

Article

« La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie »

Julie Marcotte, Aude Villatte et Geneviève Lévesque

Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2, 2014, p. 253-285.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1028421ar>

DOI: 10.7202/1028421ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie *



Julie Marcotte
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières



Aude Villatte
Professeure

Université du Québec en Outaouais



Geneviève Lévesque

Assistante de recherche

Université du Québec à Trois Rivières

RÉSUMÉ • Au Québec, les dispositifs institutionnels en éducation des adultes jouent un rôle majeur dans la qualification des jeunes qui quittent l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme. L'accroissement de l'effectif 16-24 ans et, surtout, l'hétérogénéité de ce groupe sur le plan de leurs caractéristiques et de leurs besoins se positionnent parmi les défis contemporains auxquels est confrontée la formation générale des adultes. Cet article présente une recherche réalisée auprès de 386 jeunes âgés de 16 à 24 ans qui fréquentent un centre d'éducation des adultes au Québec. Notre étude propose une analyse de classes latentes qui permet de fragmenter l'hétérogénéité des jeunes en quatre profils types. Cette méthode statistique a donc permis de dégager une typologie dont les caractéristiques distinctives

* Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. Les auteurs tiennent aussi à remercier madame Annie Lemieux pour son expertise statistique ainsi que tous les jeunes et les centres d'éducation aux adultes qui ont gracieusement participé à cette étude.

reflètent tantôt les enjeux actuels inhérents au passage à l'âge adulte, tantôt les empreintes consécutives à une trajectoire de vie fragilisante. Finalement, les éléments de discussion mettent en relief les besoins respectifs de ces quatre profils en matière de services complémentaires.

MOTS CLÉS • jeunes, raccrochage, profils types, éducation des adultes, services complémentaires.

1. Introduction

1.1 L'éducation aux adultes et problématique : un dispositif de *seconde chance*

En 1989, la promulgation de la Loi sur l'instruction publique (LIP) oblige le réseau scolaire à ouvrir ses portes aux adultes (Conseil supérieur de l'éducation - CSÉ, 1992, p. 20). Dès lors, *l'institutionnalisation de l'éducation des adultes dans le réseau éducatif québécois se solde par une intégration des clientèles adultes à celles des jeunes et, par voie de conséquence, à une dilution de la spécificité de l'éducation des adultes* (Solar, 1995, p. 445). Il y a plus de 15 ans, Solar (1995) décrivait, dans une analyse étoffée des écrits de recherche sur le sujet, les nouvelles tendances en matière d'éducation des adultes qu'elle résumait en trois mots : complexité, diversité et incertitude. S'attachant à décrire les multiples enjeux sociaux, politiques, économiques et mondiaux qui affectent la valorisation et la mise en place de l'éducation des adultes, l'auteure soulignait judicieusement un des défis majeurs auxquels devrait faire face le monde de l'éducation : l'accroissement des jeunes au sein des dispositifs théoriquement réservés aux *vrais adultes* (Saint-Laurent, 2007).

En effet, en 2012, le système d'éducation des adultes au Québec correspond davantage à un dispositif de deuxième chance et de rattrapage dont la vocation se situe au niveau de la qualification minimale des jeunes qui décident de quitter l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme. En 2007-2008, on estimait que 16,4 % des élèves de moins de 20 ans poursuivaient leur scolarité à la formation générale des adultes en continuité avec le secteur des jeunes, comparativement à 4,4 % chez ceux qui s'y trouvaient admis après une interruption des études (Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Ces jeunes passent directement au secteur adulte pour combler des retards dans leur trajectoire éducative, obtenir un premier diplôme et pour plusieurs, éviter le décrochage. La popularité des centres de formation générale des adultes auprès des jeunes Québécois n'est pas sans importance puisque l'effectif est en progression continue et plus de la moitié de cet effectif est composée de jeunes de moins de 25 ans (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : 2013). Parmi ces jeunes, 66 % seraient âgés entre 16 et 19 ans (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Ce portrait d'effectif contraste fortement avec les données de 1984-1985 où l'on comptait environ 1,3 % de jeunes de moins de 20 ans inscrits aux centres de formation générale des adultes (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Selon le Conseil supérieur de l'éducation

(2010), si les jeunes apprenants de moins de 25 ans représentent 54 % des inscriptions dans l'ensemble des services d'enseignement à la formation générale des adultes, ils s'avèrent également surreprésentés aux secteurs d'enseignement des premier et deuxième cycles du secondaire, puisqu'ils représentent, respectivement, 69 % et 76 % des inscriptions. Conséquemment, l'affluence record de ces jeunes signifie également un ajustement en matière de services, de pratiques et d'attitudes pour les centres de formation générale des adultes d'abord prévus pour les adultes matures qui désirent mettre à niveau leur qualification et leurs connaissances (Drolet et Richard, 2006; Rousseau, Thériège, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010). Devant ce profil démographique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) a clairement identifié la nécessité d'améliorer l'offre de services complémentaires afin de s'ajuster aux besoins de ces nouveaux apprenants qui constituent désormais plus de la moitié de l'effectif en formation générale des adultes.

1.2 Question de recherche

Somme toute, à une époque où la valeur accordée à l'éducation est inégale, il s'avère impératif de mieux connaître les caractéristiques psychosociales des jeunes raccrocheurs de manière à répondre à leurs besoins spécifiques, notamment par l'intermédiaire des services complémentaires offerts dans les centres d'éducation aux adultes, et ce, dans le but de favoriser leur persévérance scolaire et ainsi éviter un risque potentiel élevé de marginalisation pour ces jeunes adultes. Qui sont ces jeunes? Quels sont leurs parcours et leurs besoins? Existe-t-il des profils qui requièrent plus de services d'aide et de soutien? Ces questionnements, peu exploités dans les études scientifiques jusqu'à maintenant, ont guidé notre étude. Afin de répondre à ce besoin de connaissances, il apparaît nécessaire de recadrer, dans un premier temps, le phénomène de persévérance et de raccrochage scolaires en formation générale des adultes à la lumière des connaissances générales sur les trajectoires éducationnelles des jeunes 16-24 ans, lesquelles semblent de plus en plus marquées par des discontinuités.

2. Contexte théorique

Cette section aborde les contextes pertinents à l'analyse des situations des jeunes inscrits à la formation générale aux adultes. Plus précisément, les discontinuités contemporaines des trajectoires éducationnelles, les enjeux associés au décrochage scolaire et l'accessibilité du raccrochage scolaire au Québec y seront discutés.

2.1. Les trajectoires éducationnelles des jeunes 16-24 ans : discontinuités et bifurcations

Des écrits montrent que les situations des jeunes adultes (18-25 ans) seraient désormais caractérisées par un allongement de la durée des études qui placent les jeunes au cœur d'une période moratoire marquée par l'instabilité et la poursuite

de l'exploration identitaire. L'entrée dans l'âge adulte ouvre la voie à de multiples options amoureuses, professionnelles et éducationnelles qui occasionnent un éclatement des trajectoires. Conséquemment, la majorité des jeunes adultes tendent à repousser les engagements adultes typiques (vie en couple, mariage, parentalité), et cette période se déroule souvent en l'absence des responsabilités qui incombent à la vie adulte (Arnett, 2000, 2007). D'autres auteurs soutiennent que l'augmentation des possibilités offertes, notamment sur le plan des choix professionnels, conduit à une tyrannie de choix qui paralyse le processus décisionnel des jeunes adultes et augmente leur niveau d'anxiété (Schwartz et Pantin, 2006). Et cela, à l'heure où les institutions traditionnelles qui définissent la société (famille, religion, marché du travail) s'estompent et balisent de moins en moins le parcours des jeunes vers la vie adulte, les laissant plus ou moins seuls face aux multiples options qui s'offrent à eux (Côté, 2005, 2006). En ce sens, Gaudet (2005) mentionne que *la diversification des parcours biographiques complexifie la définition de ce moment du cycle de vie* (p. 26) et que cette pluralité des possibles impose aux jeunes d'individualiser leur transition à la vie adulte dans une dialectique continue entre cette individualité et l'insertion au sein de milieux qui l'approuvent et la renforcent.

Sur le plan de l'éducation, ces nouvelles réalités se traduisent par des trajectoires marquées de pauses, d'interruptions et de bifurcations (Charbonneau et Poirier, 2006; Crossan, Field, Gallacher et Merrill, 2003; Entwisle, Alexander et Olson, 2004). En effet, on remarque qu'une grande partie des diplômes obtenus au Québec le sont au-delà de l'âge et des délais normalement prévus, particulièrement à l'enseignement collégial, mais aussi au secondaire et à l'université (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2003). Ainsi, les observations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à propos d'une cohorte de 100 élèves ayant entrepris leur cheminement scolaire au même moment montrent que sur 43 jeunes adultes qui accèdent au collège, seulement 18 y décrochent un diplôme, tandis qu'au niveau universitaire, sur 14 jeunes qui y parviennent, neuf terminent leur parcours avec un diplôme (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). En ce qui concerne les jeunes qui sortent du secondaire, les données les plus récentes indiquent que 24 % d'entre eux interrompent leurs études pendant au moins un an, alors que 17 % s'inscrivent au secteur adulte de formation pour obtenir des crédits supplémentaires. Ainsi, plus du tiers des diplômés ne s'inscrivent pas immédiatement au collégial (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004).

Conséquemment, ces bifurcations possibles incitent à remettre en question les parcours traditionnellement linéaires conduisant les jeunes adultes de l'école directement à l'emploi (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). En ce sens, une étude qualitative menée auprès de 33 adultes montréalais, âgés de 25 à 30 ans, met en évidence le caractère de non-linéarité du parcours scolaire et la conciliation d'un double cheminement en parallèle, soit l'expérience hâtive sur le marché de

l'emploi et le prolongement du cursus scolaire qui s'ensuit (Charbonneau, 2006). Dans son échantillon, Charbonneau (2006) montre que plus de la moitié des adultes présentent au moins une bifurcation dans leur trajectoire. Ces bifurcations se caractérisent par un changement de programme d'études ou encore une suspension temporaire du cheminement scolaire, que ce soit pour voyager ou encore pour travailler à temps plein et combler de nouveaux besoins de consommation avant de poursuivre leur parcours scolaire là où ils l'avaient laissé. Ainsi, pour plusieurs de ces adultes, la trajectoire scolaire est marquée par un décrochage, suivi d'un retour aux études et d'un raccrochage. En somme, l'allongement des études ne s'explique pas uniquement par l'obtention de diplômes plus élevés, mais également par des pauses et des bifurcations dans les trajectoires scolaires. En fait, Gauthier (1997), à partir d'une étude qualitative réalisée auprès de 47 jeunes ayant abandonné leurs études (générales, professionnelles ou semi-spécialisées) avant l'obtention du diplôme secondaire pour lequel ils étaient inscrits en 1996-1997, montre clairement que la génération des 15-20 ans n'a plus le même rapport à l'école que les générations précédentes. Pour les jeunes de cette génération, la scolarisation s'avère une préoccupation parmi tant d'autres et le temps qu'ils consacrent à leurs études est en deçà de ce qu'exige la charge de travail des cours prévus à leur horaire. En outre, ces jeunes ne s'identifieraient pas au rôle d'élèves ou d'étudiants. Ils entendent plutôt l'école comme une occupation instructive au même titre que celles que leur propose leur univers social. Ce rapport détaché avec les études contribuerait aux cheminements scolaires interrompus et multiples (d'Ortun, 2009).

Dans un tel contexte, le phénomène du décrochage scolaire au Québec doit être analysé à la lumière d'une grille qui, outre la prise en compte des facteurs personnels, scolaires et familiaux susceptibles d'influencer la scolarité, englobe les réalités macrosystémiques qui caractérisent la période développementale et le temps social (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). En effet, bien que la décision de quitter l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires s'avère plus vulnérabilisante que celle de suspendre temporairement ses études collégiales ou universitaires, la possibilité de raccrocher ou de poursuivre en formation générale des adultes temporeise indéniablement les risques des décrocheurs ou des jeunes susceptibles de décrocher. D'ailleurs, Tyler (2003) avance l'idée que l'accessibilité des centres de formation générale des adultes et la possibilité de s'inscrire en tout temps constituent des éléments qui peuvent peser dans la décision des jeunes de quitter leur école secondaire. Le caractère flexible et réversible de la poursuite du cursus scolaire engendre une assurance chez les décrocheurs que le retour aux études demeure accessible et réalisable (Charbonneau, 2006).

Ces parcours, perçus comme inhabituels, mais bien présents, s'inscrivent dans la logique même des systèmes et des politiques de l'éducation (Doray et al., 2009). En effet, selon Charbonneau (2006), les dispositifs institutionnels jouent un rôle important au chapitre des bifurcations. Au Canada, les résultats de l'*Enquête*

auprès des jeunes en transition (Statistique Canada, 2001) montrent qu'entre 1999 et 2007, environ 17 % des jeunes de moins de 20 ans quittaient l'école sans diplôme minimal. Lorsque la situation de ces jeunes est examinée 6 à 8 ans plus tard (26 à 28 ans), on observe que seulement 6 % d'entre eux n'avaient toujours pas de diplôme, alors que 11 % d'entre eux étaient retournés sur les bancs d'école en profitant des options de seconde chance (Shaienks et Gluszynski, 2007). Au sein des provinces canadiennes, le Québec affiche un des taux les plus élevés de décrochage scolaire, mais il obtient les résultats les plus encourageants en ce qui concerne les taux de rattrapage. En effet, la contribution des secteurs adultes de formation secondaire québécois (Centre d'éducation des adultes et centre de formation professionnelle) à la diplomation s'avère la plus importante en Amérique du Nord (Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2002 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004).

Malgré les discontinuités de plus en plus fréquentes dans les trajectoires éducationnelles, on ne peut réduire l'entrée massive des jeunes 16-24 ans au sein des dispositifs de formation générale des adultes à l'expression de tendances sociétales. En effet, le choix de poursuivre ou de raccrocher du côté des centres de formation générale des adultes s'inscrit généralement à l'intérieur d'une démarche scolaire marquée par les difficultés et les échecs souvent enracinés dans des contextes de développement caractérisés par de multiples facteurs de risque (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et Ringuette, 2011). D'ailleurs, les interruptions de formation avant l'obtention du diplôme, fréquentes en formation générale des adultes, semblent mettre en relief les difficultés encore actuelles qui caractérisent les situations de plusieurs jeunes. En effet, si près de la moitié des décrocheurs tentent de revenir aux études au Québec, plus de la moitié (60 % environ) décrochent à nouveau (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009 ; Gagnon et Brunel, 2005 ; Langevin, 1994 ; Raymond, 2008). Dans la prochaine section, nous présentons les facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire ainsi que ceux qui caractérisent les situations des adultes inscrits en formation générale des adultes.

2.2 Caractéristiques des jeunes à risque de décrocher et des jeunes inscrits en formation générale des adultes

Mentionnons que, dans le cadre de cette recherche, les termes « jeunes » et « adultes émergents » sont utilisés de façon interchangeable et réfèrent tous deux aux individus de 16 à 24 ans de notre échantillon. Des études sur le décrochage scolaire tendent à montrer que le risque de décrochage est fonction d'une multitude de facteurs personnels, familiaux, scolaires, sociaux et culturels. La décision d'interrompre ses études résulterait, en outre, d'un arrimage unique de facteurs de risque dont le poids relatif varie d'un individu à l'autre (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008 ; Janosz et Deniger, 2001 ; Janosz, Le Blanc,

Boulerice et Tremblay, 2000). Toutefois, dans le cadre d'une étude longitudinale unique au Québec, conduite auprès de 810 élèves du secondaire, Fortin et ses collaborateurs (2006) ont clairement mis en évidence l'influence plus importante des variables psychosociales que des autres catégories de variables dans le risque de décrochage scolaire. Notamment, l'apport des problèmes extériorisés, de la dépression et du fonctionnement familial serait non négligeable dans la décision d'un élève de poursuivre ou de décrocher. Plus précisément, Fortin et al. (2006) ont identifié quatre types de décrocheurs potentiels : les désintéressés (peu motivés et dépressifs), les jeunes avec des difficultés d'adaptation sociale et scolaire (faible performance scolaire et problèmes intériorisés/extériorisés), les dépressifs (dépression, difficultés familiales) et les délinquants (bonne performance scolaire, comportements délinquants, difficultés familiales). Considérant leur risque d'abandon, il est plausible que plusieurs de ces types de jeunes optent pour les centres de formation générale des adultes afin d'éviter de décrocher, ou décrochent et raccrochent par l'intermédiaire de l'éducation des adultes (Marcotte et al., 2010 ; Marcotte et Ringuette, 2011). En effet, les adultes émergents qui s'inscrivent en formation générale des adultes proviennent de différents programmes scolaires et sociaux et sont souvent aux prises avec des problématiques multiples et complexes (abus d'alcool et d'autres drogues, délinquance, soutien social et familial déficitaire, etc.) qui risquent d'agir directement sur les facteurs d'inclusion, de persévérance et de réussite scolaires (Dessureault et Granger, 1997 ; Valois, Fournier et Parent, 2003). En outre, ces apprenants adultes auraient une estime de soi plutôt faible, seraient enclins à se voir comme incompetents et peu outillés face aux impératifs scolaires, en plus d'inférioriser leurs aptitudes éducationnelles et cognitives (Bryan, Burstein et Ergul, 2004). Conséquemment, ces adultes appréhenderaient une scolarisation qui pourrait, à nouveau, être source de marginalisation et d'échecs (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). En effet, il semble que pour un certain nombre d'apprenants adultes, l'expérience stigmatisante de l'adversité, de même que les problèmes scolaires passés et présents tendent à se perpétuer tout au long de la biographie éducative (Bélanger, Carignan-Marcotte et Staiculescu, 2007). Pour Bélanger et ses collaborateurs, la *misère éducative* se maintient dans le temps et ils soutiennent que la poursuite de la scolarisation dans les centres d'éducation aux adultes évoque à certains moments des souvenirs pénibles marqués par des atteintes considérables à l'estime et à la confiance en soi.

Une étude réalisée par Rousseau et ses collaborateurs (2010) auprès de 165 apprenants âgés de 16 à 18 ans provenant des régions de l'Estrie, de la Mauricie et du Centre-du-Québec met en lumière les nombreuses raisons invoquées par ces jeunes qui les ont incités à poursuivre leur scolarité au sein des centres d'éducation aux adultes. Ces raisons se répartissent en plusieurs catégories : 1) l'expérience négative vécue au secondaire (manque de soutien reçu, relations difficiles avec les jeunes et les enseignants, difficultés scolaires) ; 2) les caractéristiques des

étudiants; 3) les avantages perçus de la poursuite de la scolarité au secteur adulte et, finalement, 4) la possibilité de faire un choix, c'est-à-dire, d'exercer pour la première fois, à 16 ans, un pouvoir décisionnel sur sa trajectoire éducative. Dans le même ordre d'idées, une recherche récente (Marcotte et al., 2010) menée auprès de 386 jeunes de 16-24 ans inscrits à la Formation générale des adultes révèle que 30 % de ces apprenants mentionnent que l'école (secteur jeune) *était un endroit où ils se sentaient tenus à l'écart*, tandis que 23 % rapportent *qu'il était difficile de se faire des amis au secondaire*. Bref, le choix de s'inscrire à l'éducation des adultes peut soutenir plusieurs desseins et, d'ailleurs, cette diversité trouve probablement écho dans la pluralité des services d'enseignement offerts: alphabétisation, pré-secondaire, premier cycle ou deuxième cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, etc. Par cette vaste gamme de services, l'offre de formation des centres d'éducation aux adultes mise sur la flexibilité, la prise en compte des trajectoires plurielles et la gestion individualisée des besoins (Pelletier et Rheault, 2005; Rousseau et al., 2010).

2.3 Synthèse et pertinence de la présente étude

Dans les sections précédentes, nous nous sommes attachées à mettre en relief la discontinuité de plus en plus normative dans les trajectoires des jeunes adultes, la pluralité des facteurs de risque psychosociaux associés au risque de décrocher et d'emprunter la voie de l'éducation des adultes, de même que la multiplicité des raisons invoquées pour choisir l'éducation des adultes qui offre, en outre, une variété de filières possibles. Considérant l'ensemble de ces éléments qui vient moduler la fréquentation des centres de formation générale des adultes par les jeunes, cette étude vise l'identification de sous-groupes distinctifs au sein des 16-24 ans. En explorant ce groupe hétérogène à partir des indicateurs passés et présents de leur trajectoire personnelle, familiale et scolaire, et en utilisant une approche statistique centrée sur les personnes et non sur les variables, cette étude exploratoire s'inspire de la démarche effectuée par Fortin et al. (2006) qui a permis de mettre en évidence la primauté des variables psychosociales dans la détermination des profils de jeunes à risque d'abandon scolaire. Nous postulons que les caractéristiques psychosociales passées et présentes des jeunes inscrits dans les centres de formation générale des adultes contribuent activement à leur situation éducationnelle actuelle (Berzin, 2010). De plus, comme Tinto (1997) le suggère dans son modèle interactif et multidimensionnel de la persévérance scolaire, l'influence du temps relativise ou magnifie l'importance de certaines caractéristiques. Puisque la transition à la vie adulte est une période clé dans le développement identitaire, nous postulons que cette tâche développementale et les processus qu'elle sous-tend doivent être intégrés dans la compréhension des profils des jeunes inscrits à la formation générale des adultes et nous avons délibérément choisi d'inclure cette variable dans l'analyse. Cette étude s'inscrit directement dans la priorité gouvernementale qui est de mieux connaître les caractéristiques

des 16-24 ans afin d'offrir *le service le plus pertinent possible à l'élève adulte, selon la capacité de l'individu au moment de sa formation (...) et qui favorise le développement de son plein potentiel* (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009, p. 31). Cette priorité traduit d'ailleurs une volonté d'intervenir pour corriger et prévenir les difficultés d'apprentissage, les problématiques psychosociales et favoriser la persévérance scolaire. Bref, le défi auquel doit faire face l'éducation des adultes n'est pas seulement celui de l'accroissement de l'effectif jeune mais, surtout, celui de l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins des 16-24 ans. Compte tenu des facteurs personnels, familiaux, sociaux et culturels qui modulent actuellement la transition à la vie adulte et le rapport à l'école, il est plausible de croire qu'il existe, parmi les 16-24 ans, des profils de jeunes qui présentent des degrés variés de difficultés et qui nécessitent, conséquemment, un accompagnement d'intensité variable. C'est ce que notre étude propose de vérifier dans une démarche exploratoire qui permet de fragmenter l'hétérogénéité en documentant, à partir de leurs caractéristiques psychosociales, des profils types de jeunes de 16-24 ans qui accèdent à l'éducation des adultes.

3. Méthodologie

3.1 Sujets

L'échantillon se compose de 386 jeunes de 16 à 24 ans (hommes = 184; femmes = 202), inscrits à différents services d'enseignement secondaire dispensés dans l'un des centres d'éducation aux adultes de trois régions du Québec: Capitale-Nationale, Estrie et Mauricie. Ces régions ont été choisies pour leur caractère rural/urbain. Parmi les 22 centres d'éducation aux adultes sollicités, sept ont accepté de participer à l'étude. Notons qu'aucun des centres d'éducation aux adultes de la région métropolitaine n'a été inclus et, de ce fait, les résultats de cette étude ne sont pas représentatifs de toute la province de Québec. Les 16-17 ans forment environ le quart de l'échantillon total ($n = 105$ ou 27,2 %), tandis que 72,8 % sont du sous-groupe des 18-24 ans ($n = 281$). Sur le plan des différents services d'enseignement, trois apprenants sur quatre poursuivent leur formation au deuxième cycle du secondaire ($n = 291$), alors qu'une minorité est inscrite au premier cycle du secondaire ($n = 19$) ou au présecondaire ($n = 7$). Parmi les autres jeunes de l'échantillon, 36 d'entre eux se répartissent sur plusieurs niveaux, ces apprenants pouvant à la fois suivre des cours de présecondaire, de premier et de deuxième cycle du secondaire, tandis que 22 jeunes adultes se trouvent inscrits à d'autres services tels que la formation de base et la francisation. Au chapitre de la distribution des jeunes dans les différents niveaux d'enseignement, les données demeurent manquantes pour 11 participants à l'étude.

3.2 Instrumentation

Un questionnaire, composé de plusieurs mesures destinées à rendre compte du caractère multidimensionnel des difficultés de ces jeunes adultes, tant passées

que présentes (Schwartz, Côté et Arnett, 2005), a été proposé à chaque participant. Le choix des différents instruments tenait compte de leur adaptation possible au groupe d'âge, de leurs qualités psychométriques reconnues et de leur disponibilité en langue française. Cette sélection d'instruments visait à dégager un portrait clair des difficultés personnelles et familiales vécues en plus de fournir des scores permettant des analyses comparatives. Quant aux instruments descriptifs, ils ont tous été choisis à partir d'enquêtes populationnelles canadiennes et québécoises, notamment : l'Enquête longitudinale sur la santé mentale des jeunes (Valla, Breton, Bergeron, Gaudet, Berthiaume, Saint-Georges, Daveluy, Tremblay, Lambert, Houde, et Lépine (1994), l'Enquête *Santé Québec* (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1987) et l'Enquête longitudinale canadienne sur les jeunes en transition (Statistique Canada, 2001). Pour l'identification des profils, nous avons délibérément choisi d'inclure des variables psychosociales, plutôt que les variables scolaires, qui capturent les réalités passées et présentes des jeunes de notre échantillon, en s'appuyant sur l'étude de Fortin et al. (2006) qui montre l'importance plus grande de ce type d'indicateur pour différencier les élèves à risque. Ces variables ont aussi été choisies pour leur pertinence en regard des écrits de recherche sur les jeunes adultes à risque et des tâches développementales propres à cette période de la vie. Conséquemment, nous avons décidé d'utiliser les variables psychosociales pour la classification et les indicateurs scolaires (et autres) pour la validation de la classification.

3.2.1 Événements traumatiques

Une version française du *Child trauma questionnaire* (Bernstein et Fink, 1998) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de traumatismes vécus pendant l'enfance. Il s'agit d'un inventaire de 70 items autorapportés qui permet de dégager quatre sous-échelles : abus physique et émotionnel, négligence émotionnelle, négligence physique, abus sexuel et un score total. Bernstein, Fink, Handelsman, Foote, Lovejoy, Wenzel, Sapareto et Ruggerio (1994) ont rapporté des coefficients de cohérence interne entre 0,79 et 0,96, une fidélité test-retest entre 0,78 et 0,86 et une bonne validité de convergence avec d'autres mesures (Paivio et Cramer, 2004).

3.2.2 Services reçus durant l'enfance et l'adolescence

Cette mesure non paramétrique a été créée pour appréhender le type de services reçus par les jeunes durant leur enfance et leur adolescence. Quatre catégories de services ont été dégagées de cette mesure : 1) les jeunes qui ont été placés sous la protection de la jeunesse (PLJ) et dans une classe spéciale au cours de leur parcours scolaire (placement + classe spéciale), 2) les jeunes qui ont été placés sous la protection de la jeunesse PLJ (placement seulement), 3) les jeunes qui ont été placés dans une classe spéciale (classe spéciale) et 4) les jeunes qui n'ont jamais reçu aucun de ces services au cours de leur enfance ou leur adolescence. Les classes

spéciales font référence aux classes qui fournissent des services éducatifs adaptés à un groupe spécifique d'étudiants (problèmes de comportement, difficultés d'apprentissage, etc.), en dehors des classes ordinaires fréquentées par des élèves *tout-venant*. La mesure de ces services reçus était fondée sur une réponse sous forme *oui / non*.

3.2.3 Problèmes extériorisés

Une version française de l'*Adult self-report* (ASR), pour les adultes de 18 ans et plus, ou du *Youth self-report* (YSR) pour les jeunes de moins de 18 ans, d'Achenbach (1997) et d'Achenbach et Rescorla (2003) a été utilisée pour mesurer les problèmes externalisés des jeunes. Cette échelle comprend les sous-échelles *bris de règles* et *comportements agressifs*. Le score-*t* de cette échelle globale permet de déterminer le degré de gravité des problèmes extériorisés affichés par les jeunes. Les études de fidélité test-retest ont montré des corrélations acceptables, entre $r = 0,82$ et $0,93$ selon les échelles (Achenbach, 1997). Les alphas de Cronbach destinés à repérer la cohérence interne sont compris entre $0,88$ et $0,95$.

3.2.4 Détresse psychologique

L'*indice de Détresse psychologique de l'enquête Santé Québec* (IDPESQ, Préville, Boyer, Potvin, Perrault et Légaré, 1992) permet d'évaluer le niveau de détresse psychologique des répondants au cours de la semaine précédente. Il s'agit d'une adaptation de l'*Indice des symptômes psychiatriques* développé par Ilfeld (1976). Les 14 items de cette version donnent lieu à une réponse sur une échelle de type Likert en 4 points. Selon les auteurs, un score égal ou supérieur à 26 indique un niveau élevé de détresse psychologique. La cohérence interne de la version française est de $0,88$.

3.2.5 Estime de soi

Cette mesure est une version française de l'échelle *Estime de soi globale* du *Self-description questionnaire* (SDQ-II) qui comprend, à l'origine, 11 échelles. Le *Self-description questionnaire* (SDQ-II) a une excellente cohérence interne (coefficients alpha de $0,87$ à $0,91$) et a été validé auprès de plusieurs populations (canadienne, américaine, française). Cette échelle comporte 10 questions auxquelles le participant doit répondre sur une échelle de type Likert en 6 points. Parmi les échelles du *Self-description questionnaire* (SDQ-II), l'estime de soi est la plus fortement corrélée avec le concept de soi global (Guérin, Marsh et Famose, 2003).

3.2.6 Risque suicidaire

Cette mesure correspond à une réponse dichotomique (oui/non) apportée à la question suivante : *Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pensé sérieusement au suicide ?*

3.2.7 Identité

Le questionnaire sur l'identité est une version française du *Ego identity process questionnaire* (EIPQ) de Balistreri, Bush-Rossnagel et Geisinger (1995). Cet instrument de mesure compte 32 items qui sont répondus sur une échelle de type Likert en 6 points. Les scores sont additionnés afin d'obtenir un score total pour l'engagement et un score total pour l'exploration. Les analyses comparatives entre l'*Ego identity process questionnaire* (EIPQ) et l'entrevue initiale de Marcia (1966) ont montré une validité convergente satisfaisante avec un coefficient kappa de 0,47. La consistance interne de l'instrument et la fidélité test-retest se sont avérées acceptables (Balistreri et al., 1995).

3.3 Déroulement

Un professionnel de chaque site a présenté l'étude dans le centre d'éducation des adultes et invité les élèves à participer. Cependant, les jeunes inscrits dans les programmes d'alphabétisation n'ont pu être inclus dans l'échantillon qu'à la condition que leurs compétences en lecture soient suffisantes pour leur permettre de compléter le protocole de recherche. Des rencontres ont ensuite été organisées dans chaque centre pour le recueil de données, durant lesquelles tous les élèves intéressés étaient rassemblés dans une salle pour remplir les questionnaires. Selon les participants, une période de 45 à 75 minutes était nécessaire pour ce faire et chacun recevait, pour sa collaboration, une compensation monétaire de 25 \$ canadiens. Les questionnaires ont été passés au cours des années 2007, 2008 et 2009 afin d'obtenir un échantillon de taille suffisante pour assurer sa représentativité par rapport à la population cible.

3.4 Considérations éthiques

Les jeunes participants, âgés de 16 ans et plus, devaient signer les formulaires de consentement pour participer à cette étude (un formulaire pour le jeune et l'autre remis au chercheur). Préalablement à la passation des questionnaires, la personne-contact dans chaque milieu avait présenté l'étude et fait part aux participants de la teneur parfois personnelle et difficile de certains questionnaires qui pouvaient raviver des souvenirs pénibles. Ce faisant, la participation des jeunes à la passation qui avait lieu la semaine suivante s'avérait libre et éclairée. Les données recueillies ont été dénominalisées et colligées à l'aide du logiciel SPSS. Les formulaires de consentement et tout matériel permettant d'identifier les participants ont été mis sous clé dans un classeur réservé à la chercheuse principale. Les données recueillies seront détruites 5 ans après la dernière prise de mesure, en 2015. Mentionnons que cette étude a reçu l'aval des comités d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

3.5 Méthode d'analyse des données

Nous avons délibérément privilégié les indicateurs psychosociaux aux indicateurs scolaires dans la procédure de classification, compte tenu des résultats obtenus par Fortin et al. (2006) qui suggèrent que les caractéristiques psychosociales permettent davantage de différencier les élèves à risque que les indicateurs scolaires, bien que les premiers soient liés aux deuxièmes. En conséquence, il a été décidé que les mesures psychosociales seraient utilisées pour classer les jeunes tandis que les mesures scolaires ainsi que d'autres indicateurs seraient utilisés pour valider la classification (à condition que la première procédure donne des résultats significatifs). Par ailleurs, cette sélection de variables répond à la nécessité de mieux connaître les caractéristiques psychosociales des jeunes inscrits dans les centres d'éducation aux adultes afin d'arrimer les services en conséquence (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009).

3.5.1 Analyse des classes latentes

L'analyse des classes latentes est une méthode statistique qui suppose que les variables observées insérées dans l'analyse sont des indicateurs qui permettent de discriminer des sous-groupes au sein des données (Hagenaars et McCutcheon, 2002, cités dans Keller, Cusick et Courtney, 2007). La méthode d'analyse des classes latentes révèle les associations entre les variables prises en compte en divisant l'échantillon en classes, qui sont aussi appelées *profils*. Les différences interclasses apparaissent à la lumière de la probabilité d'apparition des indicateurs choisis dans chacun des profils. Le programme utilise une procédure itérative de vraisemblance maximale pour optimiser la classification des individus au sein des classes. Le ratio du maximum de vraisemblance est utilisé pour estimer l'adaptation du modèle aux données (log-vraisemblance: log-L) et le Critère d'information bayésien (CIB) est utilisé pour déterminer quel modèle est le plus étroitement ajusté aux données. Enfin, le modèle choisi et le nombre de classes retenues doivent avoir une valeur empirique et une signification théorique (Keller et al., 2007). Le sexe et l'âge ont été intégrés comme covariables dans l'analyse.

3.5.2 Validation des classes

Une fois les classes identifiées, il est important de vérifier qu'elles se différencient selon les variables qui n'ont pas été prises en compte dans le processus de classification. Si de telles différences apparaissent, elles peuvent fournir des informations supplémentaires sur la nature des classes. Pour répondre aux objectifs de l'étude et compte tenu du contexte dans lequel l'échantillon a été sélectionné, les variables utilisées pour la validation ont été choisies sur la base de leur association – dans les écrits de recherche pertinents (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson et Dalton, 2002; Reilly, 2003; Vitaro, Larocque, Janosz et Tremblay, 2001) – avec un bon ajustement à l'âge adulte et avec la réussite scolaire. Ces variables sont mesurées à partir d'un questionnaire descriptif qui n'a donné lieu à aucun score

composite. Ces mesures comprennent des questions sur la situation personnelle (par exemple le fait d'avoir ou non des enfants), les relations entretenues avec les parents, les expériences scolaires passées et la vision de l'avenir.

4. Résultats

4.1 La sélection du modèle

Un modèle en quatre classes a été retenu, car il se présentait comme la solution qui fournissait l'ajustement le plus étroit aux données de l'échantillon. Le critère d'information bayésien a été utilisé pour déterminer le modèle à utiliser. Le tableau 1 décrit les statistiques relatives aux modèles composés de 1 à 6 classes. Le Critère d'information bayésien (CIB) relatif au modèle en quatre classes était le plus bas : 17 904,56. La probabilité d'attribution à une classe était de 96,1 %, ce qui montre une classification d'excellente qualité. De plus, le modèle en quatre classes était théoriquement pertinent et facilement interprétable au regard des données recueillies concernant les écoles de la deuxième chance. En revanche, le modèle en trois classes regroupait les classes 1 et 2 dans la même catégorie. Comme les caractéristiques de ces deux classes diffèrent fortement dans le modèle en quatre classes, le modèle en trois classes a été rejeté. Le modèle en cinq classes divisait la classe 4 (dans le modèle en quatre classes) en deux sous-groupes dont chacun contenait un très petit nombre de participants. Par ailleurs, un seul indicateur avait une modeste contribution à la différenciation de ces deux groupes. Ce modèle a donc également été écarté. Il importe toutefois de mentionner qu'une portion minime de la variance résiduelle s'avère non expliquée par le modèle à 4 classes, ce qui signifie que le postulat d'indépendance locale (où la totalité de la covariance entre les variables au sein d'une classe est expliquée par la variable latente) s'avère non respecté. À ce chapitre, mentionnons que l'analyse de classes latentes effectuée dans cet article s'inscrit dans la lignée des analyses de profils latents (*latent profile analysis*), puisqu'elle s'effectue à partir de l'insertion de variables catégorielles et continues dans le modèle. Dans les modèles de classes latentes classiques, il est généralement assumé que les variables catégorielles manifestes sont mutuellement indépendantes localement (à l'intérieur des classes). Cependant, l'usage de variables continues rend difficile l'adhésion à ce postulat d'indépendance locale, puisque le fait que chaque classe ait son propre ensemble de covariances signifie que les variables peuvent être corrélées et que ces corrélations sont spécifiques à une classe. D'une part, la possibilité d'inclure des dépendances locales entre les indicateurs est très importante lorsque l'on utilise ce type d'analyse comme outil statistique, car cela permet d'éviter qu'une solution acceptable ait trop de classes qui deviennent, dès lors, impossibles à interpréter (Vermunt et Magidson, 2002). D'autre part, il est possible que les recoupements (la covariance) entre les indicateurs puissent cacher d'autres classes. Enfin, mentionnons qu'omettre une variable dans une analyse en raison d'une corrélation locale avec une autre variable correspond à donner plus de poids à cette dernière

variable dans la classification des individus (Vermunt et Magidson, 2002). Certains auteurs tels que Reboussin, Ip et Wolfson (2008) soutiennent que, bien que le postulat d'indépendance locale constitue une façon utile de simplifier les données en un nombre x de patrons, il demeure un idéal, surtout lorsque l'on s'intéresse aux sciences du comportement et aux symptômes psychologiques, par exemple. En choisissant un modèle avec des dépendances locales, les chercheurs doivent interpréter leurs résultats avec précaution, sachant que l'adéquation du modèle peut être surestimée.

Tableau 1
Statistiques des modèles en 1 à 6 classe(s)

		LL	CIB	dl	Class. Err.
Modèle 1	1 classe	-9856,57	19820,35	18	0
Modèle 2	2 classes	-9004,24	18240,75	39	0,0197
Modèle 3	3 classes	-8839,78	18036,92	60	0,0461
Modèle 4	4 classes	-8711,07	17904,56	81	0,0397
Modèle 5	5 classes	-8655,10	17917,69	102	0,047
Modèle 6	6 classes	-8609,64	17951,85	123	0,0392

LL : *likelihood ratio* = test du rapport de vraisemblance

CIB : critère d'information Bayésien (Bayesian information criterion)

dl : degrés de liberté

Class. Err. : erreur de classification

4.2 Description des profils (classes)

Tous les indicateurs utilisés pour identifier les classes contribuent de manière significative au modèle. Le tableau 2 indique, pour chacune des classes, les scores Z , le *Wald*, la valeur du p et le R^2 . Il convient de noter que l'âge n'était pas significativement associé à l'identification des classes.

Parmi les indicateurs, le fait d'avoir été victime d'abus sexuels et physiques par le passé, la détresse psychologique et l'estime de soi actuelles sont, dans l'ordre, ceux qui contribuent le plus à l'identification des classes. En revanche, bien que significatifs, les indicateurs suivants sont ceux qui contribuent le moins à la distinction des classes : le fait d'avoir reçu des services par le passé ainsi que l'engagement et l'exploration identitaires.

4.2.1 Classe 1 : Les jeunes sans problèmes majeurs

La majorité de l'échantillon (54 %) relève de cette classe (212 jeunes : 60 % d'hommes et 40 % de femmes). Ce groupe est caractérisé par l'absence de sérieux problèmes intériorisés et extériorisés (détresse psychologique et problèmes de comportement extériorisés). Aucun traumatisme passé évident (abus) ne marque

Tableau 2

Indicateurs des scores Z par classe, du test de Wald et du R^2

	Classe 1 (54 %)	Classe 2 (21 %)	Classe 3 (13 %)	Classe 4 (12 %)	Wald	p	R^2
Engagement	1,51	-3,29	1,52	0,26	13,28	0,00	0,05
Exploration	-2,02	2,15	0,94	-1,08	9,74	0,02	0,03
Abus physiques et psychologiques	-19,31	0,08	20,17	-0,94	302,36	0,00	0,55
Abus sexuels	-2,81	-1,17	6,56	-2,58	225,36	0,00	0,71
Problèmes extériorisés	-6,20	-1,26	0,03	7,43	99,66	0,00	0,24
Détresse psychologique	-6,46	-3,58	2,86	7,18	144,21	0,00	0,36
Estime de soi	3,90	4,40	-0,71	-7,59	70,28	0,00	0,30
Services d'éducation spécialisée et de placement	-0,47	0,06	0,35	0,05	38,21	0,00	0,05
Placement hors du domicile	-0,78	0,54	0,61	-0,37			
Éducation spécialisée	0,38	-0,50	-0,27	0,38			
Pas de service	0,87	-0,11	-0,69	-0,07			
Idées suicidaires	-0,74	-0,88	0,63	0,99	47,30	0,00	0,26

l'histoire de ces jeunes, et ces derniers sont sous-représentés dans les différents types de services spécialisés au cours de leur enfance et adolescence. Leur faible niveau d'exploration identitaire associé ainsi que le niveau moyen d'engagement reflètent que ces jeunes ont une idée claire de qui ils sont et, enfin, les degrés élevés d'estime de soi semblent corroborer le profil globalement adapté de cette classe.

4.2.2 Classe 2 : Les jeunes ouverts ou résilients

Sur l'échantillon, 21 % des jeunes apparaissent dans ce sous-groupe (82 jeunes : 40 % d'hommes et 60 % de femmes). Cette classe est similaire à la précédente (profil 1) en termes d'absence de problèmes majeurs actuels. Toutefois, les jeunes au sein de cette classe sont plus sujets à l'exploration identitaire et sont nettement moins engagés que d'autres au sein de l'échantillon. Le score d'estime de soi de cette classe est le plus élevé de l'échantillon, bien que 25 % des élèves aient été placés à l'extérieur de leur foyer durant l'enfance ou l'adolescence et alors qu'un tiers d'entre eux a reçu des services spécialisés à l'école. Cette combinaison des

services sociaux ou éducatifs – généralement associés à des risques (Berzin, 2010) – et des niveaux d'estime de soi et d'exploration identitaire élevés ont contribué à l'hypothèse de résilience pour les jeunes de ce groupe.

4.2.3 Classe 3 : Les jeunes victimisés et en détresse

Sur l'échantillon, 13 % se situent dans le troisième profil (47 jeunes, 89 % de femmes et 11 % d'hommes). Les jeunes de cette classe ont clairement l'histoire la plus évidente de traumatismes durant l'enfance et l'adolescence, comme l'indiquent les niveaux élevés de violence (psychologique, physique et sexuelle). En outre, ces élèves ont actuellement à faire face à d'importants problèmes intériorisés comme la détresse psychologique et l'idéation suicidaire (31 %). En termes de services reçus durant l'enfance ou l'adolescence, 36 % ont été placés en dehors de leur domicile (services de protection) et 47 % ont reçu des services spécialisés d'enseignement.

4.2.4 Classe 4 : Les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement

Sur l'échantillon, 12 % se situent dans le dernier profil (45 jeunes, 46 % d'hommes et 54 % de femmes). En dépit du fait que cette classe regroupe le moins d'élèves, elle englobe les jeunes présentant les plus lourdes difficultés actuelles. En effet, les jeunes de cette classe présentent un niveau élevé de détresse psychologique et de problèmes extériorisés (les scores les plus élevés de l'ensemble de l'échantillon). De plus, près de la moitié (49 %) ont songé au suicide dans la dernière année. À ces difficultés s'ajoute un score très faible d'estime de soi (le plus faible de l'échantillon). Au sein de ce sous-groupe, seuls les services éducatifs sont repérés, avec près la moitié de l'échantillon ayant reçu ce type de services par le passé.

4.3 Validation des classes

La première analyse (non présentée) a permis de vérifier s'il y avait des différences entre les classes concernant le niveau de cours suivi à la formation générale des adultes. Plus précisément, nous voulions savoir si les classes étaient différentes en fonction du niveau scolaire des élèves. Cette analyse préliminaire ($F(3,6) = 3,27$, n.s.), révèle que les classes ne sont pas différentes les unes des autres en fonction des niveaux scolaires des élèves évalués par le centre d'éducation aux adultes à leur entrée. Cette absence de différence montre que les élèves, dans chaque classe, sont inscrits dans les différents niveaux scolaires et que chaque classe n'est pas, à cet égard, différente des autres. Notons qu'une majorité d'élèves dans l'échantillon ont déclaré au moins deux niveaux d'enseignement : par exemple, ils pouvaient être classés au niveau secondaire 5 en français, mais au niveau secondaire 2 en mathématiques.

La validation des classes a ensuite été menée en utilisant des variables qui sont connues pour être pertinentes du point de vue de l'expérience scolaire, de la

réussite ou de l'échec scolaire et de la persévérance. Plus précisément, des questionnaires et des mesures descriptives des dimensions suivantes ont été utilisés pour corroborer et approfondir l'analyse des quatre profils de jeunes : l'expérience scolaire passée, l'implication dans le travail scolaire (efforts, engagement, etc.), la vision de l'avenir (la perception d'avoir le contrôle sur ce qui va se passer, les perspectives positives), les relations avec les parents et le soutien social perçu (amical et familial). Les tableaux 3a à 3c présentent toutes les variables utilisées à des fins de validation, ainsi que les contrastes entre les classes. Les tableaux 3a à 3c présentent également les valeurs du F ou du chi-carré (χ^2) pour les tests d'indépendance. Les résidus standardisés (pour les tests du chi-carré) et le test post-hoc de Tukey (pour les Anovas) ont été utilisés pour évaluer quelles classes se différenciaient des autres pour les mesures incluses dans l'analyse.

Les résultats de la procédure de validation révèlent des différences significatives sur presque toutes les variables, mais surtout entre les classes 1 et 2 d'une part et les classes 3 et 4 d'autre part. Sur les variables liées à la situation familiale, les jeunes victimisés et en détresse semblent se distinguer en ce sens qu'ils sont plus fréquemment parents que d'autres jeunes. Ils perçoivent moins de soutien de leurs

Tableau 3a

Variables utilisées pour la validation des classes, statistiques du F ou du χ^2 et différences significatives entre les classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Total	Tests significatifs	Différences entre classes
Enfant(s)							
<i>Oui (%)</i>	4,8	8,8	23,4	4,7	7,9	$\chi^2 = 19,09^{***}$	3 > 1, 2, 4
Relations avec les parents							
<i>Mère</i>	1,6	1,75	2,02	2,04	1,74	$F = 5,27^{**}$	1 < 3, 4
<i>Père</i>	2,04	2,43	2,65	2,58	2,26	$F = 8,12^{***}$	1 < 2, 3, 4
Soutien social perçu							
<i>Famille</i>	20,21	18,63	17,28	15,93	19,01	$F = 18,34^{***}$	1 > 2, 3, 4; 2 > 4
<i>Amis</i>	20,43	20,12	18,33	19,39	19,99	$F = 3,93^{**}$	1 > 3
Décrochage avant d'entrer en formation générale des adultes							
<i>Oui (%)</i>	45,5	55,6	84,8	70,5	55,3	$\chi^2 = 28,46^{***}$	3, 4 > 1, 2
Années avant d'entrer en formation générale des adultes (%)							
<i>Moins de 1</i>	26,5	35	5,6	23,3	23,8	$\chi^2 = 13,76^*$	3 < 1, 2, 4
<i>1 ou 2</i>	33,7	32,5	27,8	36,7	32,8		
<i>3 ou plus</i>	39,8	32,5	66,7	40	43,4		3 > 1, 2, 4

* Les différences entre les classes résultent de l'étude des résidus standardisés dans le cas des analyses de χ^2 (variables catégorielles) et du test post-hoc de Tukey dans le cas des analyses de variances (variables continues). Les seuils de signification correspondent à 0,01 (***); 0,05 (**); 0,10 (*).

Tableau 3b

Variables utilisées pour la validation des classes, statistiques du F ou du χ^2 et différences significatives entre les classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Total	Tests significatifs	Différences entre classes
Expériences scolaires antérieures (% d'accord)							
- C'était difficile de me faire des amis à l'école	17,3	13,4	42,6	37,8	22	$\chi^2 = 24,29^{***}$	3 > 1, 2, 4; 4 > 1, 2
- J'aimais participer aux activités à l'école	57,1	60,5	44,7	37,8	54	$\chi^2 = 8,62^*$	1, 2 > 3, 4
- La plupart des enseignants ne faisaient pas attention à moi	18,2	23,1	47,8	47,7	26,3	$\chi^2 = 28,97^{***}$	1, 2 < 3, 4
- Il y avait des adultes à qui je pouvais parler	80,7	72,8	57,4	62,2	73,9	$\chi^2 = 14,77^{**}$	1, 2 > 3, 4
- L'école était souvent une perte de temps	23,4	30,5	55,3	51,1	32,1	$\chi^2 = 26,36^{***}$	1, 2 < 3, 4
- J'avais des amis à qui parler	85,1	80,2	59,6	75,6	79,8	$\chi^2 = 16,05^{**}$	1 > 2, 3, 4; 2, 4 > 3
- Les enseignants m'aidaient quand j'en avais besoin	78,7	67,1	47,8	53,3	69,5	$\chi^2 = 24,30^{***}$	1 > 2, 3, 4; 2, 4 > 3
- L'école était un endroit où je me sentais mis(e) de côté	16,6	22	52,2	53,3	26,3	$\chi^2 = 43,92^{***}$	3, 4 > 1, 2; 1 < 2
Investissement dans le travail scolaire	27,11	27,53	28,75	24,34	27,08	$F = 9,90$	4 < 1, 2, 3

Tableau 3c

Variables utilisées pour la validation des classes, statistiques du F ou du χ^2 et différences significatives entre les classes

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Total	Tests significatifs	Différences entre classes
Vision de l'avenir (% d'accord)							
- Avoir un emploi dépend de mon niveau de réussite à l'école	83,5	86,6	82,2	91,1	84,9	n.s.	
- Je connais les différents domaines de travail pour faire un choix	77,9	84	88,6	46,7	76,7	$\chi^2 = 28,73^{***}$	4 < 1, 2, 3
- Je crois que j'aurai toujours un emploi ennuyeux	7,1	6,1	6,7	20,5	8,4	$\chi^2 = 9,53^*$	4 > 1, 2, 3
- J'aimerais aller au collège ou à l'université	71,8	75,6	70,5	64,4	71,6	n.s.	
- Peu importe le niveau de scolarité que j'atteins, je finirai avec un salaire peu élevé	6,7	9,8	11,4	26,7	10,3	$\chi^2 = 16,00^{***}$	4 > 1, 2, 3; 1 < 2, 3
- Je me connais suffisamment pour être en mesure de faire un choix pour mon travail futur	84,2	89	88,9	71,1	84,3	$\chi^2 = 7,99^*$	4 < 1, 2, 3
- Ce qui m'arrivera dans le futur dépend de moi	99,1	98,8	100	95,6	98,7	n.s.	
- Je désire avoir des enfants dans les années à venir	77,5	78,8	82,2	75	78	n.s.	
- Il y a peu de choses que je peux faire pour changer les aspects importants de ma vie	14,4	15,9	22,2	33,3	17,8	$\chi^2 = 9,90^*$	4 > 1, 2, 3

- Je me sens souvent impuissant face aux problèmes de la vie	24,9	22,2	56,8	75	33,9	$\chi^2 = 56,03^{***}$	3, 4 > 1, 2
- J'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent	23,6	24,7	37,8	51,1	28,8	$\chi^2 = 16,16^{**}$	3, 4 > 1, 2
- Je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment	92,9	91,5	93	77,8	90,8	$\chi^2 = 10,55^{**}$	4 < 1, 2, 3
- Je n'ai vraiment aucun moyen de résoudre certains de mes problèmes	14,7	14,6	26,7	54,5	20,7	$\chi^2 = 38,19^{***}$	4 > 3, 2, 1 ; 3 > 2, 1
- Je désire me marier dans les années à venir	44,2	40	68,2	35,6	45,1	$\chi^2 = 44,92^{***}$	3, 4 > 1, 2 ; 2 > 1

n.s. : non significatif

amis que les jeunes sans problèmes. En ce qui concerne le soutien familial, les jeunes sans problèmes perçoivent significativement plus de soutien que les jeunes de toute autre classe, alors que les individus ouverts et résilients perçoivent un soutien familial plus important que les jeunes en détresse et avec des problèmes de comportement. Les résultats concernant les expériences scolaires passées indiquent que les jeunes de la classe 3 montrent de plus longues périodes de décrochage scolaire que les autres. Presque toutes les expériences passées à l'école sont beaucoup plus négatives pour les jeunes des profils les moins adaptés (classes 3 et 4) que pour ceux présentant des profils plus adaptés (classes 1 et 2). Toutefois, avoir des amis à qui parler à l'école et recevoir l'aide d'enseignants en cas de besoin différencient la classe 1 de la classe 2, les jeunes sans problèmes ayant des expériences plus positives au sujet de ces aspects que les jeunes ouverts ou résilients. Les jeunes victimisés et en détresse présentent les expériences scolaires passées les plus déplorables parmi toutes les classes sur ces deux questions. Enfin, les deux profils adaptés diffèrent également de façon significative en ce qui concerne l'item *l'école était un endroit où je me suis senti mis(e) de côté*, la classe 1 obtenant un score plus positif que la classe 2. Cet item a également permis de différencier les classes 1 et 2 des classes 3 et 4 dans le sens attendu.

La mesure de l'implication dans le travail scolaire a donné lieu à des différences significatives entre les jeunes en grande détresse et ayant des problèmes de comportement et tous les autres profils. Le questionnaire qui porte sur la vision de

l'avenir peut être divisé en deux parties: la première concerne la façon dont la personne envisage son avenir sur les plans scolaire et professionnel, et la seconde mesure le contrôle que la personne pense avoir sur sa vie et son avenir (le *locus de contrôle*). La quatrième classe diffère de toutes les autres classes sur tous les items liés à la vision de l'avenir. En fait, les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement ont une vision beaucoup plus sombre de leur avenir que les autres. En ce qui concerne les éléments associés au locus de contrôle interne, les classes 3 et 4 semblent moins bien loties que les classes 1 et 2. Toujours en lien avec le locus de contrôle, les items *Il y a peu de choses que je peux faire pour changer les aspects importants de ma vie* et *Je peux à peu près tout faire lorsque je le veux vraiment* mettent la classe 4 dans une position affligeante, comparativement aux autres classes.

5. Discussion

L'accroissement de l'effectif 16-24 ans et, surtout, l'hétérogénéité de ces jeunes en matière de caractéristiques et de besoins, logent indubitablement à l'enseigne des défis contemporains de l'éducation des adultes au Québec. En effet, la popularité univoque des centres d'éducation aux adultes auprès des jeunes s'avère complexe, compte tenu des desseins multiples soutenus par la persévérance ou le raccrochage à l'éducation des adultes avant l'âge de 25 ans. En nous alignant sur les priorités identifiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), qui visent une meilleure compréhension des enjeux particuliers auxquels sont confrontés les jeunes en formation générale des adultes, et dans le but de documenter le plus efficacement possible leurs besoins en matière de services complémentaires, nous avons conduit une analyse de classes latentes auprès de 386 jeunes de 16-24 ans à partir de leurs caractéristiques psychosociales passées et présentes. Cette démarche a permis de dégager quatre profils distincts dont les caractéristiques reflètent tantôt les enjeux contemporains du passage à la vie adulte, tantôt les stigmates laissés par un parcours personnel, familial et scolaire vulnérabilisant. Ces profils, quoique intéressants et révélateurs, doivent être compris et analysés avec réserve dans la mesure où l'analyse effectuée viole partiellement le postulat d'indépendance locale. En effet, un modèle comportant un plus grand nombre de classes aurait permis d'éviter les variances résiduelles au sein des profils. Toutefois, un tel modèle se serait avéré difficilement interprétable et peu cohérent. Ainsi donc, ces profils s'avèrent un essai de typologie qui ne prétend pas représenter parfaitement l'ensemble des jeunes inscrits à la formation générale des adultes. Les éléments de discussion qui suivent tentent de mettre en relief les besoins respectifs de ces quatre profils en matière de services complémentaires.

Les résultats montrent d'abord qu'une part importante de l'échantillon (54 %) se révèle être sans problème majeur. La trajectoire de ces jeunes semble tout à fait normative, si ce n'est le retard cumulé dans leur parcours scolaire. En outre, ces

apprenants adultes peuvent avoir été considérés à risque de décrocher au secondaire, mais si l'on peut extrapoler à partir des travaux de Fortin et de ses collaborateurs (2006), ils seraient plus susceptibles d'appartenir à la catégorie des jeunes désintéressés qu'à d'autres catégories plus vulnérables de décrocheurs potentiels. En outre, ces jeunes peuvent être également compris à la lumière des travaux qui soulignent à la fois les discontinuités de plus en plus fréquentes dans les parcours scolaires (Charbonneau, 2006; Charbonneau et Poirier, 2006) et le détachement de ces jeunes face au statut d'élève (d'Ortun, 2009). Ce détachement est peut-être indirectement favorisé par le contexte éducatif québécois qui, grâce à l'accessibilité et à la popularité des secondes chances, rend le rattrapage facile et normatif (Piron, 2002). Compte tenu du fait que ces jeunes sont peu engagés dans un processus de quête identitaire, il est toutefois plausible de croire que, derrière ce profil essentiellement positif, ces apprenants font face à une tyrannie de choix qui paralyse leur processus décisionnel et contribue au retard dans leur trajectoire éducative (Côté, 2005). A contrario, il est possible que ce sous-groupe se définisse autrement qu'à partir du rôle d'apprenant (peut-être celui de travailleur, par exemple). En outre, ces jeunes symbolisent bien les enjeux macrosociaux qui entourent le passage à la vie adulte et leur parcours s'avère semblable à celui des étudiants postsecondaires qui est marqué de pauses et d'interruptions (Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle, 2007). Pour répondre efficacement aux besoins de ces jeunes adultes, il faut s'attacher à travailler autour du sens que ces derniers accordent à l'apprentissage. En effet, ils ne voient pas forcément la pertinence de l'école, et cette visée d'intervention permettrait sans doute de mieux les soutenir vers un raccrochage efficace.

Un deuxième groupe identifié, les jeunes résilients, semble animé par les enjeux développementaux propres à leur âge et, plus particulièrement, la quête identitaire. Malgré certaines difficultés dans leur parcours personnel et scolaire passé (services éducatifs et sociaux), ces jeunes présentent un bon niveau d'adaptation actuel (absence de détresse et estime de soi positive) et sont activement engagés dans une recherche de soi (exploration identitaire) qui s'accompagne de confiance envers l'avenir. Ce sous-groupe semble inscrire sa démarche en formation générale des adultes à l'intérieur d'une volonté de donner un sens à sa vie. Conséquemment, le passage en formation générale des adultes est susceptible d'agir tel un tremplin dans la trajectoire de ces jeunes qui semblent vouloir réellement profiter de cette seconde chance. En outre, à l'heure où la démarche d'individualisation s'avère une tâche cruciale pour l'adaptation personnelle et sociale des jeunes adultes, l'influence des centres de formation générale des adultes au cours de cette période critique peut s'avérer très positive pour une personne encline à potentialiser sur les ressources et les opportunités offertes (Gaudet, 2005; Rousseau et al., 2010). Les services les plus susceptibles de soutenir ces jeunes sont ceux qui viseront l'accompagnement, la connaissance de soi et l'orientation professionnelle et scolaire. Dans leur forme actuelle, les services d'accueil, de référence, de conseil et

d'accompagnement ou SARCA (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 2009) constituent probablement des services offerts au sein des centres d'éducation aux adultes qui répondent bien aux besoins de ces jeunes.

Un troisième profil identifié comporte des caractéristiques particulières et des besoins plus importants. Les jeunes victimisés et en grande détresse, profil composé à 89 % de femmes, correspondent aux apprenants dont la trajectoire scolaire difficile et interrompue (dans 85 % des cas) est en fait le symptôme de traumatismes majeurs ayant contribué à fragiliser la trajectoire développementale. En effet, ce groupe se différencie principalement en fonction des événements traumatiques (abus physique, sexuel et négligence) vécus pendant l'enfance et par les difficultés (faible estime de soi et détresse psychologique), toujours actuelles, à composer avec ce passé. Au sein de ce profil (qui s'apparente aux *dépressifs* de Fortin et al. 2006), les jeunes sont plus susceptibles d'avoir bénéficié de services sociaux (protection de la jeunesse) dans leur enfance et, probablement, d'avoir décroché en raison de difficultés personnelles et familiales au secondaire. Notons, par ailleurs, que le fait que ces jeunes femmes sont plus souvent mères comparativement aux apprenantes des autres profils, contribue à fragiliser encore plus leur démarche à la formation générale des adultes. Afin de soutenir leur raccrochage, il apparaît clairement que ce sous-groupe affiche des besoins importants en matière de services psychoéducatifs, psychologiques et de services de garde. Des horaires flexibles et des modalités qui tiennent compte de leurs réalités scolaires (retards cumulés, objectifs à court terme) et parfois familiales (conciliation famille-études, situation socioéconomique précaire) contribueront à éviter un nouveau décrochage. Malgré la lourdeur des situations présentées par ces jeunes femmes (et hommes), la transition à la vie adulte, parce qu'elle offre une diversification des trajectoires possibles, peut constituer une fenêtre d'opportunité unique pour rediriger sa vie loin des contextes vulnérabilisants de l'enfance (Masten, Roisman, Long, Burt, Obradović, Riley, Boeicke-Stennes et Tellegen, 2005). Aussi, l'inscription à la formation générale des adultes constitue souvent, pour ces jeunes à haut risque, un premier pas vers le changement et l'autonomisation ou *empowerment* (Ross et Gray, 2005).

Finalement, les jeunes ayant des problèmes de comportement et en grande détresse s'avèrent le sous-groupe présentant le niveau le plus élevé de risque. Ces jeunes affichent à la fois des problèmes intériorisés et extériorisés qui s'apparentent aux caractéristiques des jeunes en difficulté d'adaptation scolaire et sociale de Fortin et ses collaborateurs (2006). Ce sous-groupe représente bien la perpétuation de la *misère éducative* (Bélanger et al. 2007) et constitue sans aucun doute celui qui est le plus susceptible de décrocher à nouveau. Les difficultés (actuelles) de ce sous-groupe semblent découler directement des stigmates laissés par un parcours éducationnel difficile où les échecs scolaires et les problèmes d'adaptation ont entravé le développement de l'estime de soi et de relations positives avec les enseignants et les élèves. Ces jeunes s'avèrent ceux dont les

problématiques multiples et complexes (abus d'alcool et d'autres drogues, délinquance, manque de soutien social et familial, etc.) risquent d'agir directement sur les facteurs d'inclusion, de persévérance et de réussite scolaires (Dessureault et Granger, 1997; Valois et al., 2003). Conséquemment, ces adultes appréhenderaient une scolarisation qui pourrait, à nouveau, être source de marginalisation et d'échecs (Lavoie et al., 2004). Bien que leurs problèmes extériorisés viennent probablement nuire à leur intégration au sein de la formation générale des adultes, il demeure que ce sous-groupe constitue sans contredit celui dont les besoins sont les plus prononcés et variés. En plus de soutien pédagogique, ces jeunes ont également besoin de services psychologiques et psychoéducatifs afin de favoriser leur développement personnel, leur adaptation et leur persévérance scolaire. Comme pour le profil précédent, on peut penser que leur passage à la formation générale des adultes témoigne d'un désir de changement sur lequel il faut miser afin d'éviter une marginalisation adulte plus sévère et chronique pour ces jeunes à haut risque.

6. Conclusion

À l'ère où le raccrochage scolaire, la discontinuité et la variabilité des parcours éducationnels sont de plus en plus fréquents chez les adultes émergents, le secteur de l'éducation des adultes au Québec connaît une popularité incontestable auprès des jeunes de 16-24 ans. Dans le cadre de notre étude, menée auprès de 386 jeunes inscrits dans un centre d'éducation des adultes au Québec, nous voulions vérifier s'il existe des profils psychosociaux types au sein des apprenants 16-24 ans inscrits à la formation générale aux adultes afin de mieux arrimer les services qui leur sont destinés et de consentir les efforts de façon ciblée et efficace. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de classes latentes dont les résultats ont nettement permis de fragmenter la diversité des jeunes 16-24 ans qui accèdent aux milieux ruraux et péri-urbains étudiés. Les résultats de l'analyse des classes latentes ont clairement démontré l'hétérogénéité des 16-24 ans inscrits dans les centres pour adultes, favorisant ainsi notre hypothèse générale. Nous divisons ces jeunes en deux grandes catégories. D'abord, les jeunes qui présentent un profil semblable aux autres jeunes adultes émergents de leur âge en excluant leur retard scolaire (jeunes sans problèmes et jeunes résiliants). Ensuite, les jeunes qui ont un criant besoin d'aide et de soutien. Ces jeunes ont un parcours parsemé de difficultés multiples émanant à la fois du passé et du présent et affichent toujours, à l'éducation des adultes, un portrait de risque qui compromet leur persévérance et même, leur santé psychologique et leur adaptation socioprofessionnelle (jeunes victimisés et en détresse et jeunes en problèmes de comportement et en grande détresse). Nous recommandons d'identifier les jeunes en besoin qui appartiennent à la deuxième catégorie, sans les étiqueter, à leur entrée en centre d'éducation des adultes et de mettre en place des services professionnels adaptés à la diversité de leurs besoins.

Parmi les quatre sous-groupes de jeunes identifiés, les besoins en matière de formation et de services complémentaires varient considérablement. Cette réalité reflète la complexité avec laquelle doit composer le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour soutenir la persévérance ou le raccrochage scolaires et fournir l'éventail de services éducatifs et psychosociaux nécessaires pour appuyer les jeunes dans leur démarche.

Notre étude présente l'avantage d'étoffer le peu de connaissances disponibles sur le phénomène du raccrochage scolaire, comparativement à celui du décrochage. Elle permet par ailleurs de nuancer l'attitude déficitariste souvent associée aux jeunes qui fréquentent ces milieux éducatifs. Il s'avère en effet que la plupart de ces jeunes ne présentent pas de difficultés particulières, mis à part un retard scolaire.

Cependant, notre étude comporte plusieurs limites qui doivent être soulevées. D'abord, comme nous l'avons énoncé dans la section Méthodologie, le modèle en quatre classes qui a été choisi n'est pas parfait d'un point de vue statistique. Quoique cela soit fréquent lorsque l'on utilise des distributions multinomiales et des variables continues (Vermunt et Magidson, 2002), le fait que certaines variances résiduelles soient présentes à l'intérieur d'une classe constitue potentiellement un risque de surestimer l'adéquation du modèle. Ainsi, et comme le titre le prétend d'ailleurs, ces résultats doivent être interprétés comme un essai de typologie, et non comme une typologie représentative de l'ensemble des jeunes inscrits dans ces secteurs de l'éducation. D'ailleurs, puisque l'échantillon couvre des régions bien précises, ne comporte pas de jeunes de régions éloignées ou encore de la région métropolitaine et qu'il ne comprend pas non plus de jeunes analphabètes, la généralisation du modèle s'avère difficile. Une étude similaire, réalisée à Montréal, ville au sein de laquelle étudient significativement plus d'immigrants que dans le reste du Québec (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2012), aurait sans doute donné lieu à des profils différents, marqués par les enjeux du processus migratoire et d'acculturation. Au sein d'une étude comptant des participants analphabètes, la proportion de participants contenue au sein des profils qui présentent davantage de problèmes intériorisés et/ou extériorisés aurait, par exemple, pu être plus importante (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Il est donc impossible d'affirmer que les résultats présentés puissent s'appliquer à l'ensemble des jeunes 16-24 ans inscrits à la formation générale des adultes dans l'ensemble de la province de Québec ni dans l'ensemble des programmes. Aussi, en nous basant uniquement sur la perception du jeune, nous ne pouvons croiser ces données avec les perceptions des parents ou des enseignants. Finalement, la méthode d'analyse des classes latentes est une démarche analytique dont les résultats doivent être interprétés avec précaution, puisqu'un jeune appartenant à une classe spécifique n'affiche pas nécessairement tous les attributs de la classe en question. Ce type d'analyse devrait donc inspirer ou diriger l'intervention et non pas être utilisé afin d'étiqueter les

jeunes, qui ont souvent souffert de ce procédé, au sein des centres d'éducation aux adultes.

Malgré ces limites, notre étude et ses résultats constituent une première tentative de fragmenter l'hétérogénéité des jeunes et de mieux comprendre les défis qui se posent à l'éducation des adultes qui accueille de jeunes apprenants, de plus en plus nombreux et aux profils variés. Si tant est que l'on soit en mesure de cerner les réels besoins de ces jeunes, en fonction de leurs spécificités, il est fort possible que leur passage au sein de ce dispositif éducatif s'avère déterminant dans leur trajectoire éducative et leur vie adulte. Pour prendre la réelle mesure de ces besoins, les recherches futures devraient utiliser des échantillons qui assurent la représentativité de la province de Québec et qui incluent des jeunes immigrants et analphabètes. La réplication de notre étude auprès de populations plus larges permettrait en outre d'accroître la possibilité de généralisation de nos résultats. Aussi, des devis longitudinaux permettant de vérifier l'adaptation à moyen et long terme des jeunes persévérants et raccrocheurs constitueraient une avancée notable en matière de connaissances sur la pluralité des trajectoires éducationnelles. Finalement, la création, l'implantation et l'évaluation de programmes et d'interventions ajustés aux spécificités des jeunes en centres d'éducation aux adultes constituent des pistes de recherche extrêmement prometteuses qui permettront d'allier le savoir pratique au savoir scientifique qui est de plus en plus accessible au sujet de ces élèves.

ENGLISH TITLE • Diversity and complexity : a typology of students attending Quebec's second chance schools.

SUMMARY • Quebec adult education plays a major role in the overall diploma rates of youths who do not obtain their diplomas in regular settings. The notable increase of youths aged between 16 and 24 years old in the adult education centers, their heterogeneity and their needs, currently stand among the most crucial challenges faced by these school settings. This article presents a research conducted with 386 youths enrolled in adult education centers in Quebec. We used a latent class analysis in order to gain a better understanding of these youths in terms of psychosocial characteristics and profiles. Results show that four profiles can be distinguished from our sample. Profiles can be understood with regards to the contemporary features of the transition to adulthood, the developmental tasks at stake, the elevated and various risk factors found in youths' past trajectories. Results are discussed in light of the respective needs of these four profiles and complementary services that should be provided to meet these needs.

KEY WORDS • Young adults, second chance schools, profiles, adult education, complementary services.

TITULO • La diversidad y la complejidad de los jóvenes (16-24 años) inscritos en educación de adultos en Quebec: resultados de investigación e propuesta de tipología

RESUMEN • En Quebec, los dispositivos institucionales en educación de adultos juegan un papel importante a nivel de la calificación de los jóvenes que abandonan los estudios secundarios sin haber obtenido un diploma. El crecimiento del grupo en la franja de los 16 a los 24 años y, sobre

todo, la heterogeneidad de este grupo en lo que concierne a sus características y necesidades, se posicionan entre los desafíos contemporáneos a los que se enfrenta la formación general de adultos. Este artículo presenta una investigación desarrollada con 386 jóvenes entre los 16 y los 24 años que frecuentan un centro de educación de adultos en Quebec. Nuestro estudio propone un análisis de grupos latentes, que permite fragmentar la heterogeneidad de estos jóvenes en cuatro perfiles-tipo. Los análisis estadísticos nos han permitido perfilar una tipología cuyas características distintivas reflejan tanto los desafíos actuales inherentes al paso a la edad adulta, como las huellas consecutivas de una trayectoria de vida de fragilidad. Finalmente, los elementos de discusión destacan las necesidades respectivas de estos cuatro perfiles en materia de servicios complementarios.

PALABRAS CLAVE • Jóvenes, abandono escolar, perfil-tipo, educación de adultos, servicios complementarios.

Références

- Achenbach, T.M. (1997). *Manual for the young adult self-report and young adult behavior checklist*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Research center for children, youth, and families.
- Achenbach, T.M. and Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms and profiles*. Burlington, Vermont: University of Vermont, Research center for children, youth, and families.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469-480. DOI:10.1037/0003-066X.55.5.46.
- Arnett, J.J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of youth and adolescence*, 36(1), 23-29. DOI:10.1007/s10964-006-9157-z
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A. and Geisinger, K.F. (1995). Development and preliminary validation of the ego identity process questionnaire. *Journal of adolescence*, 18(2), 179-192. DOI:10.1006/jado.1995.1012
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal, Québec: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente-Université du Québec à Montréal.
- Bernstein, D.P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K. and Sapareto E. Ruggiero J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *American journal of psychiatry*, 151 (8), 1132-1136.
- Bernstein, D.P. and Fink, L. (1998). *Childhood trauma questionnaire: A retrospective self-report manual*. San Antonio, Texas: The psychological corporation.
- Berzin, S.C. (2010). Vulnerability in the transition to adulthood: defining risk based on youth profiles. *Children and youth services review*, 32(4), 487-495. DOI:10.1016/j.childyouth.2009.11.001.
- Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, rapport de recherche. Phase 1*. Sherbrooke, Québec: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).

- Bryan, T., Burstein, K. and Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27(1), 45-51. DOI:10.2307/1593631.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, P. (2002). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Charbonneau, J. (2006). *Réversibilités et parcours scolaires au Québec*. Paris, France : Presses Universitaires de France, 120, 111-132.
- Charbonneau, J. et Poirier, C. (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens*. Sherbrooke, Québec : Institut national de la recherche scientifique : urbanisation, culture et société.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'Éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Côté, J.E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. *London review of education*, 3(3), 221-237. DOI:10.1080/14748460500372382.
- Côté, J.E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? - An appraisal of the field. *Identity. An International journal of theory and research*, 6(1), 3-25. DOI:10.1207/s1532706xid0601.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. and Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. *British journal of sociology of education*, 24(1), 55-67.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaire* (p. 77-100). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dessureault, D. et Granger, R. (1997). Scolarisation et employabilité: Un paradoxe pour les jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue canadienne de psychoéducation*, 26(2), 113-121.
- Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale aux adultes: cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles*. Sherbrooke, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Drolet, A. et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits « en difficultés » fréquentant l'éducation des adultes; l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Chicoutimi, Québec: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de respect à la différence.
- Entwisle, D.R., Alexander, K. L. and Olson, L.S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social forces*, 82(3), 1181-1205. DOI:10.1353/sof.2004.0036.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. and Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383. DOI:10.1007/bf03173508.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. DOI:10.1037/h0087232.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue Carriérologie*, 10, 27-32.
- Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte: Qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte? *Canadian review of sociology and anthropology*, 42(1), 25-50.
- Gauthier, M. (1997). *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?* Québec, Québec: The international committee of the red cross (ICRC).
- Guérin, F., Marsh, H. W. and Famose, J.P. (2003). Construct validation of the self-description questionnaire II with a french sample. *European journal of psychological assessment*, 19, 142-150.
- Hagenaars, J.A. and McCutcheon, A.L. (2002). *Applied latent class analysis*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Ilfeld, F.W. (1976). Further validation of a psychiatric symptom index in a normal population. *Psychological reports*, 39, 1215-1228.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. and Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social issues*, 64(1), 21-40. DOI:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Rapport synthèse de recherche: Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Montréal, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS).
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. and Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), 171-190. DOI:10.1037/0022-0663.92.1.171.
- Jimerson, S.R., Ferguson, P., Whipple, A.D., Anderson, G.E. and Dalton, M.J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: a longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *California school psychologist*, 7, 51-62.
- Keller, T.E., Cusick, G.R. and Courtney, M.E. (2007). Approaching the transition to adulthood: Distinctive profiles of adolescents aging out of the child welfare system. *Social service review*, 81(3), 453-484. DOI:10.1086/519536.

- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada*. Rimouski, Québec: Université du Québec à Rimouski. Récupéré du site: http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558. DOI:10.1037/h0023281.
- Marcotte, J., Cloutier, R. et 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*. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J. et Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale aux adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 229-248.
- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradović, J., Riley, J.R., Boeick-Stennes, K. and Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733-746. DOI:10.1037/0012-1649.41.5.733.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Abandon scolaire et décrochage: les concepts*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site: <http://www.meq.gouv.qc.ca>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Statistiques de l'éducation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Étude exploratoire sur l'analphabétisme en lien avec la santé et le vieillissement de la population*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Tableau statistique: banque des cheminements scolaires (BCS)*. Récupéré du site: http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERNOVFZX38-31434530932-T3SS&p_modi_url=0915014038&p_id_rapp=1805
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Statistiques de l'éducation – Édition 2011*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012). *Présence en 2012 des immigrants admis au Québec de 2001 à 2010*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (1987). Sources et justifications des questions utilisées dans l'enquête santé Québec, cahier technique 87-03 *enquête Santé Québec*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site: http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/sante_1.htm#cahiers

- Paivio, S.C. and Cramer, K.M. (2004). Factor structure and reliability of the Childhood trauma questionnaire in a Canadian undergraduate student sample. *Child abuse et neglect*, 28(8), 889-904. DOI:10.1016/j.chiabu.2004.01.011.
- Pelletier, M. et Rheault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles: L'influence du milieu socioéconomique*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré du site: www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Piron, F. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire: un regard anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 191-214.
- 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. *Enquête Santé Québec 1987, cahier de recherche n° 7*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa, Ontario: Statistique Canada.
- Reboussin, B.A., Ip, E. H and Wolfson, M. (2008). Locally dependent latent class models with covariates: an application to under-age drinking in the USA. *Journal of royal statistical society*, 171 (4), 877-897.
- Reilly, T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child welfare: journal of policy, practice, and program*, 82(6), 727-746.
- Ross, S. and Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *Australian educational researcher*, 32(3), 103-140.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16-18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.
- Saint-Laurent, H. (2007). Les 10 enjeux de l'enseignant à l'éducation des adultes. *Québec Français*, 144, 66-67.
- Shaiens, D. et Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4^e cycle*. Ottawa, Ontario: Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada. Récupéré du site: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.pdf>
- Schwartz, S.J., Côté, J.E. and Arnett, J.J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: two developmental routes in the individualization process. *Youth and society*, 37(2), 201-229. DOI:10.1177/0044118X05275965.
- Schwartz, S.J. and Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: the interface of self, context, and culture. In A. P. Prescott (ed.), *The concept of self in psychology* (p. 45-87). New York, New York: Nova Science Publishers.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 443-472.
- Statistique Canada. (2001). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Information détaillée pour 2000*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada, Récupéré du site: http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tyler, J.H. (2003). Economic benefits of the GED: Lessons from recent research. *Review of educational research*, 73, 369-403.
- Valla, J.-P., Breton, J.-J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., Saint-Georges, M., Daveluy, C., Tremblay, V., Lambert, J., Houde, L. et Lépine, S. (1994), *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans. Rapport synthèse*. Rivière-des-prairies, Québec, Québec: Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Valois, P., Fournier, G. et Parent, N. (2003). *Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle: les effets du Projet Solidarité Jeunesse sur les attitudes et comportements des participants. Rapport de recherche* (JR 2003-2004-4-1,2, p. 211). Québec, Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Vermunt, J.K. and Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J.A. Hagenaars and A.L. McCutcheon. *Applied latent class analysis* (p. 89-106). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. and Tremblay, R.E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational psychology*, 21(4), 401-415. DOI:10.1080/01443410120090795.

Correspondance

julie.marcotte@uqtr.ca
aude.villatte@uqo.ca
geneviève.levesque@uqtr.ca

Contribution des auteures

Julie Marcotte: 60 %
Aude Villatte: 25 %
Geneviève Lévesque: 15 %

Ce texte a été révisé par: Catherine Croisetière

Texte reçu le: 30 janvier 2012

Version finale reçue le: 8 mars 2013

Accepté le: 5 avril 2013