'entre eux) concerne les enseignants. La personnalité de ces derniers, ou d'un enseignant en particulier, est ainsi soulignée par 25,6 % des participants qui apprécient la gentillesse et la disponibilité dont les enseignants font preuve : « *Les professeurs étaient agréables. On n'avait pas peur de poser des questions* » (sujet 7027). Près d'un quart des jeunes (23 %) disent par ailleurs apprécier leurs enseignants sans donner de précision particulière et seulement trois jeunes évoquent la qualité pédagogique de ces derniers : « *La manière d'étude aussi, la pédagogie. J'ai trouvé, c'est une formule différente pas mal de l'école conventionnelle, ils font différemment* » (sujet 7034).
- 26 Le point fort le plus évoqué ensuite concerne « l'ambiance » (30 %), décrite comme plus respectueuse et chaleureuse : « *L'ambiance avec les autres étudiants. Les étudiants sont vraiment motivés, ils sont pas là pour niaiser³¹ généralement* » (sujet 4005).
- 27 Des aspects plus reliés à la dimension pédagogique sont ensuite cités, notamment le « parcours à la carte » proposé par le CEA (39 % : « *On peut aller plus vite, on peut faire comme deux années en quelques mois-là, on peut aller à notre rythme* », sujet 6048), l'accompagnement individualisé assuré par les enseignants (29 % : « *T'es plus focalisé sur toi-même. Quand le professeur t'explique quelque chose, il l'explique juste à toi* », sujet 1001) et la grande autonomie accordée à l'élève dans l'apprentissage (7 % : « *Le fonctionnement, tu peux travailler plus tout seul. T'es pas obligé d'écouter un professeur. Tu peux travailler toi-même, dans tes travaux* », sujet 7040). Les jeunes insistent sur l'intérêt de ces trois éléments combinés pour permettre une progression plus efficiente et préserver une estime de soi susceptible d'être mise à mal par la difficulté à suivre un groupe classe ne présentant pas le même rythme d'apprentissage : « *Ben au secondaire, c'est les cours magistraux. Faut que t'ailles au rythme de la classe. Là c'est par module. Si t'as des questions, tu vas voir le professeur. Tu retardes personne. Je trouve que c'est mieux parce que, l'élève qui comprend pas bien du premier coup ben, il est moins gêné à tout le temps se lever pour aller voir le professeur que tout le temps lever la main ; ralentir le professeur, ralentir la classe* » (sujet 3015).
- 28 Seulement 3 % des jeunes disent qu'ils ne relèvent rien de vraiment positif.
- 29 Au sein de l'échantillon des jeunes « raccrocheurs », le niveau de réussite scolaire est associé à des réponses contrastées. Les élèves qui étaient en difficulté au secondaire insistent principalement sur les qualités de leurs professeurs (60 % des élèves en difficulté contre 29 % des élèves en réussite) tandis que les élèves qui étaient plus en réussite soulignent davantage l'intérêt du « parcours à la carte » (48 % contre 16 % des élèves en difficulté).
- 30 Aucune différence n'est observée entre l'échantillon des jeunes « raccrocheurs » et celui des jeunes « persévérants » sur cette thématique.

Les points négatifs de la formation générale au sein d'un CEA

- 31 Les jeunes soulignent le plus souvent le règlement trop strict (26 %), présenté comme infantilisant et peu adapté à une structure pour adultes : « *Faut absolument tout le temps être assidu sinon, on peut être renvoyé. Ça, je trouve ça un petit peu con, surtout à l'âge qu'on a* » ainsi que la présence d'élèves indisciplinés et immatures (16 %) qui contraste ici encore avec la volonté des jeunes de trouver au sein des CEA un environnement plus adapté à un

fonctionnement responsable et adulte : « *Je trouve qu'il y a quand même des élèves qui vont pour niaiser* » (sujet 3029). La forte disparité d'âge au sein de ces CEA contribuerait à expliquer cette difficulté : « *Trop de jeunes qui sortaient directement de l'École secondaire, ils avaient même pas 16 ans encore, trop jeunes, immatures, qui sont dans les cours ils dérangent* » (sujet 6080).

- 32 La réponse la plus fréquemment avancée ensuite est « rien » (18 % des jeunes). Cela confirme le fait que les participants semblent globalement satisfaits de leur expérience au sein de ces établissements.
- 33 Les enseignants sont évoqués par 7 % des jeunes, parce qu'ils utilisent une pédagogie jugée peu efficace ou parce qu'ils ont une personnalité peu sympathique : « *Les professeurs qui avaient une moins bonne approche. Pour donner la matière. Je trouvais que notre professeur d'anglais des fois on pouvait lui en apprendre* » (sujet 2006). Le fait que les professionnels (conseillers, enseignants, etc.) soient débordés et la difficulté des contenus enseignés sont soulignés par 7 % des jeunes.
- 34 Enfin, 7 % des participants considèrent que le règlement est trop souple « *Les professeurs ne faisaient pas de discipline des fois c'était fatigant un peu* » (sujet 5025) et 5 % que les élèves s'estiment trop livrés à eux-mêmes en matière d'apprentissage : « *Il y avait pas vraiment beaucoup de suivi, les professeurs étaient peut-être pas assez sévères non plus. On peut faire quasiment qu'est-ce qu'on veut dans la classe* » (sujet 7018). Dans les deux cas, cela ne permet pas aux jeunes de trouver les repères suffisants pour se mobiliser dans l'apprentissage : « *ça faisait du bruit, comme j'ai de la misère à me concentrer, ben avec le bruit, l'autre qui fait ses affaires qui écoute de la musique. T'essayes d'apprendre les affaires par cœur t'as juste le beat de la musique de ton voisin dans la tête* » (sujet 2004).
- 35 Plus les jeunes ont décroché longtemps, moins ils citent la réponse « rien » (25 % des participants ayant décroché durant au moins 1 an, 18 % pour les jeunes ayant décroché entre 2-3 ans, 9 % des jeunes ayant décroché durant 4 ans ou plus), autrement dit plus ils trouvent de choses à redire au CEA, notamment la rigidité du règlement (6 % des jeunes ayant décroché durant 1 an ou moins, 27 % de ceux ayant décroché entre 2 et 3 ans et 46 % des participants ayant décroché durant 4 ans ou plus). Cette rigidité peut probablement sembler d'autant plus pesante lorsque les jeunes ont acquis une certaine expérience hors du cadre scolaire et ont atteint un âge plus avancé : « *C'est très sévère, même pour les étudiants qui sont parents, la réglementation sur l'absentéisme. Aussi les retards, quand on prend du retard dans les cours. J'ai trouvé ça sévère. J'ai trouvé ça un peu spécial qu'y'ait pas de clause spéciale pour les parents étudiants. Normalement, ce sont des gens particuliers qui se retrouvent dans ces Centres, c'est des gens qui n'ont pas suivi un parcours comme tout le monde* » (sujet 4005).
- 36 Les jeunes raccrocheurs qui ont à nouveau décroché depuis leur entrée en CEA sont moins nombreux à ne souligner aucun point négatif, comparativement aux jeunes qui y sont toujours scolarisés ou qui ont obtenu leur diplôme au sein de ce dispositif. Ainsi, les premiers sont seulement 7 % à ne citer « aucun » point négatif, contre 29 % pour les seconds.
- 37 Les jeunes qui ont intégré les CEA sans interruption après le secondaire semblent avoir un avis plus positif sur le CEA, comparativement à ceux qui ont quitté le secondaire avant d'entrer en FGA puisqu'ils sont plus nombreux à ne souligner aucun point négatif (29 % contre 18 % des jeunes ayant décroché entre le secondaire et le CEA).

Les difficultés rencontrées au cours de la formation en CEA

- 38 La réponse la plus fréquemment avancée à la question « Quelles sont tes difficultés au sein du CEA ? » est relative aux compétences d'apprentissage que les jeunes considèrent avoir, ou ne pas avoir en l'occurrence (36 %) : « *De faire tout mon secondaire 5. Je suis pas très bonne en histoire, en sciences* » (sujet 1010).
- 39 Sont ensuite évoqués, par 20 % des « raccrocheurs », des problèmes personnels ou une difficulté à concilier vie familiale, vie professionnelle et scolarité : « *Peut-être l'aspect financier, mais j'ai surpassé tout ça* », sujet 5002 ; « *Le manque de temps pour prendre du temps pour moi. Aussi, le stress. J'avais besoin de repos* » (sujet 3018).
- 40 La même proportion de jeunes évoquent par ailleurs un manque de motivation (« *J'avais pas de motivation. Ça me démotivait ben raide* », sujet 2008) et 14 % une difficulté à reprendre des études ou à se familiariser avec un nouvel environnement éducatif (« *Se remettre aux études. De me donner le coup de pied au derrière pour retourner aux études. C'est ça que j'ai trouvé le plus dur* », sujet 4005 ; « *M'habituer à la routine, c'est différent comme horaire la façon de travailler, c'était l'adaptation* », sujet 6070).
- 41 Le reste des difficultés évoquées sont les suivantes : des relations avec les pairs difficiles (10 % ; « *L'intégration avec les autres jeunes, je voyais que la clientèle de l'école c'était quand même très différent de moi* », sujet 3023) et un manque d'autonomie (7 % ; « *C'était d'être capable d'organiser mes affaires, d'être autonome* », sujet 8040).
- 42 Enfin, 5 % de jeunes dit ne pas rencontrer de difficultés particulières.
- 43 Les élèves qui avaient des difficultés scolaires importantes au secondaire évoquent plus fréquemment que les autres des difficultés d'apprentissage (43 % contre 20 % des élèves en réussite) et celles liées à l'adaptation à un nouvel environnement scolaire (24 % contre 7 %). Ils sont les seuls à souligner un manque d'autonomie (12 %). Seuls les élèves qui étaient en réussite au secondaire disent ne pas rencontrer de difficultés particulières au sein des CEA (10 % d'entre eux).
- 44 Les jeunes qui ont décroché à nouveau au cours de leur scolarité en CEA citent davantage de difficultés. En effet, aucun dit n'avoir rencontré aucune difficulté (contre 10 % des jeunes toujours scolarisés en CEA ou ayant obtenu leur diplôme) et davantage soulignent des difficultés personnelles (33 % contre 12 % de ceux qui n'ont pas « re-décroché ») et/ou un manque de motivation (28 % contre 14 %).
- 45 Les jeunes « raccrocheurs » relèvent plus fréquemment des difficultés personnelles, notamment financières (20 % contre 3 % des jeunes ayant intégré le CEA dans la continuité du secondaire), comparativement aux jeunes « persévérants ». Ces derniers sont plus nombreux à ne citer aucune difficulté particulière (18 % contre 5 % des jeunes ayant vécu une période de déscolarisation plus ou moins longue).

Apports personnels

- 46 Sur le plan personnel, les jeunes considèrent que le CEA leur a principalement apporté une plus grande confiance, en leurs compétences d'apprentissage (36 % : « *Que j'étais capable de réussir [...]. Mes notes avaient super bien été. Oui, c'est ce qui fait que j'suis fière !* », sujet 2006) ou de façon générale (18 % ; « *J'ai vraiment appris à, à avoir plus confiance en moi* », sujet 3012). Cette confiance en soi semble avoir été mise à mal durant la scolarité

ordinaire, du fait des difficultés d'apprentissage rencontrées : « *Je sais que je peux avoir de vraiment bonnes notes par rapport à la moyenne, chose que je croyais pas quand j'étais au secondaire ; ça allait pas bien à l'école* » (sujet 4053).

- 47 La scolarité permet par ailleurs à ces jeunes de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes (« *Que je suis une personne pas très ouverte, je ne parle pas beaucoup* », sujet 5001) et de leurs intérêts, notamment professionnels (13 %) : « *Ben, j'ai appris, surtout avec l'orienteur^{A2}, j'y allais souvent, j'ai beaucoup appris de mes intérêts, ce que j'aimais plus, ce que j'aimais moins. ça m'a aidé pour choisir ce que je voulais faire, dans le fond* » (sujet 7015).
- 48 La même proportion de jeunes souligne avoir acquis une plus grande motivation scolaire (13 %) : « *Le désir de poursuivre des études, la motivation* » (sujet 5031), « *Que l'école c'était important et que j'aurais dû me forcer plus au secondaire* » (sujet 3024). Cette motivation semble liée à la confiance en soi, une revalorisation de soi permettant à l'élève de se remobiliser sur les apprentissages : « *Plus que mes modules passaient vite, plus que j'étais fière, plus que je voulais finir vite* » (sujet 3015), « *Vu qu'au secondaire, j'avais vraiment de la difficulté, dans ma tête, c'était impossible que je réussisse. Mais, j'ai réussi, j'ai réussi à passer, ça m'a, ça m'a motivé* » (sujet 7027).
- 49 Les jeunes soulignent par ailleurs avoir acquis une plus grande autonomie au sein du CEA (10 %) : « *J'ai appris qu'il fallait être autonome. Fallait que t'organises ton horaire pour aller à l'école, dans l'fond quand t'arrivais à l'école, c'est toi qui devais te mettre à travailler, parce que les professeurs ils te diront pas "Ah ben, faut qu'tu travailles, na na na na na na"* » (sujet 7048).
- 50 Très peu de jeunes (3 %) disent enfin que la FGA ne leur a rien apporté.
- 51 Les jeunes « raccrocheurs » qui étaient en difficulté au secondaire soulignent plus fréquemment que ceux en réussite la confiance qu'ils ont acquise en leurs compétences d'apprentissage (36 % contre 26 %) et de façon générale (18 % contre 8 %).
- 52 Il n'y a pas de différence entre les jeunes « raccrocheurs » et les jeunes « persévérants » sur cette question.

Discussion

- 53 Le volet qualitatif de l'étude de Marcotte et al. (2010) visait à recueillir le point de vue de jeunes inscrits en CEA sur leur expérience au secteur adulte tant sur le plan des ressources humaines et du système organisationnel que sur le plan des apprentissages sur soi-même.
- 54 Les propos des jeunes interrogés confirment globalement les résultats des rares études réalisées jusqu'ici sur les jeunes inscrits au sein d'un dispositif d'éducation aux adultes et référencées par Maltais (2010). Les éléments les plus appréciés par les raccrocheurs relèvent de la dimension affective (des enseignants à la personnalité exceptionnelle, une ambiance respectueuse et chaleureuse). De nombreux travaux soulignent combien les jeunes qui ont souhaité quitter l'école ont souvent rencontré des difficultés avec leurs enseignants au secondaire, ayant notamment dû faire face à des attitudes dévalorisantes et stigmatisantes (Bélanger et al., 2007 ; Lavoie et al., 2004 ; Marcotte et al., 2010 ; Rousseau et al., 2010 ; Villemagne, 2009). Ceci pourrait expliquer l'importance accordée à cette dimension affective au sein de ce nouvel environnement scolaire. Ils réclament ce

qu'ils disent ne pas avoir eu au collège ou au lycée : de l'attention, de l'aide, du respect (Hugon & Pain, 2006).

- 55 Sur le plan pédagogique, l'enseignement individualisé est également cité comme un élément particulièrement apprécié par les raccrocheurs. Cette méthode s'avère, selon leurs propos, être gagnante pour ceux qui ont souffert de la difficulté à suivre le groupe au secteur jeune et qui ont, conséquemment, développé un sentiment d'inefficacité par rapport au domaine académique. La suprématie de l'enseignement individualisé dans ces milieux scolaires devrait donc être maintenue pour favoriser la mobilisation des jeunes qui les fréquentent (Marcotte et al., 2010).
- 56 Ce point de vue globalement positif sur la formation en CEA n'empêche pas les adolescents raccrocheurs de relever différentes difficultés rencontrées au cours de cette dernière, difficultés pouvant expliquer que 60 % des apprenants de 16 à 24 ans abandonnent leur formation au secteur adulte sans avoir obtenu ni leur diplôme ni atteint leurs objectifs (Marcotte et al., 2010). Les principales difficultés avancées par les participants sont les mêmes que celles qui sont fréquemment évoquées par les jeunes pour expliquer leur décrochage, notamment les difficultés scolaires, personnelles et socio-économiques ainsi que le manque de motivation scolaire (Boisvert et al., 1993 ; Frandji & Vergès, 2003 ; Glasman & Ouevrard, 2004 ; Millet & Thin, 2005). De façon générale, le retour aux études ou l'adaptation à un nouveau fonctionnement scolaire sont loin d'être évidents (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009). La compréhension des facteurs pouvant contribuer à un re-décrochage scolaire fournit des éléments de réflexion sur ce qu'il convient de faire pour encourager la persévérance au sein de ces dispositifs de seconde chance.
- 57 Plus qu'un tremplin scolaire, nos résultats comme les études relatant l'expérience des jeunes à l'éducation des adultes mettent en évidence le rôle indéniable de ces milieux dans la construction identitaire des jeunes raccrocheurs (Ross & Gray, 2005 ; Rousseau et al., 2010). Les CEA semblent jouer un rôle crucial dans la trajectoire de vie de ces jeunes qui se trouvent à une période sensible de leur développement identitaire, en leur permettant de vivre des réussites contribuant à améliorer leur estime d'eux-mêmes, pouvant stimuler leurs perspectives d'avenir (Marcotte et al., 2010). Selon les dires des jeunes eux-mêmes, et particulièrement selon les jeunes qui étaient en grande difficulté au secondaire, le CEA permet de rétablir une confiance en soi souvent mise à mal au lycée. Ces milieux de formation représentent dès lors, une opportunité exceptionnelle d'intervenir et d'offrir une expérience de réussite qui marquera un point tournant dans la vie de ces jeunes en plus de contribuer à diminuer le risque d'inadaptations psychosociales durables (Laub, Nagin, & Sampson, 1998).
- 58 Au-delà de ces tendances générales, nos résultats soulignent combien certaines variables permettent de distinguer des perceptions contrastées de la formation en CEA au sein de la population des raccrocheurs. Ils confirment le fait qu'il existe différents profils au sein de cette population (Bélanger et al., 2007 ; Marcotte et al., 2010), et plus largement au sein de la population des décrocheurs (Janosz et al., 2000 ; Fortin et al., 2006).
- 59 Plus précisément, nos résultats soulignent que les raccrocheurs qui étaient en difficulté scolaire au secondaire apprécient particulièrement les aspects socio-affectifs de leur scolarité au sein du CEA. Ce résultat confirme les tendances soulignées dans la littérature qui indiquent que les élèves en difficulté privilégient la dimension affectivo-relationnelle de la relation pédagogique, construisant même, pour certains, leur expérience scolaire sur leur relation à l'enseignant (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992 ; Jellab, 2004). Les

difficultés rencontrées au secondaire semblent se transposer au sein de la formation pour adultes puisqu'ils sont plus nombreux que les élèves ayant été en réussite au secondaire à dire éprouver des difficultés au CEA. Il est donc nécessaire d'accompagner ces jeunes pour persévérer en CEA (Glasman & Euvrard, 2004).

- 60 Au-delà de l'aide scolaire à apporter aux jeunes raccrocheurs inscrits en CEA, il semble nécessaire d'envisager une prise en charge plus globale puisque nos résultats soulignent que ce sont les jeunes qui ont à nouveau re-décroché au cours de leur scolarité au secteur adulte qui relèvent le plus de difficultés, notamment sur les plans personnel et motivationnel. Afin de soutenir leur raccrochage, des horaires flexibles et des modalités qui tiennent compte de leurs réalités scolaires (retards cumulés, objectifs à court terme) et familiales (conciliation famille-études, situations socioéconomiques précaires) sont à envisager. Afin de soutenir la motivation de ces jeunes, les services qui visent la construction d'un projet scolaire et professionnel et la connaissance de soi, tels les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009), offerts au sein des CEA, répondent probablement bien aux besoins de ces jeunes.
- 61 Pour conclure, il semble nécessaire de prendre en compte le point de vue des jeunes « raccrocheurs », et plus largement des étudiants inscrits au sein des CEA pour évaluer l'intérêt des dispositifs proposés. La diversité des réponses apportées aux différentes questions, notamment en fonction des caractéristiques personnelles et scolaires des jeunes, nous amène à considérer la nécessité de prévoir des réponses adaptées aux différents publics accueillis au sein de ces centres.
- 62 Les résultats de la présente étude doivent toutefois être interprétés avec précaution. D'abord, l'échantillon utilisé en est un de convenance et comporte donc certains biais. À titre d'exemple, l'échantillon couvre des régions bien précises et ne comporte pas de jeunes de régions éloignées ou encore de la région métropolitaine. Ainsi, il est impossible d'affirmer que les résultats présentés puissent s'appliquer aux jeunes 16-24 ans inscrits au secteur adulte dans l'ensemble de la province. Finalement, en se basant uniquement sur la perception du jeune, nous ne pouvons croiser ces données avec les perceptions des parents ou des enseignants, il est donc plausible de croire que certains jeunes ont peut-être été influencés par la désirabilité sociale en complétant le protocole. Cependant, ce choix méthodologique se situe dans une approche compréhensive. Il s'agit de laisser l'acteur donner du sens à son vécu, l'action et les comportements sociaux étant étroitement liés à la perception qu'ont les individus de cette expérience (e.g., Bouchard & St-Amant, 1996). Il convient toutefois de souligner que, si la façon dont les jeunes perçoivent les CEA peut influencer leur expérience au sein de ces milieux, leurs perceptions peuvent également constituer une justification, a posteriori, de leur expérience scolaire (Flament, 1994). Ainsi, il est possible de croire que le discours des jeunes constitue une justification de leur parcours scolaire, comme il peut être un moteur de ce dernier.
- 63 Cette étude permet d'éclairer le rôle potentiellement positif des dispositifs de « seconde chance » proposés en France. Si les résultats obtenus ici ne sont pas directement transférables à la situation française (qui s'avère très différente, du point de vue des dispositifs accessibles tout autant que des représentations sociales qui entourent les parcours éducatifs), ils soulignent combien les mesures adoptées doivent tendre à favoriser une approche pédagogique personnalisée et à restaurer un sentiment

d'efficacité chez des jeunes dont l'estime de soi scolaire – et globale – est souvent fragilisée, pour favoriser leur mobilisation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(1), 57-83.
- 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). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23-29.
- Aseltine, R. H., & Gore, S. (1993). Mental health and social adaptation following the transition from high school. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 247-270.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente.
- Boisvert, J., Malo, F., Desjardins, L., Lapensée, J., Levasseur, A., Trudel, Y., Tétrault, G., & Pilon, J. (1993). Décrochage-raccrochage scolaire au Québec. *Dimensions*, 14(3), 7-16.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21(1), 1-17.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Côté, E. (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du CRIRES*, 1(3), 1-8.
- Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (2008). Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue. *Bref*, 255, 1-5.
- Charbonneau, J. (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*. Montréal : Institut National de la Recherche Scientifique-Urbanisation, Culture et Société.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009). *La formation générale des adultes. Instruction 2009-2010*. Québec : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.
- 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. In N. Rousseau (éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 77-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-57). Paris : Presses Universitaires de France.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.
- Frandji, D., & Vergès, P. (2003). Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèves et ailleurs. *Ville-École-Intégration Enjeux, 132*, 59-70.
- Gauthier, M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent ? Vers quel avenir ?* Québec : Institut canadien pour la résolution de conflits.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Glasman, D., & Oeuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La dispute.
- Hugon, M.-A., & Pain, J. (2006). La place des absents : psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école. In P. Huerre (éd.), *L'absentéisme scolaire* (pp. 97-114). Paris : Hachette.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.
- Jellab, A. (2004). *L'école en France, la sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 6*(1), 85-113.
- Laub, J. H., Nagin, D. S., & Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the desistance process. *American Sociological Review, 63*(2), 225-238.
- Lavoie, N., Levesque, J. Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Rapport de recherche. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.
- Liem, J. H., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development, 17*(1), 33-43.
- Maltais, D. (2010). Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes. http://visaj.ca/documents/DMaltais_23Mar10.pdf (page consultée le 20 mars 2012).
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., Lachance, M. H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue Canadienne de l'Éducation, 34*(4), 135-157.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf (page consultée le 10 février 2012).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Pour... suivre son régime - Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf> (page consultée le 10 février 2012).

Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychopathology*, 13(2), 355-375.

Paillé, P., & Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Roisman, G. I., Aguilar, B., & Egeland, B. (2004). Antisocial behavior in the transition to adulthood: The independent and interactive roles of developmental history and emerging developmental tasks. *Development and Psychopathology*, 16(4), 857-871.

Ross, S., & Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *The Australian Educational Researcher*, 32, 103-140.

Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes ! Dans N. Rousseau (éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 9-28). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Berbevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie ! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Boston, MA: Harvard University Press.

Scanlon, D., & Mellard, D. F. (2002). Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 239-258.

Schulenberg, J. E., Bryant, A. L., & O'Malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1119-1140.

Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada.

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

Zvoch, K. (2006). Freshman year dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 97-117.

NOTES

1. Synonyme de « niaisier » en France : « rigoler », « plaisanter ».
 2. Synonyme en France : « conseiller d'orientation ».
-

RÉSUMÉS

Nous exposons les résultats obtenus à partir d'entrevues semi-directives réalisés auprès de 77 jeunes âgés de 18 à 26 ans ayant choisi de « raccrocher » (N = 39) ou de poursuivre leur scolarité (N = 38) dans un Centre d'Éducation aux Adultes (CEA). L'analyse de contenu de leurs propos met en lumière les points positifs et négatifs que ces adultes émergents relèvent quant à leur expérience au sein de ces centres. Les jeunes « raccrocheurs » disent rencontrer plus de difficultés, comparativement à ceux qui ont directement intégré un CEA. Nous discutons des perspectives d'intervention qui en découlent.

We present results from semi-structured interviews conducted with 77 young people aged 18 to 26 years who decided to pursue (N=38) or to reenter (N=39) school through adult education centers (AEC) in Quebec. The content analysis highlights the positive and negative points that these young people underline about their experience in these centers. Young “re-entryers” underline more difficulties compared to their counterparts who have directly incorporated an AEC. We discuss the prospects of interventions that arise from these results.

INDEX

Keywords : Emergent adulthood, Comprehensive approach, adult education centers, dropout, educational devices, re-entry

Mots-clés : adultes émergents, approche compréhensive, Centre d'Éducation des Adultes, décrochage scolaire, dispositifs éducatifs, raccrochage scolaire

AUTEURS

AUDE VILLATTE

est Professeure-chercheure au département de Psychologie et de Psychoéducation, Rivières Université du Québec en Outaouais (Canada). 1. Thèmes de recherche : construction identitaire, décrochage/raccrochage scolaire, adolescence et transition vers l'âge adulte, santé mentale. Contact : Université du Québec en Outaouais, Campus de Saint Jérôme, 5 rue Saint Joseph, Saint Jérôme, J7Z 0B7 (Québec, Canada). Courriel : aude.villatte@uqo.ca.

JULIE MARCOTTE

est Professeure-chercheure au département de Psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Julie Marcotte est également Chercheure régulière au Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR) et au Centre jeunesse de Québec (Canada).
Thèmes de recherche : construction identitaire, décrochage/raccrochage scolaire, adolescence et transition vers l'âge adulte. Contact : Université du Québec à Trois-Rivières, Campus Québec, 1605 chemin Sainte-Foy, entrée #8, G1S 2P1 Québec (Québec, Canada). Courriel : julie.marcotte1@uqtr.ca.