

**Le décrochage et le raccrochage scolaires de jeunes adultes inscrits en formation professionnelle en Ontario et au Québec : vers une sortie de la marginalité?**

Par

Joël Beauchesne

Mémoire déposé à  
l'École de service social  
en vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de Marc Molgat

Université d'Ottawa

Août 2018

## Remerciements

Je tiens à accorder un merci tout spécial au directeur de mémoire qui m'a supervisé du début jusqu'à la fin, Marc Molgat. Ton encadrement, ta disponibilité, ton écoute, ta rétroaction ainsi que l'importance que tu accordes à ma réussite m'ont guidé dans la réalisation de ce travail. Merci pour tes « Check-in » (pas le poulet), j'en suis grandement reconnaissant.

Je tiens aussi à accorder un merci aux participants et participantes à la recherche. Votre vécu a servi à mettre en lumière des réalités sur le phénomène du décrochage et du raccrochage scolaire. Bien que je n'aie pas eu la possibilité de vous rencontrer, sachez que j'admire la résilience dont vous avez fait part.

Je tiens à remercier ma grande famille pour tout le support moral et financier que vous m'avez apporté. Vous avez parcouru avec moi les hauts et les bas de mon parcours scolaire et m'avez sorti de ma bulle d'études lorsque j'en avais besoin. À ma mère, Suzanne, à mon père, Gaëtan, ainsi qu'à mes quatre frères, ma sœur, mes grands-mères, mes belles-sœurs, merci pour les gâteries, les encouragements et pour toutes les soirées à jouer à des jeux intellectuels.

Merci à toi, Delphine, pour ton amour ces dernières années. Tu m'as soutenu dans mes projets, et ce, même si je doutais par moment. Tu n'as pas cessé de croire en mes capacités et je t'en suis reconnaissant. Je tiens également à remercier mes meilleurs amis : Jérémie, Jeff, David et Marc-André. Vous m'avez appris l'art de prendre soin de soi.

Un grand merci à l'équipe jeunesse du CRCOC (Tanya, Hélène et Chantal) et Tracy qui m'ont tant soutenu durant mes deux stages et lorsque j'occupais le poste d'Intervenant

Jeunesse. Merci à toi Caroline de m'avoir donné goût à l'intervention en milieu scolaire. Enfin, merci Christophe (Cuicui) et Trysta d'Agroculture. Vous avez porté une attention particulière à mon domaine d'études alors que je tentais de comprendre le vôtre.

Je tenais à remercier les nombreux collègues de classe du baccalauréat et de la maîtrise qui ont cru en moi à partir de ma demande d'admission à la maîtrise jusqu'au dépôt du mémoire. Sara et Marie-Pier, merci de m'avoir soutenu dans cette aventure. Merci à tous les membres de l'École de Service Social. Vos savoirs m'ont permis de grandir tant au niveau personnel que professionnel.

Vous avez tous et toutes joué un rôle dans la réalisation de ce mémoire dont le résultat découle de vos accompagnements, encouragements, rires et écoutes. Sincèrement, merci!

## Résumé

Cette recherche a comme objectif principal de comprendre le point de vue des jeunes adultes vivant une situation de raccrochage scolaire. Après avoir présenté le phénomène et l'évolution historique du décrochage scolaire, les conséquences d'une sortie précoce de l'institution scolaire et les raisons menant au décrochage, ce mémoire présente son « contre-courant », c'est-à-dire le raccrochage scolaire. Le modèle théorique de l'intégration de Robert Castel (Castel, 1994; 2000) est utilisé pour comprendre le parcours de jeunes adultes qui décident de cheminer dans une formation professionnelle (FP) ou un Centre d'Éducation aux Adultes (CEA). Ce modèle s'intéresse, d'une part, à deux concepts très peu abordés dans un contexte de raccrochage scolaire soit ceux de la vulnérabilité et de la marginalité. D'autre part, le modèle tient compte des transformations du marché du travail et des relations sociales qui touchent directement les jeunes.

Sur le plan méthodologique, ce mémoire propose l'analyse secondaire de données qualitatives issues d'entrevues semi-dirigées menées auprès de neuf jeunes adultes ayant effectué un retour aux études. L'étude des transcriptions de ces entrevues permet de décrire les points de départ des parcours de ces jeunes adultes (avant leur entrée dans un programme de formation professionnelle au secondaire) et d'analyser les divers niveaux de vulnérabilité associés au retour à l'école. Ce mémoire de maîtrise permet de réfléchir aux inégalités dans le monde de l'éducation et à l'apport des formes de soutien pour surmonter les situations de vulnérabilité.

Mots clés : Vulnérabilité, marginalité, inégalité, jeunes adultes, décrochage scolaire, raccrochage scolaire, soutiens, travail, emploi, parcours, ressources.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE</b> .....	4
1.1. Introduction .....	5
1.2. Le décrochage scolaire : un sujet bien documenté.....	7
1.2.1. Brève évolution historique.....	8
1.2.2. Conséquences du décrochage scolaire.....	10
1.2.3. Pourquoi décrocher? .....	11
1.3. Raccrochage scolaire : nouvelle porte d’entrée.....	12
1.3.1. L’école des adultes : lieu généralement apprécié .....	14
1.3.2. Pourquoi raccrocher? .....	15
1.4. Cadre théorique .....	17
1.4.1. Les jeunes adultes, le travail et les formes de soutien .....	20
1.5. Conclusion.....	23
<b>CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	24
2.1. Objectifs et questions de recherche.....	25
2.2. Présentation de la méthodologie .....	25
2.3. L’analyse des données.....	29
2.4. Considérations éthiques.....	30
2.5. Limites et apports de la recherche.....	31
<b>CHAPITRE 3 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	33
3.1. Les caractéristiques des participants .....	34
3.2. Le profil des jeunes adultes raccrocheurs : leurs points de départ scolaire, d’emploi et relationnel.....	36
3.2.1. Difficultés scolaires .....	36
3.2.1.1. Les difficultés à l’extérieur de l’école .....	36
3.2.1.2. Les difficultés à l’intérieur de l’école .....	37
3.2.2. Des emplois précaires .....	38
3.2.3. Les relations au moment de retourner aux études .....	39
3.3. Les types de parcours .....	41
3.3.1. De la vulnérabilité en direction de la zone d’intégration.....	41
3.3.2. Une vulnérabilité en <i>statu quo</i> .....	45
3.3.3. De la vulnérabilité vers la zone d’exclusion.....	48

3.4. Discussion .....	52
<b>CHAPITRE 4 – PISTES DE RÉFLEXION POUR L’INTERVENTION ET LA RECHERCHE EN TRAVAIL SOCIAL .....</b>	<b>58</b>
4.1. Le diplôme : repenser la trajectoire et les « failles » scolaires?.....	59
4.2. Au-delà de la responsabilisation! .....	60
4.3. Une forme de prestation? .....	61
4.4. Redéfinir le rôle du travailleur social? .....	61
4.5. Pistes de réflexion pour la recherche.....	63
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>64</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>67</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>76</b>

## Liste des tableaux

Tableau I. Caractéristiques distinctives entre l'étude originale et l'étude pour le contexte du mémoire.....	29
Tableau II. Caractéristiques des participants.....	35

## Liste des sigles

CAE : Centre d'Éducatons aux Adultes

CÉR : Comité d'éthique de la recherche

CV : Curriculum vitae

DEP : Diplôme d'études professionnelle

DES : Diplômes d'études secondaires

FP : Formation professionnelle

ISPJ : Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

N/A : Non applicable

ON : Ontario

QC : Québec

## Listes des abréviations

Collab. : Collaborateurs

Etc. : Etcetera

Ex. : Exemple

## **INTRODUCTION**

Le phénomène du décrochage scolaire a donné lieu à de nombreuses recherches et diverses disciplines ont cherché à élucider le phénomène au moyen de diverses lentilles d'analyse. Nous savons aujourd'hui que les jeunes adultes des sociétés nord-américaines qui décident d'interrompre leurs études secondaires, entament souvent des parcours qui seront marqués par la marginalité et la vulnérabilité (Bourgeois, 2016). Cela amène certains à vouloir reprendre le chemin de l'école et à s'inscrire dans un établissement scolaire de « deuxième chance ». Dans cette perspective, un nouveau phénomène émerge : celui du raccrochage scolaire.

Depuis une dizaine d'années, le raccrochage scolaire suscite l'intérêt des chercheurs<sup>1</sup> (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015) et de plus en plus de recherches s'effectuent afin de comprendre la situation des jeunes adultes retournant sur les bancs d'écoles (Zaffran et Vollet, 2018). Conjugués aux phénomènes de décrochage et de raccrochage scolaire, les changements du marché de l'emploi et des formes relationnelles fragilisent les rapports qu'entretiennent les jeunes adultes aux diverses sphères de leur vie (Goyette et Bellot, 2011). Ils peuvent alors devenir vulnérables aux conséquences des transformations sociales (Castel, 2003b). Cependant, les recherches existantes s'attardent peu aux notions de vulnérabilité et de marginalité dans un contexte où les jeunes adultes faiblement scolarisés décident de retourner à l'école secondaire. Nous nous sommes donc intéressés dans ce mémoire au retour à l'école de jeunes adultes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires (DES), afin de voir si ce raccrochage les éloignait de la vulnérabilité qui les guette.

---

<sup>1</sup> À moins d'indication contraire, le masculin n'est utilisé que dans le but d'alléger le texte et n'a pas pour but de discriminer les personnes qui s'identifient autrement.

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre le point de vue des jeunes adultes vivant une situation de raccrochage scolaire. Plus particulièrement, nous cherchons à mettre en lumière la vulnérabilité qui sous-tend leur parcours, à partir de la décision de décrocher jusqu'au moment de se retrouver en formation professionnelle (FP) ou dans un centre d'éducation aux adultes (CEA).

Ce mémoire contient quatre chapitres. Le premier chapitre porte sur la problématique et est divisé en trois parties dont la première porte sur le décrochage scolaire et la deuxième sur le raccrochage scolaire. Plus précisément, nous critiquons les définitions du décrochage scolaire, présentons une courte évolution sociohistorique du phénomène, puis décrivons les raisons et les conséquences du décrochage scolaire. Dans la section sur le raccrochage scolaire, nous présentons quelques données au sujet de l'école des adultes et des caractéristiques qui font de ce lieu une place plus prometteuse pour les jeunes en situation de raccrochage scolaire. Les raisons qui mènent les jeunes adultes à décider de retourner à l'école sont décrites en conclusion de cette section. La dernière partie du chapitre présente le modèle théorique de l'intégration de Robert Castel (1994, 2000). Nous expliquons ce modèle en nous appuyant sur le concept de vulnérabilité chez les jeunes, tout en maintenant le regard sur les transformations du marché du travail et sur les soutiens relationnels des jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie de recherche. Ce chapitre expose d'abord l'objectif principal et les sous-objectifs de la recherche, puis présente la démarche méthodologique de type qualitatif et la méthode d'analyse de données secondaires. Le chapitre traite en dernier lieu des considérations éthiques ainsi que des limites et des apports de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse de transcriptions d'entrevues effectuées auprès de jeunes adultes ayant décroché puis s'étant inscrit, quelque temps plus tard, dans un programme de formation professionnelle au secondaire. L'analyse présente d'abord les points de départs scolaire, d'emploi et relationnel des jeunes adultes. Ensuite, en utilisant le modèle théorique d'intégration de Castel, l'analyse porte sur les types de parcours au moment de l'entrée à l'école des adultes.

Le quatrième chapitre est consacré aux pistes de réflexion pour l'intervention et la recherche en travail social. Plus précisément, nous incitons à repenser la trajectoire et les « failles » scolaires, à réfléchir aux dimensions structurelles du décrochage scolaire, à entrevoir la mise sur pied d'aides financières pour les jeunes adultes et à redéfinir le rôle des travailleurs sociaux dans un contexte où ils agissent de près avec des jeunes voulant emprunter l'avenue souvent peu prometteuse du décrochage scolaire.

## **CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE**

## 1.1. Introduction

L'importance de l'éducation fait consensus actuellement dans tous les pays dits développés, nonobstant le régime politique (Wilkinson et Pickett, 2013). Malgré cette valeur commune, un bon nombre de jeunes adultes ne parviennent pas à obtenir un DES. Au Canada, le taux général de non-diplomation chez les 20-24 ans est passé d'un jeune sur six (16%) en 1990-91 à un jeune sur douze (8%) en 2009-10 (Gilmore, 2010). Toutefois, même si le taux de décrochage scolaire a connu ces dernières années une diminution remarquable en Ontario et au Québec, il demeure que les garçons sont plus nombreux que les filles à décrocher (Gilmore, 2010). Aussi, les parcours scolaires des jeunes ne sont pas nécessairement plus linéaires et il existe une multiplicité de trajectoires d'entrée de l'âge adulte (d'Ortun, 2009 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Parmi celles-ci, on retrouve celle du raccrochage scolaire de jeunes adultes en formation professionnelle (FP) au secondaire. Si le terme de décrochage scolaire « [...] renvoie à une rupture scolaire sans l'obtention de son diplôme » (Pelletier et Alaoui, 2016, p.4), le raccrochage exprime plutôt la possibilité qu'un individu sans diplôme retourne aux études (Zaffran et Vollet, 2018).

En raison de la préoccupation grandissante des effets négatifs d'une sous-scolarisation, de nombreux gouvernements ont revu leurs stratégies d'action afin de mettre sur pied des programmes éducatifs visant une meilleure réussite scolaire chez les adultes moins scolarisés (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Bien que le diplôme permette un certain épanouissement personnel et professionnel chez les jeunes adultes (Vultur, 2009), il demeure que le processus du décrochage-raccrochage scolaire des jeunes adultes inscrits en FP a besoin d'être mieux compris. La grande quantité de connaissances aujourd'hui sur le phénomène du décrochage scolaire « [...] ne compense pas la faible connaissance de la

situation des jeunes après leur arrêt scolaire, a fortiori leurs parcours de raccrocheurs » (Zaffran et Vollet, 2018, p.9). Les études portant sur le retour à l'école ont moins essayé de comprendre le lien entre le rattachement scolaire et la marginalité qui, pourtant, marque la plupart des parcours des jeunes qui se tournent vers un CEA ou une FP après avoir quitté la formation secondaire régulière. Pelletier et Alaoui soulignent justement que « [...] le rattachement scolaire demeure vulnérable, car il ne corrige pas les inégalités scolaires et encore moins les inégalités sociales » (2016, p.8). C'est dans cette perspective que notre étude cherchera à comprendre le contexte et les processus de marginalité que des jeunes adultes peuvent vivre dans un contexte de retour à l'école.

Afin d'arriver à présenter un cadre théorique liant cette marginalité aux parcours de rattachement scolaire, nous commencerons d'abord par présenter le phénomène du décrochage scolaire. Plus concrètement, dans la première partie de ce chapitre, nous définirons ce terme, présenterons une brève évolution historique du phénomène du décrochage, et discuterons des facteurs explicatifs et des conséquences d'une sortie précoce de l'école. La seconde partie traitera du rattachement scolaire. Quelques statistiques et raisons expliquant le retour sur les bancs de l'école seront présentées, puis certaines caractéristiques des rattachement seront énumérées pour illustrer le portrait diversifié des personnes retournant à l'école. Enfin, nous terminerons ce chapitre en décrivant le cadre théorique de l'intégration de Robert Castel qui sera utilisé pour analyser le parcours des rattachement.

## 1.2. Le décrochage scolaire : un sujet bien documenté

Pour l'essentiel, « [...] la notion de décrochage scolaire renvoie à une rupture scolaire sans l'obtention d'un diplôme » (Pelletier et Alaoui, 2016, p.4). Cependant, la complexité du phénomène fait en sorte qu'on ne peut pas le résumer à la non-obtention du diplôme. Qu'en est-il de ceux et celles qui sont là physiquement, mais absent mentalement et cognitivement (Pelletier et Alaoui, 2016, p.4)? Et ceux et celles qui délaissent l'école pour quelques semaines ou quelques mois, doivent-ils être considérés comme des décrocheurs (Janosz, 2000)? On peut aussi penser qu'il est réducteur de considérer comme décrocheur toute personne qui n'obtient pas son diplôme dans un temps « normalement » attendu de la société. Et est-il encore pertinent de parler de « décrochage » alors qu'une très grande majorité d'étudiants postsecondaires prennent des « pauses » d'études et raccrochent plus tard (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011)? Comme le mentionnent Marcotte, Lachance et Lévesque « [...] la définition inclusive du décrocheur ne tient pas compte du caractère souvent temporaire de cette interruption et de l'option de seconde chance » (2011, p.141).

Dans cette perspective, la notion de « décrochage provisoire » proposée par Pelletier et Alaoui (2016) semble être plus acceptable. Celle-ci s'utilise comme « un analyseur d'une situation complexe » (p.8). Ainsi, cette paire de lunettes permet de voir le phénomène du décrochage scolaire sur un continuum non définitif qui peut être transformé. Cette définition prend également en compte l'histoire complexe et les nombreux obstacles dressés sur le parcours des adolescents et des jeunes adultes. Enfin, cette définition permet de ne pas s'arrêter que sur l'absence de diplôme, mais plutôt de focaliser notre attention sur les capacités d'action des individus sur leur monde (Pelletier et Alaoui, 2016).

### 1.2.1. Brève évolution historique

Glasman (2000) mentionne que le phénomène du décrochage scolaire n'est pas si nouveau qu'on semble le croire. L'auteur montre que même si près de 200 000 élèves décrochaient de l'école en France chaque année depuis les années 1970, les chercheurs ne se préoccupaient pas de cette problématique sociale. Cette absence de préoccupation s'explique principalement par le marché du travail. En fait, le contexte social et économique de ces années permettait aux gens peu scolarisés d'obtenir des emplois de main-d'œuvre peu qualifiée, relativement stables et assez bien rémunérés (Glasman, 2000 ; Janosz, 2000 ; Blaya, 2010). Les décrocheurs pouvaient ainsi adéquatement s'épanouir sur le marché du travail, sans avoir à faire face à de la stigmatisation ou à de la dévalorisation de soi (Zaffran et Vollet, 2018). Toutefois, autour des années 1990, les transformations du marché du travail demandent de la part des travailleurs d'accroître leur qualification pour l'obtention d'un emploi. L'obtention du diplôme devient alors un dispositif permettant de faire face aux « besoins de l'économie » (Glasman, 2000, p.12), qui demandent de la part des nouveaux travailleurs à avoir une grande capacité à traiter des informations et à se surpasser (Zaffran et Vollet, 2018) : « le durcissement du marché de l'emploi, ajouté aux nombres de prétendants, conduit les employeurs potentiels à réclamer des compétences plus larges que celles requises pour occuper le poste à pourvoir » (Zaffran et Vollet, 2018, p.25). À partir de ce moment, une nouvelle norme exige donc de la part des jeunes d'obtenir leur DES ce qui, par conséquent, vient prolonger le temps consacré aux études (Zaffran et Vollet, 2018). Ce diplôme devient plus qu'un simple morceau de papier, il

[...] contribue à la définition des destinées sociales, tant sur le plan des chances objectives associées à une trajectoire que sur celui des places occupées dans l'espace social et à la définition des qualités ou des attributs symboliques attachés à une personne ou à un groupe, de plus en plus définis par le titre possédé (Millet et Moreau, 2011, p.17).

Ce marqueur social constitue maintenant un antidote face à l'économie du savoir (Asselin, 2013). Dans cette perspective, l'école jouera un « [...] rôle irremplaçable dans le développement concomitant et de l'individu et de la société » (Levasseur, 2010, p.51) et transformera ses structures dans le but de répondre au besoin néo-libéral et capitaliste des sociétés contemporaines (McGregor, 2009). Les discours politiques portant sur la diplomation augmenteront en flèche (Carter, 1998). Toutes ces transformations feront en sorte que

le décrocheur devient donc un jeune « anormal » qui, par manque de motivation ou d'investissement dans sa scolarité, ou en raison de caractéristiques psychologiques particulières, n'aurait pas su ou pas voulu saisir la chance de réussite qui lui était offerte par le système éducatif (Zaffran et Vollet, 2018, p.22).

Les jeunes décrocheurs feraient ainsi preuve de déviance par leur non-conformité aux normes économiques et sociales, qui demandent de la part des jeunes de répondre à un idéal social de citoyen ayant un niveau élevé de scolarité (Carter, 1998). En ce sens, le décrocheur serait perçu par l'école comme une personne ne voulant pas participer aux normes de productivité (Blaya, 2010) et donc incapable de répondre adéquatement à son rôle fonctionnel au sein de la société (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2011). L'accent est donc mis sur les incapacités d'action des jeunes décrocheurs, ce qui mène à les percevoir de façon négative (Zaffran et Vollet, 2018), et ce, même si la recherche portant sur le décrochage scolaire s'est longuement penchée à comprendre le phénomène dans la perspective des jeunes eux-mêmes (Blaya et collab., 2011).

### 1.2.2. Conséquences du décrochage scolaire

D'un point de vue économique, les conséquences du décrochage scolaire sont lourdes pour la société. En fait, le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire (2009) ont évalué à une perte de 1,9 milliard de dollars pour la société québécoise la somme totale des coûts associés au décrochage scolaire. En contrepartie, et selon la situation socio-économique, les personnes qui décrochent auraient davantage de difficultés à acquérir un emploi bien rémunéré et prestigieux (Bourgeois, 2016) et nuiraient à la cohésion sociale (Dubet, Duru-Bellat et Véréout, 2011). Également, ils utiliseraient davantage les programmes gouvernementaux de l'assurance chômage et de l'aide sociale (Gilmore, 2010). Cette non-participation à la productivité et à la redistribution de la richesse cause une charge de travail plus lourde dans les services sociaux qui se trouvent à travailler avec des jeunes non-diplômés (Zaffran et Vollet, 2018). De plus, ces difficultés socioéconomiques seraient associées à un plus haut risque de développer des troubles de santé mentale et physique (Janosz, 2000). Si Molgat et Vultur (2009) ont démontré que les enfants de parents peu scolarisés avaient tendance à reproduire l'insertion socioprofessionnelle précaire de leurs parents, il en serait de même au niveau de l'éducation (Janosz, 2000 ; Wilkinson et Pickett, 2013). Des études plus récentes, qui s'insèrent dans une logique sociale et moins économique, ont démontré que les décrocheurs scolaires désirent occuper une place dans la société, mais que leurs nombreuses tentatives pour y parvenir sont souvent vaines (Bourgeois, 2016). Cette incapacité à se faire une place amène les décrocheurs à ressentir de profond sentiment d'exclusion, d'infériorité, à développer une image négative d'eux-mêmes et à se sentir stigmatisés dans leurs décisions (Bourgeois, 2016). Autrement dit, les décrocheurs sont en quelque sorte les victimes d'une

étiquette qui renvoie à celle d'une figure qui s'adapte mal au monde actuel (Zaffran et Vollet, 2018).

### 1.2.3. Pourquoi décrocher?

On ne peut pas comprendre le raccrochage scolaire si on ne s'attarde pas à comprendre les causes du décrochage scolaire (Zaffran et Vollet, 2018). Les études étiologiques portant sur le décrochage scolaire présentent une liste abondante de facteurs de risques et de protection du phénomène. Les facteurs de risques et de protection les plus communément présents dans les écrits scientifiques se regroupent sous trois catégories : le contexte scolaire, le contexte familial et le contexte personnel. C'est la combinaison de ces facteurs internes et externes à l'école qui trace le parcours vers le décrochage scolaire (Zaffran et Vollet, 2018). Ainsi, comme le soulignent Zaffran et Vollet (2018), il ne faut pas réduire le phénomène du décrochage scolaire à un seul facteur. Ces auteurs suggèrent « [...] de ne pas se laisser abuser par l'apparente homogénéité d'une catégorie d'action publique et de ne pas naturaliser les jeunes par une attention excessive sur leurs caractéristiques personnelles » (p.8-9).

Vu sous cet angle, l'interruption des études dépasse largement le concept de motivation ou de celui des difficultés d'apprentissage, psychologiques ou de comportements qu'ont rencontrés les jeunes à un plus jeune âge (Trottier et Gauthier, 2007). L'émergence de ces difficultés scolaires peut être liée à un problème d'intégration sociale de plus grande envergure où des conditions de marginalisation ont placé les jeunes à se distancer du milieu scolaire (Trottier et Gauthier, 2007). Par exemple, un étudiant étant considéré comme handicapé sur le plan intellectuel ou en difficulté d'apprentissage risque de décrocher

encore plus qu'une personne s'inscrivant dans un parcours dit « ordinaire » (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2009). Blaya et collab., (2011) expliquent cette situation par le fait même du processus d'étiquetage et de discrimination à l'égard de ces jeunes.

D'autres facteurs ont été répertoriées pour expliquer le décrochage scolaire. Ainsi, les relations sociales précaires avec les membres de l'école (ex : enseignants) peuvent inciter à une sortie précoce du milieu (Galand, 2004 ; Poirier et collab., 2013 ; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Les pairs, quant à eux, peuvent procurer un support social (Millet et Thin, 2011) ou engendrer l'isolement par le rejet social (Janosz, 2000). Aussi, les jeunes qui proviennent de familles fragilisées, pauvres et où les parents sont peu scolarisés risquent d'abandonner l'école davantage que ceux vivant dans une famille stable, bien nantie et où les parents sont davantage scolarisés (Wilkinson et Pickett, 2013). Également, les jeunes ont plus de chance de décrocher si les parents ne valorisent pas l'école, s'impliquent peu et offrent un faible encadrement à leurs enfants (Fortin et collab., 2005 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Des difficultés d'ordre relationnel avec les parents viendraient également alimenter la trajectoire de décrochage scolaire (Tremblay, 2015).

### 1.3. Raccrochage scolaire : nouvelle porte d'entrée

Nonobstant que la décision de quitter l'école puisse découler d'un choix réfléchi et/ou d'un processus graduel menant au décrochage scolaire (Rousseau et collab., 2016), il demeure qu'entre six et huit jeunes sur dix âgés de 20 à 24 ans retourneront à l'école (Raymond, 2008). En Ontario et au Québec, la FP au secondaire et les CAE apparaissent ainsi comme des portes de réintégration scolaire pour les jeunes ayant préalablement décidé

d'interrompe leurs études. Ces institutions ont notamment été mises sur pied afin de pallier au phénomène du décrochage scolaire (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

Les données sur l'âge des élèves inscrits en FP dans l'ensemble du Québec, entre 2008 et 2009, illustrent un portrait diversifié. En fait, 30% sont âgés de moins de 20 ans, près de 27% sont âgés de 20 à 24 ans, environ 13% sont âgés de 25 à 29 ans et 30% de 30 ans et plus (MELS, 2010). Les données les plus récentes de l'année 2014-2015 démontrent que plus de 104 453 jeunes adultes de 20 ans au Québec sont inscrits en FP (MELS, 2016). Chez des jeunes âgés entre 16 et 18 ans, environ 1 jeune sur 5 passerait directement au secteur des adultes, question d'obtenir un premier diplôme, se rattraper dans son parcours scolaire et éviter de décrocher (Marcotte et collab., 2015). Bien que la FP attire davantage de jeunes hommes que de jeunes femmes, il demeure que les premiers décrochent à nouveau plus que les secondes (MELS, 2014). Ainsi, « la formation générale des adultes correspond dorénavant à un dispositif de raccrochage scolaire dont le rôle est la qualification minimale des jeunes ayant quitté l'école secondaire sans avoir obtenu de diplôme » (Marcotte et collab., 2015, p.9). De fait, l'obtention d'un DES est maintenant perçue comme étant une nécessité pour avoir un emploi à la fois stable et valorisant (Dumont et collab., 2015).

Avant même d'entreprendre un retour aux études, une grande variété de trajectoires est présente chez ces jeunes adultes (Rousseau et collab., 2016). L'interruption de leurs parcours scolaires forme une « [...] période moratoire marquée par l'instabilité et la poursuite de l'exploration identitaire rendue possible par l'expérience de multiples options amoureuses, professionnelles et éducationnelles » (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Ces processus sont également synonymes de pause et de bifurcation pour une

majorité de jeunes adultes (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Tout comme le décrochage scolaire, le raccrochage scolaire doit donc être appréhendé comme un processus complexe (Pelletier et Alaoui, 2016).

### 1.3.1. L'école des adultes : lieu généralement apprécié

Du côté des caractéristiques scolaires, plusieurs raisons sont utilisées par les jeunes adultes pour expliquer leur inscription dans une école des adultes. Pour n'en nommer que quelques exemples, notons que le climat scolaire est le point commun de satisfaction des élèves raccrocheurs (Rousseau et collab., 2016). Ainsi, les programmes allégés et la rapidité de la formation, le soutien des professeurs et les diverses formes d'enseignement sont principalement évoqués comme des éléments positifs des expériences de raccrochage (Rousseau et Bergeron, 2017). Les répondants de l'étude de Carroz, Maltais et Pouliot (2015) mentionnent aussi que la relation avec les professeurs est plus positive. Ils apprécient certaines de leurs qualités (patience, l'écoute, disponibilité) et leur façon d'enseigner qu'ils jugent plus adaptée à leurs besoins. Puisque leurs relations avec les jeunes adultes sont plus positives, cela contribue « à motiver les élèves dans leur travail et la poursuite de leurs études et, par le fait même, les empêche de décrocher à nouveau » (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015, p.56). Enfin, le respect du rythme d'apprentissage individualisé permet de répondre davantage à leurs besoins et leurs styles d'apprentissages. Cette façon de travailler ainsi que la possibilité de gérer eux-mêmes leurs horaires leur permettent de se sentir plus autonomes et plus responsables (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015 ; Rousseau et collab., 2010). La FP est perçue comme un lieu qui permet aux jeunes adultes de mieux répondre à leurs objectifs de développement personnel et professionnel (Rousseau et collab., 2010). Parallèlement, l'expérience à l'école des adultes permettrait

de mettre en évidence l'affirmation de soi et la construction du soi et d'exercer un certain pouvoir d'agir sur la décision de retourner à l'école (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011).

Sur le plan social, une grande majorité d'adultes ont connu, durant leurs parcours scolaires antérieurs, des moments de violence, de harcèlement et d'intimidation de la part d'autres étudiants (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). Ces expériences ont eu des retombées négatives sur leurs plans scolaires et comportementaux. En contrepartie, à l'école des adultes, les relations entretenues avec les autres camarades de classe sont caractérisées comme étant plus positives (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). La maturité des autres élèves et leur capacité de faire preuve de respect, de collaboration et d'entraide sont des qualités qui motivent l'adulte lors de son séjour à une FP (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

### 1.3.2. Pourquoi raccrocher?

La recherche de Zaffran et Vollet (2018) a analysé le contexte de la prise de décision de retourner aux études. Elle montre qu'avant de décider de retourner sur les bancs d'école, la période hors école permet de se reconstruire et de reprendre des forces dans le but de reprendre en main son quotidien. Le retour à l'école est une façon de regagner son identité, de rétablir son image et son statut. Le retour à l'école n'est pas nécessairement dû à l'ennui des tâches quotidiennes, mais bien pour reprendre une activité socialement valorisée et atténuer le sentiment de culpabilité. La décision de revenir à ce parcours normatif n'est pas exclusivement due à une faible rémunération, mais aussi par les faibles opportunités d'obtenir une carrière valorisante. Les conditions du marché du travail créent la certitude qu'un manque de diplomation limite les possibilités d'avancement et « [...] que l'étiquette

de décrocheur les condamne à des activités subalternes, c'est-à-dire pénibles et mal rétribuées » (Zaffran et Vollet, 2018, p.122). Le retour en formation est donc motivé par la cessation de la précarité salariale et les fonctions inférieures.

Par l'expérience d'employabilité précaire et par des conditions d'isolement social et d'influence familiale qui contraignent certains décrocheurs, « la décision de raccrocher intervient donc après une prise de conscience de la vulnérabilité à laquelle ils [se sont exposés] » (Zaffran et Vollet, 2018, p.129). Le raccrochage aspire donc à la reconquête de sens, de retrouver sa place (Zaffran et Vollet, 2018).

Les personnes qui raccrochent ont souvent expérimenté des emplois peu gratifiants et des conditions salariales médiocres (Boissonneault et collab., 2007). Si les femmes raccrocheraient très souvent en raison des conditions de travail très difficiles, les hommes de leur côté auraient tendance à raccrocher afin d'accéder à une position sociale et un salaire plus élevés (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Cependant, ces derniers, en raison de plus grandes difficultés encourues au secondaire, seraient moins portés à raccrocher. Le désir de se forger une meilleure vie fait également partie des raisons du retour sur les bancs d'école (Boissonneault et collab., 2007). Ce serait l'accroissement de leur maturité qui mènerait au retour à l'école et de la compréhension de l'importance d'un diplôme (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015).

Au plan familial, la grande majorité des jeunes adultes inscrits à l'école des adultes auraient grandi dans un environnement valorisant l'éducation, mais auraient vécu dans des conditions personnelles et/ou familiales empreintes de difficultés (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Les jeunes adultes inscrits à l'école des adultes reçoivent généralement un support (émotionnel et matériel) de la part des parents, malgré qu'une grande majorité

de ces derniers ont manifesté une certaine désapprobation du choix d'arrêt des études secondaires (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). L'importance de la famille se manifeste aussi dans un autre sens, lorsque les jeunes adultes raccrocheurs ont eux-mêmes des enfants. Ils peuvent alors décider de revenir aux études dans le but d'assurer une meilleure vie et un futur à leur enfant (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Dans cette perspective, la famille peut être perçue comme une motivation à raccrocher et à demeurer aux études plutôt que seulement un facteur menant à l'abandon des études (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011).

#### 1.4. Cadre théorique

Le cadre conceptuel utilisé pour analyser le vécu des jeunes adultes raccrocheurs est inspiré du modèle théorique de l'intégration de Robert Castel (1994, 2000)<sup>2</sup>. Ce modèle constitue une manière de tenir compte des transformations des sociétés salariales et de la fragilisation des ressources qui amènent les jeunes à être parmi les premières victimes de ces changements (Gajac, 2015). Ce modèle propose que les populations marginalisées aboutissent à un double processus de décrochage sur deux niveaux : le travail et l'insertion relationnelle (Castel, 1994). Sur un premier axe (X) se trouve la triade des valeurs : travail stable — travail précaire — non-travail. Ensuite, sur le second axe (Y) se trouve la triade des valeurs : insertion relationnelle forte — fragilité relationnelle — isolement social. (Castel, 1994, p.13). En regroupant ces valeurs par paires, trois zones se forment.

---

<sup>2</sup> Afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble du modèle, nous invitons le lecteur à consulter les ouvrages de Castel (1994, 2000). Castel (1994) le mentionne lui-même la complexité théorique qui peut découler de la compréhension du modèle.

La première zone, qui se caractérise par un travail stable et une forte inscription relationnelle, se nomme la zone d'intégration (Castel, 1994 ; 2000). La deuxième zone, qui se caractérise par un travail précaire et une fragilité des soutiens relationnels, se nomme la zone de vulnérabilité. La troisième zone, qui se caractérise par une absence de travail et un isolement relationnel se nomme la zone de marginalité, où Castel (1994 ; 2000) préfère l'utilisation du terme « désaffiliation » pour bien marquer l'ampleur du double décrochage. Le précaire est à cet effet l'individu qui est désaffilié à la fois sur l'axe travail et l'axe relationnel (Gajac, 2015). Les travailleurs pauvres, les travailleurs temporaires, les travailleurs précaires et les personnes immigrantes sont autant de groupes touchés par la montée du précaire (Castel, 2009). Pour Castel (1995), parler de « désaffiliation » est plus approprié que d'employer le terme « d'exclusion » puisqu'elle retrace le parcours des individus touchés par la fragilité dans chacune des sphères et implique de comprendre la notion de désaffiliation comme un rapport centre-périphérie qui conduit les individus à se situer à la marge de la société (Gajac, 2015). Le terme de l'exclusion tend à définir un état statique alors qu'une personne n'est pas seulement un exclu (Gajac, 2015). Autrement dit, le terme de l'exclusion tend à faire oublier la notion temporelle, voire le processus menant à la grande marginalité (Castel, 2003a). Le terme d'exclusion autonomise les contextes de vie et n'est pas automatiquement corrélé à une rupture sociale ou à une distanciation de la société (Castel, 2009). Une quatrième zone se présente dans le modèle, soit celle d'assistance (Castel, 1994 ; 2000), caractérisée par une personne sans travail, mais qui a tout de même une forte intégration sociale. Cette personne, différente d'une personne apte au travail, mais qui refuse de s'engager, est prise en charge et bénéficie d'une certaine « protection rapprochée » de la part de l'État ou de la communauté (Castel, 1994, p.14).

Castel (1991) explique que la montée de la vulnérabilité se fait de plus en plus présente. La notion de vulnérabilité ne se limite pas seulement à des personnes pauvres socioéconomiquement ou au degré de pauvreté, comme le démontre la littérature nord-américaine sur le sujet (Martin, 2013). En fait,

être vulnérable, c'est être exposé à des menaces externes, plus ou moins prévisibles, qui mettent à l'épreuve un certain nombre de ressources détenues par des individus, des groupes et des communautés sur des territoires (Martin, 2013, p.2).

Toutefois, l'accès à et l'utilisation de ces ressources sont inégalement répartis chez les individus (Castel, 2003b). Dans un contexte scolaire, par exemple, certains jeunes décrocheurs peuvent avoir disposé de moins de supports (financiers et sociaux) ce qui viendrait fragiliser leur trajectoire de vie (Zaffran et Vollet, 2018), et ce, sur le long terme (Becquet, 2012). À l'extérieur d'un contexte scolaire, ces mêmes jeunes adultes sans diplôme subiraient des parcours d'emplois et d'insertion sociale marqué par la précarité (Becquet, 2012). Ainsi,

chaque cas personnel est soumis à une part d'inégalité sociale, car si les raisons du retour en formation diffèrent selon les expériences professionnelles, les modèles parentaux, les relations aux pairs ou encore le voisinage, les voies du recours au dispositif et le choix de la formation proposée dépendent des conditions sociales des jeunes et des ressources qu'ils peuvent mobiliser (Zaffran et Vollet, p.136).

Le modèle théorique de Robert Castel est approprié dans ce contexte puisqu'il stipule que ce sont les jeunes adultes qui subissent les conséquences des transformations du marché du travail précaire de l'ère moderne et la fragilisation des réseaux sociaux (Castel, 1994 ; 2000).

#### 1.4.1. Les jeunes adultes, le travail et les formes de soutien

Il n'y a pas si longtemps, les jeunes adultes qui entraient dans le monde du travail pouvaient espérer obtenir rapidement un emploi prestigieux et gratifiant (Bernier, 2007). Depuis les années 1980, les fonctions du marché du travail ainsi que la diversité des formes d'emplois ont modifié le rapport des jeunes avec le marché du travail (Bourdon et Vultur, 2007). Aujourd'hui, l'augmentation du travail à temps partiel, des emplois à durée indéterminée, des emplois temporaires, des emplois sur appel, des emplois contractuels et du travail autonome fait partie des nouvelles configurations du travail et ne sont pas sans conséquence pour les jeunes (Bernier, 2007). Une conséquence de ces reconfigurations est l'exclusion de la protection sociale (Bernier, 2007). Castel (1994) fait part de ces constats dans la fragilisation des salariés causés par la mondialisation. La concurrence des entreprises au sein de la mondialisation et de l'avancement des nouvelles technologies a fait apparaître des nouvelles formes d'organisation du travail qui ne viennent plus garantir aux employés une protection (Bernier, 2007). Les employés exerçant un travail atypique n'ont plus accès aux mêmes protections que leurs confrères, créant ainsi des disparités en matière de traitement (salaires et avantages sociaux) pour les mêmes tâches effectuées (Bernier, 2007). Ces disparités de traitement se démultiplient d'autant plus lorsque les jeunes ne possèdent pas de qualification (Robert et Pelland, 2007). Ces jeunes adultes sans diplôme deviennent alors les « victimes » du marché du travail (Robert et Pelland, 2007). Ils sont ainsi limités dans leurs choix d'emploi et se retrouvent à pratiquer des emplois plus risqués en matière de santé et sécurité (Bernier, 2007). Ils pratiquent aussi des emplois sans égard aux conditions de travail ni à la rémunération puisqu'ils sont conscients des limites d'une sous-scolarisation (Robert et Pelland, 2007). Une grande majorité d'entre eux

valorisent l'emploi puisqu'il contribue à produire une identité sociale et à nourrir le sentiment d'appartenance et ce, même s'il s'agit d'occuper plusieurs emplois précaires (Robert et Pelland, 2007).

Ces disparités socioprofessionnelles augmentent alors la vulnérabilité (la deuxième zone) (Castel, 2000) et la précarité à laquelle les jeunes adultes font face (Robert et Pelland, 2007). C'est cette accentuation de la vulnérabilité qui conduit à la marginalité (Castel, 1994). La marginalisation (la désaffiliation) des individus

[...] est ainsi une production sociale qui trouve son origine dans les structures de base de la société, l'organisation du travail et le système des valeurs dominantes à partir desquels se répartissent les places et se fondent les hiérarchies, attribuant à chacun sa dignité ou son indignité sociale (Castel, 1996, p.38).

Dans une société marquée par l'allongement de la jeunesse, par la fragilisation des repères sociaux et par l'importance de la scolarisation (Goyette, 2011), l'absence de diplôme vulnérabilise la place occupée sur le marché du travail et crée la peur qu'il n'est pas possible de transformer son parcours (Zaffran et Vollet, 2018).

En plus de ces transformations aux niveaux de l'emploi, la fragilité du capital social rajoute un poids sur la situation de précarité des jeunes adultes. Le noyau familial constitue en ce sens le principal moteur d'insertion relationnelle retrouvée dans les relations sociales. Or, la famille à l'ère de la modernité est, selon Castel (1991), dorénavant fragilisée en raison des diverses configurations qui prennent forme. Pour Castel (1991), la perte de la famille traditionnelle par sa baisse de la fécondité, de la distanciation de la fratrie, du départ des jeunes du noyau familial, de l'accentuation des divorces et des nouveaux types de ménages (femmes monoparentales, par exemple) « [...] conduit au fait que l'isolement est le signe d'un appauvrissement de ces supports et du rétrécissement des réseaux

indispensables à son insertion relationnelle » (p.159). Ensemble, la fragilisation du repère familial, la fragilité d'emploi et la carence de diplôme mènent à une plus grande précarité chez les jeunes adultes (Robert et Pelland, 2007).

Nonobstant les transformations familiales et d'emplois, les jeunes sans diplômes s'appuient sur le soutien social mis à leur disposition pour surmonter leurs situations de fragilité (Zaffran et Vollet, 2018). Les jeunes sous-scolarisés ou en difficulté utilisent divers types de relations sociales tel que la famille, les amis, les intervenants sociaux jusqu'aux connaissances, en passant par les voisins, les collègues et les patrons (Goyette, 2011). Chez les jeunes mères peu scolarisées, la mobilisation d'un soutien familial, passant par le soutien financier d'un conjoint et de l'aide de ses propres parents ou beaux-parents, permettrait d'assurer une intégration sociale et professionnelle (Molgat et Ringuet, 2004). En ce qui concerne les jeunes adultes sans diplôme, ils ont également accès à des soutiens relationnels et économiques (Molgat, 2011). Le soutien parental des jeunes non-diplômés ne s'exerce pas seulement par l'aide financière prodiguée par les parents, mais aussi par des formes indirectes d'aide : partage de logement, accès à un emploi par l'entreprise familiale et un soutien moral orienteur (conseils) (Molgat, 2007). Les services sociaux et les organismes gouvernementaux tels que les Centres Jeunesse permettent aux jeunes adultes de développer des réseaux de soutien pour favoriser une insertion professionnelle (Goyette et collab., 2007). Ce réseau relationnel, quelquefois limité, quelquefois riche, est « [...] au cœur de la négociation entre les héritages familiaux, le capital accumulé à l'école, les acquis de l'enfance et les nouvelles voies permettant la réalisation des projets personnels » (Goyette, 2011, p.58).

## 1.5. Conclusion

Si les raisons de la sortie de l'école sont nombreuses, il en va de même pour le retour en formation. L'inégalité des ressources et des soutiens disponibles à l'intérieur et à l'extérieur du milieu de l'éducation conduit les uns à faire face à des défis de taille et les autres à surmonter les enjeux dressés sur leurs parcours. Les motifs ayant initialement conduit certains jeunes à se retirer du parcours scolaire peuvent réapparaître en cours de route. En ce sens, les jeunes adultes raccrocheurs sont un groupe pouvant faire face à la vulnérabilité engendrée par les transformations sociétales, tel que l'a démontré Castel (1994 ; 2000). Comme nous l'avons présenté dans ce chapitre, les jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire doivent souvent faire face à la précarité du marché du travail et à la fragilisation de leur réseau social (Zaffran et Vollet, 2018). Ainsi, si le schéma de Castel « [...] peut facilement s'appliquer à la situation des jeunes d'aujourd'hui dans leurs rapports au travail et à la famille » (Gauthier et Mercier, 1994, p.26), nous croyons qu'il s'applique encore plus aux jeunes en situation de raccrochage scolaire. Même si l'expérience des jeunes raccrocheurs semble être positive dans une FP ou un CEA, il ne faut pas nécessairement corréler le retour à l'école à la cessation des enjeux socioprofessionnels et relationnels. Il est donc pertinent de s'intéresser à l'apport des soutiens pour ces jeunes adultes, et ce afin de comprendre l'influence qu'ils ont sur leur situation de vulnérabilité. Nous serons alors en mesure de mieux situer le parcours de ces jeunes adultes dans une société où la poursuite des études et l'inflation scolaire demeurent une valeur centrale (Duru-Bellat, 2006).

## **CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

## 2.1. Objectifs et questions de recherche

Cette recherche a comme objectif principal de comprendre le point de vue des jeunes adultes vivant une situation de raccrochage scolaire. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, les jeunes adultes qui ont mis fin à leurs études présentent leurs parcours scolaires de façon négative et ceux retournant sur les bancs d'école font part d'expériences parfois positives et parfois négatives. À partir de cet objectif, la question de recherche générale est la suivante : comment se construisent les parcours de jeunes inscrits à l'école des adultes, à partir du moment où ils ont mis fin prématurément à leurs études secondaires régulières?

Trois objectifs spécifiques sous-tendent cette question générale et reflètent le cadre théorique d'intégration de Robert Castel qui met en jeu les dimensions du travail et du soutien relationnel dans la compréhension des logiques d'affiliation et désaffiliation :

1. Retracer les parcours scolaires et d'emploi avant et pendant le retour aux études.
2. Répertorier les formes de soutiens relationnels avant et pendant le retour aux études.
3. Identifier les formes de soutiens scolaires et en emploi avant et pendant le retour aux études.

## 2.2. Présentation de la méthodologie

La présente recherche en est une de type qualitatif puisqu'elle s'est appuyée sur une méthode subjective de collecte des données pour expliquer des phénomènes et leurs significations (Noiseaux, 2006). La recherche qualitative permet d'élargir les connaissances « [...] intériorisées des dilemmes et enjeux auxquels les personnes font face.

Elle s'intéresse à la complexité d'un phénomène et à la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné » (Noiseaux, 2006, p.268). Ce type de recherche permet de saisir la signification que le participant attribue à son vécu (Noiseaux, 2006). Puisque la recherche avait comme objectif de comprendre le point de vue de jeunes adultes raccrocheurs, nous avons estimé qu'une recherche qualitative était appropriée pour cette étude.

Une analyse qualitative de données secondaires a été utilisée pour répondre aux objectifs et questions de recherche. Heaton affirme que « secondary analysis involves the utilization of existing data, collected for the purposes of a prior study, in order to pursue a research interest which is distinct from that of the original work » (1998, §2). L'analyse de données secondaires requiert l'utilisation d'une ou de plusieurs méthodes de collectes de données telles que des entrevues, des notes d'observations, photos, etc. (Heaton, 1998). Les données peuvent également être issues de données à la fois qualitatives et quantitatives (Heaton, 1998).

Dans le cadre de ce mémoire, les données proviennent de transcriptions d'entrevues de l'étude de Marc Molgat et ses collaborateurs intitulé : *Parcours de vie et formes de soutien chez les jeunes inscrits en formation professionnelle dans 5 régions en Ontario et au Québec*. Les entrevues semi-dirigées réalisés auprès de jeunes adultes inscrits en FP au secondaire s'inspiraient de la « life-course theory » et ont abordé les thèmes suivants :

1. Les dimensions du parcours (scolaire, professionnelle, relationnelle/matrimoniale, résidentielle).
2. La perception et l'intégration des soutiens identifiés dans chacune des dimensions.

3. Les représentations du contexte géographique et socio-économique.
4. Les projets d'avenir.

La question générale de l'étude originale était la suivante : quel est le rôle des diverses formes de soutien dans les parcours de vie des jeunes inscrits en formation professionnelle au niveau secondaire dans des contextes géographique, social et institutionnel différenciés ? Les objectifs spécifiques permettant de répondre à cette question étaient de :

1. Répertorier et analyser les types de parcours de jeunes inscrits en FP au secondaire.
2. Identifier et analyser les diverses formes de soutien, la perception qu'en ont les jeunes inscrits en FP et la manière dont ils les intègrent à leurs parcours.
3. Comparer les modes de construction des parcours intégrant les diverses formes de soutien, selon leur contexte social, institutionnel et géographique.

Les entrevues ont été réalisées auprès de 93 participants et ont eu une durée moyenne d'une heure et demie. Les entrevues ont été menées auprès de 40 hommes et 53 femmes âgés de 18 à 34 ans inscrits dans cinq programmes de formation professionnelle en Ontario et au Québec. Les cinq différents sites où ont été réalisés les entretiens sont : au Centre d'éducation et de formation de l'Est de l'Ontario (Rockland, ON), au Centre Compétences Outaouais (Gatineau, QC), au Centre Polymétier (Rouyn-Noranda, QC), au Centre de formation professionnelle Jacques-Rousseau (Longueuil, QC) et au Centre de formation Rimouski-Neigette (Rimouski, QC). Pour les fins de ce mémoire, neuf entretiens biographiques ont été utilisés. Ces verbatims d'entrevues proviennent de participants qui, au moment de l'entrevue, ne détenaient pas de DES et étaient âgés de 20 à 24 ans (4 hommes et 5 femmes).

Ce choix méthodologique s'inscrit dans la visée globale de la recherche c'est-à-dire celui de mieux comprendre le phénomène du raccrochage scolaire des jeunes adultes n'ayant pas de DES. L'analyse a donc été menée sur des verbatims d'entrevues de personnes ne possédant pas de DES. Le nombre de participants est respectable ici puisqu'il serait difficile d'analyser plus de verbatim dans les contraintes de temps offert dans le cadre du mémoire de maîtrise. Le tableau ci-dessous résume et contraste les caractéristiques méthodologiques de l'étude originale et l'étude de ce mémoire.

Tableau I: Caractéristiques distinctives entre l'étude originale et l'étude pour le contexte du mémoire.

<b>Étude originale</b>	<b>Étude pour le contexte du mémoire</b>
Nombre de participants total : 93 participants	Nombre de participants total : 9 participants
Ratio homme/femme : 40 hommes/53 femmes	Ratio homme/femme : 4 hommes/5 femmes
Tranches d'âge des participants : 18 à 19 ans : 20 20 à 24 ans : 38 25 à 29 ans : 20 30 à 34 ans : 15	Tranches d'âge des participants : Seulement les participants de la tranche d'âge de 20 à 24 ans.
Durée des entretiens : environ 1h30 min.	Durée des entretiens : N/A
Recrutement au :  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centre d'éducation de formation de l'Est de l'Ontario (Rockland, ON)</li> <li>- Centre Compétences Outaouais (Gatineau, QC)</li> <li>- Centre Polymétier (Rouyn-Noranda, QC)</li> <li>- Centre de formation professionnelle Jacques-Rousseau (Longueuil, QC)</li> <li>- Centre de formation Rimouski-Neigette (Rimouski, QC)</li> </ul>	Verbatims analysés au :  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centre d'éducation de formation de l'Est de l'Ontario (Rockland, ON)</li> <li>- Centre Compétences Outaouais (Gatineau, QC)</li> <li>- Centre Polymétier (Rouyn-Noranda, QC)</li> <li>- Centre de formation professionnelle Jacques-Rousseau (Longueuil, QC)</li> <li>- Centre de formation Rimouski-Neigette (Rimouski, QC)</li> </ul>
Renseignements sur la diplomation :  Jeunes adultes ayant une diversité de diplômes.	Renseignements sur la diplomation :  Seulement les jeunes adultes n'ayant pas obtenu de DES.

### 2.3. L'analyse des données

L'analyse des données secondaires s'est faite en suivant la méthode de l'analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse de contenu est relativement

simple et détaillée pour les nouveaux chercheurs (Blais et Martineau, 2006). Elle « [...] est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.249). Elle vise à discerner la signification d'un message retrouvé dans des discours, des articles, etc. (Mayer et Deslauriers, 2000). L'Écuyer (1990), par sa définition exhaustive, explique que

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée, de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basé sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel [...] (p.120).

Suivant cette orientation, l'analyse a été menée en trois étapes :

1. Une lecture approfondie et attentive des verbatims.
2. Une codification par l'identification des premières catégories analytiques.
3. Une révision et un raffinement des catégories initiales pour enfin déboucher sur l'analyse des parcours à l'étude (Blais et Martineau, 2006).

Une analyse transversale des données a permis de faire des liens entre l'expérience subjective des jeunes adultes raccrocheurs et les objectifs de recherche.

#### 2.4. Considérations éthiques

La démarche déontologique proposée a été évaluée et approuvée par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa et un certificat d'approbation déontologique a été émis le 13 avril 2018 (le certificat d'approbation déontologique se trouve en Annexe). La recherche a été évaluée en tant que projet de recherche à risque minimal puisque les données sont issues d'une recherche préalablement approuvée par le

CÉR et dont les données utilisées sont des verbatims d'entrevues déjà transcrites. Ainsi, le risque de subir des contraintes physiques ou psychologiques est quasi inexistant. L'anonymat des participants a été garanti par l'utilisation de pseudonymes et les informations permettant de les identifier avaient déjà été supprimées lors de la transcription des enregistrements. Le chercheur principal était responsable d'entreposer les verbatims sur son ordinateur personnel et où l'accès au dossier était protégé par un mot de passe.

## 2.5. Limites et apports de la recherche

Il est important de souligner que, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise limitée dans le temps, la possibilité d'effectuer l'analyse de plusieurs verbatims d'entrevues s'avère difficile à réaliser. L'analyse de neuf verbatims issus d'une recherche ultérieure a permis de faire ressortir une analyse d'une portée intéressante, mais toutefois non généralisable à l'ensemble des jeunes adultes raccrocheurs du Québec et de l'Ontario, surtout en contexte géographique différencié. Puisque les entrevues portent notamment sur des jeunes adultes raccrocheurs âgés de 20 à 24 ans, il est apparent que les jeunes adultes des tranches d'âge inférieure et supérieure n'ont pas fait partie de l'analyse, limitant ainsi l'approfondissement d'éventuelles similitudes et différences entre les âges. Cette limite s'explique principalement par l'accès à des verbatims qui correspondaient aux critères de la recherche.

Sachant bien que les jeunes adultes faiblement scolarisés vivent de nombreuses difficultés (Bourgeois, 2016) et font face à de nombreux défis suite à leur retour aux études (Villate et Marcotte, 2013), ce mémoire permet, d'une part, de mieux identifier les processus de retour aux études et d'autre part, de mieux cerner les besoins des jeunes raccrocheurs. Cette étude pourrait sensibiliser des intervenants scolaires, des membres du

personnel scolaire, des employeurs et divers acteurs impliqués directement ou indirectement auprès de ces jeunes adultes dans le but de les aider à mieux comprendre les parcours parsemés d'obstacles et de défis que rencontrent les jeunes adultes raccrocheurs. Parallèlement, cette étude permet de réfléchir à des possibilités d'intervention qui pourraient mieux soutenir les jeunes adultes raccrocheurs dans les processus de retour à l'école.

## **CHAPITRE 3 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous commencerons par décrire le profil des participants pour ensuite aborder les catégories ressorties de l'analyse des données. Le point de départ des parcours des participants sera présenté au moyen de l'analyse des caractéristiques scolaires, d'emploi et relationnelles avant l'entrée à une école des adultes. Ensuite, l'analyse se penchera sur l'interprétation des parcours des participants en s'inspirant du cadre théorique de Castel qui fut présenté dans le premier chapitre. Nous pourrons donc observer dans quelle zone s'inscrivent les jeunes adultes suite à leur entrée dans une école des adultes.

### 3.1. Les caractéristiques des participants

L'analyse de données secondaires a été effectuée auprès de neuf participants de l'étude mentionnée dans le chapitre précédent<sup>3</sup>. L'échantillon est composé de quatre hommes et cinq femmes âgés de 20 à 24 ans qui ne possèdent pas de DES. Quatre d'entre eux (2 hommes et 2 femmes) proviennent du Centre de formation professionnelle Jacques-Rousseau (Longueuil, QC), deux (1 homme et 1 femme) du Centre Compétences Outaouais (Gatineau, QC), une du Centre d'éducation et de formation de l'Est de l'Ontario (Rockland, ON), et un chacun du Centre de formation Rimouski-Neigette (Rimouski, QC) et du Centre Polymétier (Rouyn-Noranda, QC). Tous les participants étaient aux études à temps plein au moment de l'entrevue et seulement deux participants étaient aussi en emploi. Le tableau ci-dessous illustre des caractéristiques des participants.

---

<sup>3</sup> Par souci de confidentialité les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes.

Tableau II: Caractéristiques des participants

<b>Participant(e)</b>	<b>Nom fictif</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Site de la formation professionnelle</b>	<b>Programme de formation suivi au moment de l'entrevue</b>
JQ11H24	Stéphane	Homme	24	Longueuil, QC.	DEP <sup>4</sup> cuisine d'établissement
JQ18H20	Jacob	Homme	20	Longueuil, QC.	Imprimerie
JQ2F21	Marie	Femme	21	Longueuil, QC.	DEP Services de restauration
JQ8F21	Julie	Femme	21	Longueuil, QC.	DEP Services de restauration
CO1F22	Aude	Femme	22	Rockland, ON.	Commis de bureau
GQ13F20	Caroline	Femme	20	Gatineau, QC.	Assistant technique de pharmacie
GQ1H21	John	Homme	21	Gatineau, QC.	Infographie
RQ7H24	Daniel	Homme	24	Rimouski, QC.	Installation et réparation d'équipement de télécommunication
PQ14F24	Camille	Femme	24	Rouyn-Noranda, QC.	Charpenterie menuiserie

Même si les participants répondent à un critère homogène d'absence de diplôme et ont des expériences qui comportent des similitudes, leurs parcours scolaires, d'emploi et relationnels sont parsemés d'éléments qui les distinguent les uns des autres. Dans les sections qui suivent, nous verrons bien l'importance d'éviter la tentation de décrire comme homogènes les parcours de vie des jeunes adultes qui entreprennent un retour aux études.

---

<sup>4</sup> Diplôme d'étude professionnelle

### 3.2. Le profil des jeunes adultes raccrocheurs : leurs points de départ scolaire, d'emploi et relationnel

Dans cette section, nous aborderons les points de départ des parcours des participants. Pour ce faire, nous exposerons d'abord les points de départ scolaire, puis passerons aux situations liées à l'emploi avant de terminer avec les diverses relations entretenues par ces jeunes adultes.

#### 3.2.1. Difficultés scolaires

Les difficultés d'ordres scolaires sont divisées en deux parties. La première implique des enjeux hors de l'école et la seconde implique des défis associés au sein même de l'institution scolaire.

##### 3.2.1.1. Les difficultés à l'extérieur de l'école

Pour quatre participantes (Marie, Julie, Caroline et Aude), l'instabilité familiale est venue perturber leur cheminement scolaire, et ce, autant à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Cette instabilité a débuté avec les nombreux déménagements des mères des participantes. Dépourvues de contrôle sur leurs situations scolaires, les participantes étaient mal préparées à affronter les défis de l'école :

*Ok, ben moi ça commencé quand j'tais ben ben jeune j'étais en famille d'accueil. À 16 ans, j'ai r'tourné avec ma mère biologique, donc j'ai arrêté le secondaire. J'avais 17 ans, donc j'avais pas fini ma onzième année. [...] j'ai changé quand même beaucoup d'écoles parce que c'était in et out, comme j'allais avec ma mère, j'revenais avec mes parents d'accueil, j'rtournais avec ma mère à quelques reprises comme ça. Puis, ma mère a déménagé beaucoup. (Aude)*

*Non mais j'aimais ça aller à l'école mais j'avais trop de misère à l'école. C'tait compliqué, ça aidait pas non plus de déménager tout le temps. (Marie)*

Parmi ces participantes, Marie a changé d'école quatre fois et Julie, entre six et sept fois. Les participantes estiment que ces nombreux déménagements n'ont pas favorisé leur réussite à l'école.

### 3.2.1.2. Les difficultés à l'intérieur de l'école

Pour quatre participants (Marie, Julie, Caroline, Daniel), le fait d'avoir redoublé une ou plusieurs années au primaire ou au secondaire a contribué à la décision de quitter l'école. Plusieurs raisons sont invoquées par les participants pour expliquer les redoublements. Les difficultés dans une ou plusieurs matières scolaires, les professeurs qui ne les comprenaient pas ou qui étaient négatifs à leur égard, leur manque d'intérêt pour l'école, les troubles d'apprentissage pour certains, se sont conjugués pour conduire vers une sortie de l'école avant l'obtention du diplôme, comme le montrent les extraits d'entretien suivants :

*Ben moi au primaire j'tais au régulier pis j'ai doublé ma 3e année pis ma 6e j'ai vu des psychologues, des orthopédagogues une fois, j'l'ai vu une fois pis j'suis pas retournée. Pis mon secondaire j'ai redoublé j'tais un peu au régulier, c'tait tout le temps régulier mais ils me rebaisaient, j'me remontais ils me rebaisaient, j'remontais ils m'rebaisaient. J'me suis tannée je suis allée aux adultes. (Marie)*

*Maternelle, j'ai entendu dire que j'avais déjà doublé ça, pis j'ai pas mal toute doublé mes années. Feke finalement, au début, j'étais pas motivé, j'avais pas de motivation, je savais pas qu'est-ce que je voulais faire. Pour moi l'école ça servait à rien. C'est plus tard au secondaire qu'j'ai commencé à me réveiller, mais c'était déjà... J'avais doublé déjà plusieurs fois. Je m'en allais je pense en 5ième année quand j'ai fini. C'est genre au primaire, pis après ça y m'ont placé dans un programme ISPJ. Feke là, plusieurs choses à faire, ça a fait que j'ai fait.. j'ai appris pas mal de choses pareille.. genre des affaires déviées genre.. après ça y nous apprenaient la base pour être capable de s'en sortir dans la vie. Genre calculer les taxes pis les affaires ça je connaissais ça pis tout ça. [...] J'avais des troubles d'apprentissage qui m'aidaient pas non plus feke j'avais pas de motivation. (Daniel)*

*Comme, moi mon professeur d'anglais, c'est pour quoi que j'ai eu un décrochage, c'est que j'étais prête à mon examen, pis j'avais toute fait mes choses chez moi. Je dis, je suis revenue le lendemain, pis je dis, je suis prête pour mon examen, pis il me dit non, tu recommences. Moi, je n'étais pas prête à recommencer, je ne voulais*

*pas recommencer [...] fait que là j'ai commencé à me choquer, pis j'ai laissé faire ça, j'ai dit ben, c'est ça, je vais aller en français de base, pis je n'aurai pas mon anglais. (Caroline)*

Pour deux participants (Jacob et Camille), les difficultés avec certaines matières scolaires ont même contribué à leur renvoi de l'école. Ainsi, alors que l'école joue habituellement un rôle de maintien des jeunes dans la norme, il peut également créer l'hors-norme et la vulnérabilité :

*Pi j'ai eu, j'ai eu d'la misère avec les études, et cetera, pi finalement j'ai coulé mon anglais. L'école privé que j'allais ne tolérait pas en tant qu'tel, un échec, donc j'ai été viré. (Jacob)*

*J'arrêtais juste en secondaire quatre, mais [avec le] français de [secondaire] trois, sauf que ça faisait au moins deux ans que je coulais dans le fond, tout le monde qui était en même temps que moi était déjà rendu à leur CÉGEP première année ou deuxième année, fait que dans le fond, ça m'a fait lâcher, oui. (Camille)*

Un seul participant (Jacob) a subi de l'intimidation lorsqu'il a eu à déménager dans une nouvelle école. Le climat scolaire néfaste l'a conduit à se retirer d'un environnement qu'il estimait malsain pour son intégrité physique et mentale.

### 3.2.2. Des emplois précaires

Tous les participants, à l'exception d'une, ont travaillé avant d'entreprendre un retour aux études. Des différences et similitudes existent en matière des types d'emplois occupés, des conditions de travail, de la stabilité des emplois et de la capacité à concilier le travail et les études. Ainsi, tous ont eu des emplois dont la qualification n'excédait pas le DES. Les types d'emplois étaient principalement en restauration rapide, en boutique et en épicerie; certains ont occupés des emplois d'été : dans une fraisière (Aude) et à un club de golf (Caroline). Les participants expriment dans leur discours la vulnérabilité de leurs

emplois. Cette précarité d'emploi est représentée par l'occupation de plusieurs emplois séquentiels de courte durée, et où les expériences n'ont pas toujours été des plus harmonieuses. La prise de conscience de cette précarité a mené plusieurs répondants à vouloir se distancer de cette avenue et ainsi reprendre un parcours plus valorisé socialement, soit l'école. Le parcours en emploi de Marie illustre bien la précarité du travail et ce que les répondants peuvent avoir traversé avant leur retour sur les bancs d'école :

*Euh j'ai fait Pharmaprix, j'ai fait 3 ans là ben c'tait mon premier travail fak j'ai fait 2 ans là...2 ans? non 1 an ½, 2 ouais j'suis partie j'suis revenue parce qu'ils coupaient des heures pis ils m'ont dit : « tu peux partir » fak j'suis partie pis y m'ont repris vu que j'tais une bonne employée. Là après ça j'ai fait Baby Pink sauf que le boss y paye, y paye pas, y donne pas les paye à la bonne journée fek j'suis partie. J'ai travaillé au Super C pis je suis encore r'partie parce que y donnait rien que des heures aux plus anciennes pis les nouveaux ben y donnaient ce qu'ils avaient fak travailler un p'tit 4 heures par semaine ben ça j'pouvais pas. Fallait que j'travaille plus. Euhh, Blue Jean, là j'ai encore lâché parce que je retournais aux études [et ils ne donnaient pas assez d'heure], là j'pense c'est tout. (Marie)*

Même si un participant (John) estime que le maintien d'un emploi est un moyen pour lui procurer des bonnes références, il demeure déçu par l'impossibilité d'accéder à un statut moins précaire. Pour une autre (Caroline), l'absence de travail après une perte d'emploi lui a fait prendre conscience de la vulnérabilité socioéconomique à laquelle elle était confrontée. Elle a donc accepté rapidement un nouvel emploi malgré les conditions de travail qu'il représentait, dans le but d'éviter de se retrouver les mains vides.

### 3.2.3. Les relations au moment de retourner aux études

Au moment d'effectuer leur retour à l'école comme adultes en FP au secondaire, les relations de la plupart des participants étaient fragiles. Pour quatre d'entre eux, les relations amicales ont été difficiles à acquérir et maintenir et lorsqu'il y a des amis, les participants

jugent généralement que ceux-ci n'ont eu aucune influence sur eux. En général, l'absence d'amis se fait ressentir à travers les expériences scolaires difficiles :

*J'ai eu beaucoup de différentes écoles primaires, j'en ai eu quatre en tout. [...] C'est sûr que c'est difficile parce que je devais tout le temps changer d'amis, tout le temps me refaire une vie dans le fond, c'est sûr que c'était un peu difficile là à vivre pour un enfant. (Caroline)*

*Le primaire, j'ai pas ben ben aimé ça. [...] Parce que je me faisais agacer pis ces affaires-là, là, pis j'avais pas l'temps de m'faire des amis non plus fek j'aimais pas ben ben ça. (Aude)*

Dans une situation, les relations amicales ont joué un rôle dans le soutien émotif d'un participant (Jacob) dont le père a eu un accident au travail. Ses amis lui ont alors offert un support moral. Mais malgré ce soutien au moment de cette situation tragique, Jacob indique qu'il était souvent victime de harcèlement et d'intimidation.

Les relations familiales sont, quant à elles, fragilisées pour un peu plus de la moitié des participants. Les participantes (Aude, Caroline, Marie et Julie) qui ont mentionné avoir souvent déménagé dès un jeune âge sont également celles qui ont mentionné avoir tissé des liens avec la famille élargie (grand-mère, tante, oncle, cousin, cousine) y compris avec des beaux-parents. Ces relations existent principalement avec une ou deux personnes et non pas avec l'ensemble de la famille élargie. Certains ont surmonté des épreuves difficiles de deuil, où un des parents se retrouvait alors en situation de monoparentalité (Caroline et Stéphane). D'autres (Aude et Caroline) ont effectué des allers-retours entre la famille biologique et le foyer des parents d'accueil. Presque la moitié des participants (John, Stéphane, Camille, Daniel) ont dit avoir entretenu et apprécié des relations diverses avec des membres de la famille proche et élargie en même temps.

### 3.3. Les types de parcours

Afin de dresser une vue d'ensemble des parcours de ces jeunes adultes qui inclut la période suivant leur entrée en FP, les participants ont été classés dans les zones du modèle théorique de Robert Castel vu dans le chapitre précédent. Le travail, le réseau relationnel et l'apport des formes de soutien ont servi de guide pour la catégorisation des parcours. Ce travail de catégorisation montre que si l'ensemble des participants se situe dans la zone de vulnérabilité, il existe néanmoins une fluidité des parcours entre les zones limitrophes d'intégration et d'exclusion. Ainsi, certains parcours demeurent vulnérables alors que d'autres subissent soit une certaine détérioration, soit une amélioration de la situation. Nous décrivons donc les parcours en fonction de cette fluidité, en présentant d'abord ceux qui se dirigent vers la zone d'intégration, puis ceux qui demeurent dans la zone de vulnérabilité, et enfin ceux qui tendent vers la zone de l'exclusion.

#### 3.3.1. De la vulnérabilité en direction de la zone d'intégration

L'analyse permet de dégager que deux participants masculins se situent dans ce type de parcours. Pour John, les nombreux doublements au primaire et au secondaire ont mené à un retrait scolaire alors que pour Stéphane, les difficultés dans certaines matières ont restreint son parcours scolaire. Le retour aux études pour ces deux jeunes hommes a été positif car ils ont pu identifier un centre d'intérêt et ont eu de nombreux succès en FP, ce qui a contribué au maintien d'un parcours scolaire stable. L'entrain de John face à ses études est palpable :

*Au début, ma première année, oui je trouvais ça le fun. Tsé t'as pas de devoir à faire, quand je suis arrivé au début de l'année, j'étais comme : ah c'est le fun! Pas de devoirs après l'école. Mais t'en avais quand même à faire. Je veux dire, si t'étais pas assez rapide pendant tes heures de cours, fallait tu trouves le moyen de te*

*rattraper pis ça c'était en dehors des cours so, moi des fois j'amenais mes projets à l'école volontairement, j'amenais mes affaires pour les finir à cause que j'aimais ça faire les travaux. Je veux dire c'est comme de l'art qu'on fait, c'est comme du dessin, ça m'a tout le temps passionné. C'est pas des mathématiques ou des affaires à retenir par cœur, c'est plus des choses que tu fais manuellement, ou par la pratique. (John)*

Cependant, les emplois de ces participants ont toujours été et sont encore précaires. Les deux travaillaient en restauration rapide, ce qui leur permet d'avoir un revenu et une certaine stabilité sans pour autant vivre de manière confortable. John occupe le même emploi depuis quatre ans; Stéphane a changé quelques fois d'emploi, mais travaille au même endroit depuis six ans.

Les relations de ces participants sont caractérisées par la réciprocité et la stabilité, et constituent des manières de répondre à certains besoins en cas de difficultés. Sur le plan des relations familiales, John explique que même si ses parents avaient une façon « différente » de le discipliner, les menaces de sa mère lui ont permis de se tenir dans le droit chemin. Elle semblait être consciente de la vulnérabilité à laquelle s'exposait son fils s'il ne poursuivait pas ses études :

*Bin ma mère a tout le temps voulu... Bin ma mère sa façon de faire à elle c'tait : si tu vas pas à l'école, jte criss dehors. Pis ça, ça m'a motivé un peu. C'est bon ça. Je veux dire... Les menaces ça l'a toujours marché avec moi. So c'est ça là. Dans le fond là, sa façon de marcher, c'est qu'elle me menaçait dans le fond. Je veux dire, si j'allais pas à l'école, elle a me cr...elle me faisait des menaces : « je vais te jeter dehors », ou des choses comme ça. (John)*

Dans le cas de Stéphane, les parents ont été des modèles sur qui il pouvait compter, sans grande inquiétude.

De plus, le soutien de la femme du cousin de John a permis à ce dernier d'obtenir un diagnostic de trouble de l'attention. Sans ce diagnostic, il n'aurait pas eu accès aux divers

accommodements et services dont il a besoin pour sa réussite scolaire. Il faut souligner que cette forme de recours à de l'aide formelle au moyen d'un contact familial n'est pas disponible à tous les participants; en effet, il est le seul à avoir mentionné un tel contact.

Enfin, la mère de John et la copine de Stéphane leur ont toujours offert le soutien nécessaire au maintien de la continuité de leurs études et de leurs emplois. Leur présence et leurs encouragements dans l'atteinte de buts ont permis d'assurer qu'aucun obstacle ne puisse fragiliser leurs parcours ou nuire à leur stabilité :

*Faque euh ... [elle (sa copine)] est comme super contente parce qu'elle le voit elle aussi que j'aime ça, que je trippe à genre qu'est-ce que j'fais pi ... euh ... pi a m'dit 't'sais si jamais t'as une opportunité, faut que tu partes, 2 mois, 3 mois, 4 mois, en Europe... Elle a dit 'ben fonce, vas-y, c'est pas grave, j'vais être là dès que tu reviens pareil, t'sais manque pas ces chances là pour rester'. Elle est super ouverte à mon cours pi ... (Stéphane)*

*C'est ma mère qui me pousse à continuer, même si a me menace, c'est sa façon de faire, pis c'est la bonne façon. J'veux dire, c'est ma mère qui m'a plus soutenu. Si ça serait de mon père, je serais pu aux études. Parce que me père lui, y me menaçait pas tsé... Y me laissait plus à moi-même. Si ça l'avait été juste de mon père j'serais sûrement en train de travailler au Tim Hortons pis j'aurais même pas continuer les études. Mais c'est ma mère qui m'a vraiment poussé dans le cul. (John)*

Stéphane et John ont également eu recours à divers types de soutien durant leurs parcours scolaire et d'emploi, qui leur ont permis de diminuer la vulnérabilité à laquelle ils faisaient face et de sortir de situations fragiles. Par exemple, à l'école des adultes, et avec l'aide de ses collègues, Stéphane a réussi à dénicher un emploi dans un hôtel luxueux.

Aussi, le milieu scolaire permet à ces deux participants de se sentir inclus et soutenus en vue de la réussite de leurs études. Les cours de Stéphane lui ont permis de nouer de nouveaux liens d'amitié et les membres du personnel se sont assurés d'adapter leur enseignement pour favoriser sa réussite scolaire :

*Ben c'est ça, elle à m'a mis que mes profs, quand j'passe un examen, y m'font un examen, quand c't'un examen théorique, y m'font un examen à l'oral. Y m'expliquent la question à l'oral, pi j'donne une réponse à l'oral, pi après ça y m'aident à la retranscrire, pour que j'retranscrive la bonne chose. (Stéphane)*

Pour John, le soutien des professeurs passe par l'accompagnement dans la recherche d'emploi. Par exemple, l'un de ses professeurs l'a aidé à la rédaction de son CV et en cherchant, sur Internet, des offres d'emploi. Ce soutien s'explique par le souhait du professeur d'éviter que John se retrouve sans emploi et dans une situation financière délicate à la fin de son parcours scolaire.

Enfin, dans le cadre des parcours de John et Stéphane, il faut souligner deux autres éléments qui ont joué un rôle dans la stabilisation de leurs parcours et qui ont contribué à ce qu'ils penchent plutôt du côté de la zone d'intégration. Dans un premier temps, s'il est arrivé à Stéphane de se retrouver temporairement dans une situation économique fragile, il a réussi rapidement à se stabiliser avec l'aide des Prêts et bourses :

*Ouin c'est ça, c'est tout l'temps par mes emplois. Pi, euh, des fois j'vais faire une demande de prêts et bourses quand j'vois que, qui faut que j'diminue trop mes heures. Comme là, mon cours me demandais beaucoup de ... pas de devoir mais de ... de ... de révision pi toutes ces affaires là, faque j'avais faite descendre mes heures, faque là j'savais que j'allais être un peu serré, faque j'ai demandé un prêt et bourse, pi ça, ça m'équivalait mes heures que j'enlevais dans l'fond. (Stéphane)*

Dans un deuxième temps, le parcours de John s'est aussi stabilisé en raison de son recours à des médicaments. La prise de médicament est réellement devenue un point marquant entre la fragilité de son état d'être et sa stabilité mentale et physique. Le médicament lui a permis de se maintenir à l'écart de problèmes de santé qui auraient pu alimenter l'instabilité de son parcours :

*Ce que j'aimais dans le Stratera, c'est que, c'était un médicament qui calmait mon stress, j'étais moins stressé, ça me calmait, ça enlevait aussi mon côté, tsé quand tu regardes partout : « tsé y me regarde tu? », j'étais un nerveux un peu. Pis ça, ça me calmait beaucoup, ça m'aidait beaucoup. (John)*

### 3.3.2. Une vulnérabilité en *statu quo*

D'autres parcours se maintiennent clairement dans la zone de vulnérabilité. C'est le cas de Caroline, Jacob, Camille, Daniel et Aude. Au plan scolaire, leurs parcours sont marqués par des redoublements, des échecs, des abandons et de l'instabilité avant et parfois après leur retour aux études. Par exemple, Caroline a décroché à nouveau à l'école des adultes en raison de conflits avec un de ses professeurs. Quant à Jacob, il a dû se retirer de son programme d'études professionnelles puisque le climat de harcèlement qu'il avait connu au secondaire s'est reproduit aux adultes. Pour d'autres, toutefois, le milieu scolaire après le retour aux études est davantage apprécié et est même parsemé de succès, contribuant ainsi à alimenter la motivation pour les études.

Tous les participants dans cette zone ont eu des emplois précaires. Les heures de travail insatisfaisantes, les tâches dégradantes et les tensions entre les collègues de travail caractérisent les situations d'emploi. De retour aux études, aucun d'entre eux n'occupe un emploi. Bien que certaines personnes voudraient occuper un emploi pour surmonter leur situation de vulnérabilité, les programmes de soutien au revenu dont ils bénéficient les en dissuadent. Du coup, ils devront attendre la fin de leurs études pour essayer de définitivement mettre à distance la précarité :

*Oui, ils te pénalisent, dans le fond. Si tu travailles, dans le fond, ils vont te couper sur qu'est-ce que tu gagnes. Mettons je gagnerai 140 piasses par semaine j'ai droit de gagner 50, fait que mettons il me reste 90, bien 90 ils m'enlèveraient ça de 140. (Camille)*

*Non. Je peux me trouver comme...oui j'ai Emploi Québec qui me finance pour ça, mais je pourrais me trouver un emploi, mais c'est que ça va être déduit de mon... J'ai droit à \$200 de plus par mois, mais si je dépasse le 200, mettons \$280, on va m'enlever 80 de...c'est comme de trop. Mais c'est pour ça que je veux pas m'en trouver une [...]. (Caroline)*

Dans d'autres cas, les répondants jugent que leur situation d'emploi est trop précaire et qu'il est préférable d'accéder à un nouveau statut fragilisé, l'étudiant sans emploi, afin d'espérer trouver mieux :

*Pi, c'est ça, le train de vie allait quand même bien, pi là est revenue l'idée que 'faut qu't'aille à l'école'. J'suis ben d'accord faque j'ai repris en tête l'école. Au mois d'août j'ai dit à la job que ... j'vais démissionner. Non c'était en fin d'août, c'est ça, fin août ... 'je vais démissionner dans le but de retourner à mes études parce que j'suis pas capable de jumeler travail et études'. (Jacob)*

Quant aux relations, elles sont demeurées fragiles et/ou non opérantes pour répondre aux besoins des participants de ce parcours. Quand elle était plus jeune, le père de Caroline ne parvenait pas à lui procurer les soins nécessaires et l'avait placée en famille d'accueil pour obtenir du soutien; aujourd'hui, elle ne peut toujours pas compter sur lui pour obtenir un soutien financier.

Les soutiens financiers et moraux parviennent à alléger la situation de vulnérabilité sans pour autant l'anéantir. C'est le cas pour Camille. Les parents de la participante l'ont aidée à se procurer un duplex en location avant son retour aux études. À son retour aux études, elle doit dépendre de leur support financier pour son loyer et l'essence pour se rendre à l'école :

*Mes parents ils m'aident pas mal, parce que si non j'arriverais pas là, mais une chance j'ai des bons parents. (Camille)*

Il en est de même pour Daniel. Si l'alternance entre l'habitation chez son père et sa grand-mère varie, il résulte qu'il dépend de ces personnes afin de surmonter sa situation de vulnérabilité. À son retour à l'école des adultes, Jacob commence à se retrouver dans une situation de précarité. Le recours au soutien d'un psychologue et des parents ont permis de surmonter ce moment sombre, sans pour autant éliminer sa situation vulnérable :

*Bin là présentement j'habite chez ma grand-mère. L'avantage c'est je suis quasiment logé-nourris, pis ça me coûte quasiment rien. [...] A voit que j'ai pas nécessairement beaucoup d'argent feke a me charge pas pire. Ça l'arrive des fois qu'a me demande de l'argent, je vais y passer. Tsé ça fait quoi que j'y donne un peu d'argent quand qu'est dans le trouble. Ça me dérange pas. C'est ça. [...] Je dépanne des fois. A me demande des choses à faire, j'm'en vais le faire pis je retourne là pour aider. Feke dans le fond, je la paye avec mon temps que j'y redonne. (Daniel)*

*Parce que t'as beau économiser mais, tu t'rends ben compte que la vie coût plus chère quand tu travailles pas. Faque là rendu à la fin décembre, j'me suis retrouvé cul à terre. Faque là j'suis passé sur mes parents pour payer mon transport [...] J'ai commencé à être en retard ... parce que j'commençais à avoir un certain manque d'intérêt premièrement, nuits tourmentés à cause du manque d'argent, t'essaye d'oublier quelque chose, t'as pu ton moyen que t'avais avant d'oublier, tu peux pu faire de sorties ou quoi que ce soit, pi t'as beau dire qu'y'a des trucs à faire gratuits euh ... c'est ben dur à trouver. Faque c'est vraiment devenu mon moment sombre de cette année. [...] (Jacob)*

Les participants ont perdu de vue de nombreuses relations amicales et plusieurs d'entre eux estiment préférable de ne pas en vouloir. Dans le cas de Caroline et de Daniel, une seule relation amicale est demeurée depuis leur décrochage. Les autres participants, quant à eux, estiment n'avoir pas de relations d'amitié. Les expériences négatives avec d'anciens amis ont mené certains à ne plus vouloir de relations amicales et de percevoir les autres plutôt comme des collègues ou des camarades. La possibilité de compter sur ce type de relation est alors absent, voire peu utilisé.

Des orthopédagogues, des psychologues et des membres du service scolaire permettent à certains participants d'éviter de s'enfoncer dans la vulnérabilité auxquelles les jeunes adultes ont fait face et font face. Ces formes d'aide, comme la disponibilité des professeurs et leur enseignement stimulant ne suppriment pas entièrement les enjeux externes du contexte scolaire, bien qu'elles soient appréciées.

Au plan des autres formes de soutiens institutionnels, certains participants y ont recours sans pour autant que cela mène à une trajectoire d'intégration. En fait, si les Prêts et Bourses reçus de la part d'Emploi Québec ou encore les services d'Ontario au travail fournissent un soutien, il demeure que les participants recourant à cette forme d'aide sont limités dans leurs capacités de s'émanciper financièrement :

*C'est sur que je peux pas me pogner un appartement. C'est trop minime, puis...je dirais que ça peut m'aider, mais c'est sur qu'un peu plus ça serait pas (tort?), parce que c'est quand même, je dirais...c'est plus gros que le salaire minimum, ça c'est sur. C'est sur que je fait plus qu'un temps partiel, mais pour un 40 heures que je fais même à l'école, c'est pas payé pour ça. (Caroline)*

### 3.3.3. De la vulnérabilité vers la zone d'exclusion

Si pour certains les trajectoires sociales et d'emplois s'améliorent ou demeurent stables, pour d'autres (Marie et Julie) les trajectoires sont plus marginales et se dirigent davantage vers l'exclusion. Ces deux participantes ont changé régulièrement d'école en raison des déménagements de leurs mères, causant ainsi des difficultés dans leurs parcours scolaires. Ces problèmes d'instabilité, qui se conjuguent à des difficultés d'apprentissage, font en sorte qu'elles viennent à la conclusion que quitter l'école est la seule façon d'échapper à un parcours parsemé d'échecs. Marie explique ainsi ce qui l'a menée à abandonner l'école :

*Ben moi au primaire j'tais au régulier pis j'ai doublé ma 3e année pis ma 6e j'ai vu des psychologues, des orthopédagogues une fois, j'l'ai vu une fois pis j'suis pas retournée. Pis mon secondaire j'ai redoublé j'tais un peu au régulier, c'tais tout le temps régulier mais ils me rebaisaient, j'me remontais ils me rebaisaient, j'remontais ils m'rebaisaient j'me suis tannée je suis allée aux adultes. (Marie)*

Contrairement à plusieurs autres interviewés, l'arrivée à l'école des adultes ne règlera pas leurs difficultés – cet endroit devient en fait rapidement une place où les défis persistent. Pour Marie, le niveau de difficulté de son DEP ne vient qu'ajouter au poids qu'elle ressentait dans le parcours scolaire auquel elle croyait avoir enfin échappé.

*[...] moi j'm'étais inscrit là parce que genre ça faisait comme 2 ans que j'pensais à vouloir y aller mais c'est comme serveuse mais ça va être facile tsé s't'un DEP qui est full facile, toute les serveuses font ça. J't'arrivée c'est comme : « oh boy va falloir qu'j'étudie » j'm'attendais pas à étudier, j'pensais pas que c'tait si complexe que ça [...] (Marie)*

Pour Julie, bien que le DEP lui permette d'étudier et d'avancer à son rythme, elle se rend compte rapidement que conjuguer le travail et la présence aux cours constitue un défi de taille. Conjuguer travail et études l'ont conduit à un manque de sommeil. Elle a donc dû faire un choix entre demeurer aux études ou trouver un travail. Elle a choisi le travail.

Sans emploi au moment de l'entrevue (tout comme la plupart des interviewés), Julie et Marie ont cependant vécu des situations où l'aggravation de leur vulnérabilité économique a constitué une force magnétique de retours et de sorties de l'école :

*Disons que j'ai cherché un emploi pendant 1 an d'temps que j'ai même pas réussi en m'en trouver un emploi; Caissière, commis, dans les boutiques pis ça pas fonctionné pis y'ont pas rappelé fak j'ai retourné aux études. J'étais tannée. (Marie)*

*Ben c'est ça j'avais commencé à travailler parce que j'avais... Fallait que je paye chez moi pis toute pis... j'travaillais 6 soirs semaine plus l'école 5 jours semaine j'étais épuisée la semaine, je dormais 3 heures...maximum par nuit... parce que le temps que j'arrive chez nous, j'finissais à 11 heure, minuit le temps que j'arrive*

*chez nous, que j'prenne ma douche que j'fasse mes affaires, me prépare pour le lendemain, le temps que je réussisse à m'endormir pour après ça me réveiller à 6 heures du matin c'tait... 3-4 heures dans l'top que j'dormais par nuit faque j'tais fatiguée pis dans les deux dernières semaines j'dormais sur mes bureaux, j'me suis faite... j'me suis endormie pendant un cours, ben pas pendant un cours mais pendant une pause j'ai demandé à mon prof : « j'peux-tu rester dans la classe, j'vais me reposer un peu » pis y'a personne qui m'a réveillé faque j'suis vraiment tombée endormie... t'sais dur, là vraiment dur que j'me suis pas rendue compte que tout le monde était rentré et que le cours a recommencé pis... une demi-heure après la prof s'est rendue compte que je dormais encore... pis là elle m'a réveillée pis par après elle m'a dit : « r'garde là c'est sûr qu'il va falloir que tu fasses un choix, c'est soit le travail c'est soit l'école » [...] Faque j'ai lâché pour aller au travail... (Julie)*

Sur le plan des relations sociales, celles-ci sont essentiellement absentes de leurs vies. Marie et Julie n'ont donc à peu près personne à l'extérieur de l'école sur qui elles peuvent s'appuyer. Aucune amitié ne demeure longtemps dans leur réseau social et, si elles ont souvent pu compter sur des membres de la famille élargie dans le passé (grand-mère et tantes), elles ne comptent plus que sur une seule personne de la famille comme soutien relationnel (l'ex-beau-père pour l'une et le père pour l'autre) au moment de l'entrevue.

Il n'est donc pas surprenant que Marie indique avoir manqué de soutien dans ses études. Elle aurait souhaité être davantage encouragée et aidée par différents intervenants comme des psychologues et des orthopédagogues :

*J'dirais plus des orthopédagogues vraiment adaptés pour eux, les encourager de un parce que ces jeunes-là sont vraiment laissé à eux-mêmes sont pas encouragés... Même moi là j'aurais aimé ça avoir cette aide-là quand j'tais jeune au secondaire. Tsé au secondaire t'es... t'es naïf tsé quelqu'un va dire de quoi ça c'est sûr que tu vas le croire là pis tu sais pas trop trop là. Tu connais pas la vie tsé t'as des orthopédagogues parce que tu vois en plus les classes sont gros... Fak le prof peut pas offrir l'aide particulier à cet élève-là. Il peut pas se concentrer sur cet élève-là parce que y'a trop d'élèves justement dans le groupe. [Il faut] diminuer [pour avoir] des p'tites classes. C'est souvent là avoir plus d'enseignants pour les aider, plus de personnes adaptées pour eux-autres aussi. (Marie)*

De son côté, Julie jugeait que les soutiens ont été inefficaces :

*J'ai vu des psychologues... dans la deuxième [au secondaire] j'ai vu des psychiatres aussi mais ça m'a jamais vraiment aidé... ça te donne des conseils mais... ça, ça t'aide pas là genre t'sais. C'est comme, ça te parle pendant une heure de temps pis après ça c'est fini ça t'oublie... (Julie)*

Bien que les deux participantes aient recours à un logement grâce à un ex-beau-père (Julie) et d'un père (Marie), il demeure que personne (outre les Prêts et bourses), ne les aide à déboursier leurs frais d'études. Julie explique que malgré le soutien financier gouvernemental qui lui permet de payer certains biens nécessaires, il ne lui reste que 75\$ dans les poches à la fin du mois, ce qui l'oblige à « vivre serré » :

*J'vis serrée, j'vis pas bien mais j'vis serré. J'me limite beaucoup nourriture, gâteries j'me gâte pas, la chose que je fais c'est nourriture, mes comptes à payer pis... mon auto, si elle brise quelque chose faut j'aille tout le temps un p'tit lousse pour mon auto, mon gaz. Les cigarettes j'essaye d'y aller dans le plus cheap et non dans le luxe, quand je peux me le payer le p'tit luxe j'le paye sinon... j'me... contente de ce que j'ai mais ça fait longtemps que je me contente, j'me suis toujours contentée de ce que j'ai faque... Quand j'en ai plus j'me gâte quand j'en ai moins ben j'me gâte pas pis j'me contente de ce que j'ai c'est tout. J'suis quand même bien chez nous parce que je paye pas de pension, j'paye juste ma nourriture, mes comptes, mes choses à moi. Mais... c'est quand même raide, c'est pas... c'est pas énorme ce qu'on reçoit là sur les prêts et bourses c'est sûr c'est plus que l'aide sociale mais... c'est pas énorme. (Julie)*

La participante est ainsi prise à surveiller ses dépenses dans le but de ne pas s'infliger plus de dettes et de survivre à sa situation économique précaire.

Il est intéressant de noter que l'affiliation au monde scolaire est le seul moyen qui permet à ses deux participantes d'acquérir du soutien, à la fois externe et interne à l'école, sans tomber dans une zone d'exclusion complète. Par exemple, les amoureux des participantes offrent principalement un soutien moral, sans plus. Ils participent en quelque sorte à la bouée de sauvetage entre le désir de décrocher et leur faible motivation à demeurer aux études.

*Ben c'est parce que j'manquais un p'tit peu l'école là, j'veux dire : « non faut t'ailles à l'école là, tu sais pas ce que tu veux faire, pis moi j'ai pas envie que tu saches pas c'que tu veux faire là, faut tu y ailles là » là comme « okay là » haha, tout le temps comme ça à toutes les fois que j'manquais l'école, il m'encourage. (Marie)*

*Ouais, pis il m'encourage là... quand je reviens de l'école il me le demande « pis qu'est-ce que t'as fait de ta journée, pis ça s'est tu bien passé pis toute... » faque... non il m'encourage pis il veut pas que je lâche... même que c'est lui qui me dit : « va à l'école demain » « ah non ça me tente pas » « m'en fout que ça te tente ou que ça te tente pas tu y vas pareil ».... « ok... ». (Julie)*

Si ce n'est pas les copains, c'est habituellement un seul membre de la famille qui offre du soutien. Ce soutien est également restreint aux encouragements. Les professeurs et certains membres de la direction ont été peu mentionnés. À une seule occasion, les professeurs ont été nommés comme source de motivation.

*[...] quand que j'suis arrivée à Lemoyne, c'est là que ça fait : « ah j'vais aller voir le prof plus souvent » là tu vois que le prof veut t'expliquer pis qu'il te lâche pas pis là tu r'tournes parce que tu vois qu'il te lâche pas. C'est ça qui est l'fun. (Marie)*

### 3.4. Discussion

L'analyse des résultats permet de répondre aux principales questions de recherche présentées dans le chapitre précédent. Au moment d'entrer à l'école des adultes, les situations des interviewés permet de mettre en lumière que leurs parcours antérieurs ont été marqués par d'importants défis scolaires. L'ajout d'enjeux en dehors du contexte scolaire est venu amplifier ces défis. De notre point de vue, ces jeunes adultes ont dès lors été cloisonnés dans un parcours où la possibilité de s'en sortir devenait difficilement envisageable. Leurs ressources et les conditions sociales dans lesquelles ils se situaient ne permettaient pas à plusieurs d'entre eux de faire face aux obstacles dressés sur leur parcours. Enfin, la perte de ressources (familiales, personnelles, sociales ou matérielles) et

l'influence de celles qui sont demeurées disponibles n'ont pas joué un rôle permettant d'éviter les pièges de la vulnérabilité.

Le retrait du parcours scolaire normatif est plus qu'une question liée à la motivation, comme l'ont expliqué ailleurs Trottier et Gauthier (2007). Le redoublement, par exemple, est en soi la conséquence d'une incapacité à surmonter les épreuves non seulement académiques, mais aussi sociales, personnelles et familiales que les jeunes adultes n'ont pas forcément causés. Le décrochage, dans cette perspective, devient un choix à la fois libre et forcé, mais qui dans les faits repose sur des influences externes, voire structurelles. C'est donc l'accentuation de ces facteurs (interne et externe) qui tisse le chemin vers la sortie de l'école (Zaffran et Vollet, 2018).

Les parcours d'emploi représentent bien la précarité de ces jeunes sur le marché du travail. Sans DES, les jeunes adultes ont été contraints d'accepter des emplois souvent pénibles et instables, un phénomène souvent relevé dans d'autres études (Becquet, 2012 ; Boissonneault et collab., 2007 ; Zaffran et Vollet, 2018). Si le diplôme permet d'obtenir un statut valorisé, l'absence de celui-ci vulnérabilise la capacité de faire sa place. Et si ces jeunes ont pu souhaiter se passer de la bouée de sauvetage qu'est le diplôme, ils se sont rendus compte assez rapidement que cette bouée pouvait être une voie de sortie de la vulnérabilité. Ainsi, le désir de raccrocher apparaît lorsqu'ils prennent conscience que leur parcours de vie est fragilisé, ce qui les prépare à envisager le retour aux études (Zaffran et Vollet, 2018). En ce sens, l'endroit où il devient possible de se reconstruire est proche du lieu d'où ils s'étaient échappés préalablement, soit l'école. Il est important de souligner que cette décision de retourner est également influencée, d'une part, par l'importance accordée à la diplomation dans nos sociétés actuelles (Duru-Bellat, 2006), et d'autre part,

par le fait que l'école des adultes est généralement ajustée aux expériences de ces jeunes, comme nous l'avons démontré dans le premier chapitre. En ce sens, l'éducation aux adultes est un espace attrayant pour les jeunes adultes qui n'ont pas de diplôme et qui cherchent des qualifications qui leur permettront de se trouver de meilleurs emplois.

L'état de leurs relations sociales, quant à elles, permettent d'éclaircir le manque de mobilisation des ressources sociales. Si des ressources relationnelles peuvent être à la portée des jeunes sans diplôme, celles-ci ne sont pas toujours efficaces pour contrer la vulnérabilité comme l'a démontré Molgat (2007 ; 2011); de plus, la capacité ainsi que les opportunités de les utiliser varient entre les jeunes adultes, ce qui fait en sorte que certains disposent davantage de soutiens que d'autres (Zaffran et Vollet, 2018). Ainsi, la simple présence de parents, d'amis ou encore de membres de la famille élargie, ne constitue pas une garantie que ces relations diverses pourront contrer la vulnérabilité des jeunes adultes.

Ainsi, au moment d'entamer le retour aux études comme adultes, les participants se situaient tous dans la zone de vulnérabilité en raison, d'une part, du travail précaire et du non-travail avant leur retour aux études, et d'autre part, d'un réseau social qui, bien que bénéfique pour certains, demeure néanmoins fragile. La fragilité des relations familiales immédiates liée à la monoparentalité, aux familles recomposées, aux foyers d'accueil, etc., traduit une instabilité et de faibles possibilités de recourir aux formes de soutien relationnel et contribue à la précarité des parcours. Castel (1994 ; 2000) avait bien démontré ces enjeux auprès des jeunes de façon générale. Notre analyse illustre que cela s'applique d'autant plus aux jeunes adultes qui font des sorties précoces de l'école, comme l'a d'ailleurs rapidement mentionné Castel (2003b).

Le cadre théorique de Castel (1994 ; 2000), utilisé pour comprendre le processus de vulnérabilité, nous a permis de situer les parcours des jeunes adultes retournant à l'école dans trois différentes zones<sup>5</sup>. À titre de rappel, un travail stable et une forte inscription relationnelle caractérise la zone d'intégration. Un travail précaire et une fragilité des soutiens relationnels caractérise la zone de vulnérabilité, d'autant plus présente aujourd'hui. Enfin, une absence de travail et un isolement relationnel caractérise la zone de marginalité.

Le retour à l'école des adultes a créé une fluctuation des parcours dans les zones où se situaient ces jeunes adultes à la sortie précoce de l'école secondaire. Pour certains, le retour à l'école a permis de stabiliser les parcours. L'expérience scolaire positive, la réponse à leurs besoins de la part de diverses personnes-ressources et le maintien en emploi montre que l'accès à des ressources permettent à ces jeunes adultes d'envisager une meilleure situation socioéconomique et un meilleur avenir sur le plan de l'emploi.

Pour un peu plus de la moitié des jeunes adultes, le parcours scolaire n'a pas créé de mouvement vers une autre zone. En fait, le parcours à l'école des adultes tend à paraître comme le duplicata du parcours préalable empreint de vulnérabilité sociale et économique. L'accès à certaines ressources ne permet pas de surmonter la fragilité à laquelle ils sont confrontés. Ces jeunes adultes dépendent ainsi de l'aide relationnelle et financière de quelques personnes sans qui le basculement vers la marginalité serait inévitable.

---

<sup>5</sup> L'analyse n'a pas permis de dégager des parcours inscrits dans la zone d'assistance (sans emploi – forte intégration sociale). Des participants répondaient à l'axe du sans-emploi, mais les relations ne pouvaient pas être classées « forte », et ce, même si les parents étaient présents ou si une personne était jugée comme apportant du soutien.

Si pour quelques-uns la transition vers l'école des adultes est une sorte d'ascension, pour d'autres, il s'agirait plutôt d'un parcours en descente. Les détériorations sur les plans de la scolarité et de l'emploi, et la carence de soutiens conduit ces participantes à effleurer la marginalité. Le maintien dans le parcours scolaire demeure le seul rempart contre la désaffiliation.

Peu importe la zone où se trouvent les participants, la capacité d'action sur la vulnérabilité peut se comprendre à partir de la diversité et la disponibilité des réseaux et soutiens (Goyette, 2011) et de la capacité d'utilisation de ces ressources (Martin, 2013) dans des contextes différenciés. Autrement dit, dans une diversité de contextes (scolaires, emplois, personnel, etc.), différents réseaux et soutiens doivent être mobilisés pour répondre aux besoins des jeunes adultes et intervenir sur leurs situations de vulnérabilité. Dans le cas de tous les participants, ces deux concepts permettent de comprendre les parcours d'intégration, de vulnérabilité et de désaffiliation. Par exemple, dans le cas de Stéphane, qui se dirige vers une zone d'intégration, l'obtention d'un emploi est passée par l'entremise d'un collègue à l'école et par différents membres de la famille. Le soutien financier est passé par des prêts et bourses gouvernementaux lorsqu'il a jugé que sa situation devenait précaire. Enfin, la capacité de réussir à l'école est passée par les accommodements des professeurs. Ainsi, dans des contextes différenciés et en fonction de ressources utilisées dans ces contextes précis, Stéphane a pu mieux s'intégrer.

Dans le contexte des jeunes vulnérables ou en voie de désaffiliation, les mêmes principes peuvent s'appliquer. Les jeunes adultes qui se retrouvent dans ces zones ont majoritairement eu des soutiens qui n'ont pas permis de surmonter la situation de vulnérabilité. Ceci peut s'expliquer par le fait que même si un seul parent, une tante, un

professeur ou encore deux parents ont été jugés bénéfiques par les participants, ces ressources (ou l'absence d'une variété de ressources) n'ont pas été bénéfiques en dehors des contextes où ils ont été utilisés. Nous pouvons illustrer cela en référant au parcours de Jacob. Incapable de concilier travail et études, Jacob a commencé à trouver difficile de surmonter sa situation de précarité. L'aide d'une psychologue et de ses parents lui ont permis de reprendre sa vie en main, sans pour autant le sortir de la précarité. Le soutien a donc été bénéfique, mais les ressources n'ont pas été suffisantes pour une sortie de la précarité qui lui aurait permis d'obtenir un revenu décent. Il existe là une faille et un manque de ressources qui ont empêché d'agir efficacement sur la situation et de répondre aux besoins du participant.

Cette façon de concevoir l'action sur la vulnérabilité repose sur l'apport des ressources et des soutiens disponibles. Nous tenons à rappeler que l'accès aux ressources et leur utilisation sont inégalement répartis chez les individus (Castel, 2003b). En effet, les parcours à partir du retour sur les bancs d'école démontrent bien que chaque jeune adulte est contraint par diverses formes d'inégalités sociales (Zaffran et Vollet, 2018) et que ces inégalités déterminent les aspirations futures des participants. Nous verrons, dans le chapitre suivant, certaines pistes de réflexion au sujet de l'utilisation des ressources et la vulnérabilité des jeunes adultes.

**CHAPITRE 4 – PISTES DE RÉFLEXION POUR L'INTERVENTION ET LA  
RECHERCHE EN TRAVAIL SOCIAL**

Dans ce chapitre, nous proposons certaines pistes de réflexion à la fois pour la recherche en service social et pour l'intervention. Certaines réflexions peuvent choquer et même sembler rétrogrades à première vue, puisque nous allons remettre en question des valeurs et des discours qui sont majoritairement partagés par la société nord-américaine. Par contre, elles sont nécessaires afin d'effectuer des changements dans un milieu (l'école) qui accorde la reconnaissance des qualifications et de fait, différents niveaux de statut et de prestige sociaux.

#### 4.1. Le diplôme : repenser la trajectoire et les « failles » scolaires?

Il nous semble que les travailleurs sociaux devraient être des acteurs qui remettent en question les façons de travailler de près ou de loin avec les jeunes (adultes) et dans les milieux scolaires. La réflexion que nous proposons est fondée sur la question suivante : est-il possible d'entrevoir un parcours scolaire non linéaire? Par exemple, les jeunes ont-ils le droit de bifurquer, de prendre du recul, de prendre du repos, de s'arrêter pour un moment pour reprendre leurs forces par rapport au parcours scolaire normatif? Ou doivent-ils être prisonniers d'une quête linéaire du diplôme qui maintient l'illusion méritocratique selon laquelle celui qui a su mettre les « efforts » fini par l'obtenir (Duru-Bellat, 2006)?

Ces questions invitent à réfléchir sur les demandes placées sur les jeunes qui font en sorte que, physiquement et mentalement, ils ont de la difficulté à faire face aux attentes élevées de la réussite scolaire et de l'emploi (Molgat, 2004). Un tel recul réflexif permet d'interroger nos discours et nos façons d'agir en lien avec la reproduction des idéologies de performance scolaire. Une telle remise en question du discours de la performance et de la réussite devrait nous inciter, en tant que travailleurs sociaux, à ne pas généraliser les

difficultés dans une matière à l'ensemble des capacités d'un jeune et à plutôt mettre en lumière les forces qu'il possède. En renversant la perspective et en essayant de comprendre différemment les parcours et les compétences, les travailleurs sociaux pourraient aider les jeunes, leurs parents et les enseignants à voir autrement les acquis des jeunes (adultes) et à repenser la norme linéaire du cheminement scolaire.

#### 4.2. Au-delà de la responsabilisation!

Nous croyons aussi que les travailleurs sociaux devraient inciter le personnel scolaire à réfléchir aux dimensions structurelles des parcours scolaires des jeunes adultes, afin de dépasser les discours de responsabilisation et d'individualisation des jeunes. Se concentrer sur les caractéristiques et les carences individuelles du jeune adulte conduit à le considérer comme celui qui n'a pas su « réussir » et qui doit donc prendre son éducation en main. Or, si un élève semble « désinvesti », il est possible que l'instabilité familiale en soit la cause et que ses découragements et ses redoublements scolaires soient des conséquences d'un manque de mobilisation et d'actualisation de ressources dans son milieu. Ou encore, il est possible que les interventions auprès de jeunes ayant des difficultés d'apprentissage aient été inadéquates, voire inexistantes. Toutes ces réflexions peuvent s'appliquer aux jeunes qui ont quitté l'école sans diplôme. Par la suite, les difficultés d'obtenir un emploi devraient être comprises de la même manière : l'absence de diplôme mais aussi les transformations du marché de l'emploi sont des causes majeures de la précarité d'emploi des jeunes adultes, et non pas leurs carences comme individus. À notre avis, l'analyse contenue dans ce mémoire de maîtrise incite à ces questionnements qui visent à réfléchir à l'(in)égalité des chances dans le monde de l'éducation. Nous le savons, les ressources, autant à l'intérieur

qu'à l'extérieur de l'école, sont inégalement réparties ; il suffit donc de s'interroger sur l'apport de ces ressources, auxquelles les jeunes n'ont pas forcément accès.

#### 4.3. Une forme de prestation?

Si une grande partie des jeunes adultes dépendent de leurs réseaux lors de leur retour à l'école, la précarité et leur vulnérabilité économique deviennent vite apparentes. Une des interventions à envisager pourrait être une forme de revenu de source gouvernementale permettant à ces jeunes adultes de diminuer les contraintes économiques qui pèsent sur eux. Il serait possible d'envisager différents scénarios pour offrir un tel soutien : pendant les études, au moment de stages en FP, comme complément de prêts et bourses, etc. Mais il serait important, dans tous les cas, que les jeunes ne soient pas pénalisés pour avoir aussi recours au soutien de leurs parents. De toute manière, ce soutien parental aux jeunes adultes qui retournent à l'école secondaire passe habituellement par des formes indirectes d'aide (Molgat, 2007), qui sont, nous l'avons vu, limitées pour contrer la vulnérabilité des jeunes adultes.

#### 4.4. Redéfinir le rôle du travailleur social?

Nous l'avons constaté, pour une bonne partie de ces jeunes adultes, les relations entretenues ont été et sont demeurées fragiles. Le milieu scolaire demeure ainsi un lieu d'espoir où il devient possible d'échapper à la fragilisation en nouant des liens avec les divers membres de l'école. Toutefois, qu'arrive-t-il lorsqu'un des seuls lieux où la possibilité de créer et de renforcer des liens ne fournit pas ces occasions? Nous avons vu que les jeunes adultes apprécient les divers soutiens scolaires et désirent en obtenir lorsqu'ils ne sont pas offerts. Dans ce contexte, il nous semble que les travailleurs sociaux

pourraient avoir un rôle important à jouer dans l'accès à des soutiens professionnels de qualité lorsqu'émergent les défis en milieu scolaire. Les travailleurs sociaux pourraient assumer un rôle de revendication et d'accompagnement pour l'accès aux services et les droits des jeunes (adultes) en ce qui concerne leur formation et les accommodements dont ils ont besoin. Même si en contexte scolaire les intervenants ont tendance à se distancer de tels rôles (Bernier, 2017), il serait important de repenser la place que devrait occuper l'intervenant scolaire dans les contextes de décrochage et de rattrapage scolaires.

Dans un autre ordre d'idée, il semble *a priori* bien de voir que les travailleurs sociaux et les autres membres du personnel de l'école désirent éviter que les jeunes entament un décrochage scolaire. Dans cette perspective, le personnel du milieu scolaire est prêt à mettre des mesures en place à l'école afin d'éviter une éventuelle vulnérabilité des jeunes qui voudraient quitter leurs études sans diplôme. Toutefois, le processus que suit une personne qui songe à décrocher constitue un travail réflexif qui l'inciterait, comme personne vulnérable, à s'approcher ou à s'éloigner d'une situation, avec l'apport des ressources qu'elle juge bénéfiques dans un contexte donné (Soulet, 2003). Autrement dit, la personne évalue subjectivement si l'action qu'elle désire entreprendre permettra une sortie de sa propre vulnérabilité. Cela suppose alors que si un jeune exprime un désir de se retirer du parcours scolaire, c'est que le processus réflexif qu'il a suivi l'a mené à conclure qu'une prise de distance de son milieu scolaire lui permettra d'atténuer sa vulnérabilité. Ce retrait devient ainsi une façon de se reprendre en main. En ce sens, même si les travailleurs sociaux ou d'autres membres du personnel scolaire considèrent surtout les pires conséquences du décrochage, ils ne devraient pas supposer que cette décision est le fruit d'un manque de jugement ou de maturité de la part de l'élève, mais plutôt d'un processus

mental réfléchi. Que le jeune soit ambivalent face au choix de rester à l'école ou de se retirer, le travailleur social pourrait revitaliser et réhabiliter des ressources qui n'ont pas été explorées ou inutilisées. Aussi, il pourrait mettre à profit des ressources qui ont été utilisées antérieurement et qui peuvent prendre un autre sens dans un contexte nouveau (Soulet, 2003). En agissant sur ces principes, les travailleurs sociaux œuvrant en contexte scolaire pourraient élargir leurs horizons en matière d'intervention. Ces principes aideraient les jeunes d'un point de vue tant individuel que scolaire et social.

#### 4.5. Pistes de réflexion pour la recherche

Il est impressionnant de constater les innombrables recherches effectuées ces dernières années sur les phénomènes du décrochage et du raccrochage scolaires. Or peu d'entre elles, sinon aucune, ne s'est penchée sur la situation de francophones vivant en situation minoritaire au Canada. La dispersion géographique et donc la diversité des contextes géographiques et socioéconomiques des communautés francophones pourraient faire en sorte qu'elles constituent d'intéressantes études de cas des liens entre le milieu de vie et le décrochage scolaire. Dans cette perspective, il serait intéressant d'effectuer une recherche portant sur le décrochage scolaire auprès de jeunes franco-ontariens qui ont quitté l'école pour le marché du travail agricole. Les recherches en contexte minoritaire francophone en Ontario abordent peu les enjeux des jeunes dans les régions où l'agriculture est importante, une réalité pourtant apparente dans plusieurs régions, par exemple celle de Prescott-Russell. Au moyen de telles études, nous pourrions voir si le contexte géographique, l'influence de la langue et le contexte d'emploi influencent la décision de décrocher, les projets des jeunes et leurs perceptions de soi, ainsi que les représentations sociales du décrochage scolaire.

## **CONCLUSION**

Les participants à la recherche nous ont montré, d'une part, les motifs qui les ont conduits à entamer un décrochage scolaire, et d'autre part, les raisons qui les ont menés à retourner sur les bancs d'école. Leurs points de départs scolaire, d'emploi et relationnel ont été présentés. Leur parcours est représenté par des difficultés d'ordre scolaire, par des conditions d'emploi précaires et par une fragilisation de leurs relations sociales. Ces jeunes adultes étaient vulnérables sur ces plans lorsqu'ils ont choisi la voie du décrochage. L'absence de diplôme vulnérabilise le parcours des jeunes adultes faiblement scolarisé. Ils sont ainsi conscients de la vulnérabilité qui se dresse sur leurs parcours suite à une sortie précoce de l'école secondaire.

Nous avons dégagé une analyse des parcours qui font suite à l'entrée dans un programme de formation professionnelle au secondaire. Les zones du modèle théorique de l'intégration de Robert Castel permettent d'illustrer la transition qui s'effectue d'une zone à l'autre. Nous avons montré que si certains voient une amélioration de leur situation après l'entrée dans une FP, d'autres demeurent vulnérables, et encore d'autres voient même leur situation se détériorer. Ces derniers se dirigent alors vers une zone d'exclusion. Cependant, le contact avec le monde scolaire constitue un moyen qui empêche les jeunes adultes de cette zone de devenir complètement désaffilié ou marginalisé.

Notre analyse a permis de mettre en lumière qu'au retour à l'école, les jeunes adultes utilisent diverses ressources pour les aider à cheminer. Nous avons montré que les ressources pour aider les jeunes adultes à surmonter leur situation de vulnérabilité, sont inégalement utilisées et réparties. La diversité des formes de soutiens et la capacité de les utiliser ne garantissent pas que le jeune adulte pourra surmonter la fragilité à laquelle il fait face, bien qu'elles puissent lui être bénéfiques car ces jeunes sont affectés et fragilisés par

les transformations du marché du travail et des relations sociales, sur lesquelles le milieu scolaire n'a pas nécessairement une emprise ou une influence.

Nous avons également proposé des pistes de réflexion qui invitent les travailleurs sociaux à s'interroger et à se positionner sur la question du décrochage et du raccrochage scolaires. Ces questionnements incitent à mieux intervenir auprès des jeunes adultes. Nous invitons les chercheurs, actuels comme futurs, à se pencher davantage sur le phénomène du raccrochage scolaire des jeunes adultes, et notamment à approfondir les connaissances dans ce domaine pour les communautés francophones de l'Ontario.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASSELIN, Guillaume (2013). « École à vendre / La nouvelle école capitaliste, Sous la direction de Christian Laval, La Découverte, 285 p. », *Spirale*, n°244, pp.52-54.
- BECQUET, Valérie (2012). « Les "jeunes vulnérables" : essai de définition », *Agora débats/jeunesse*, vol.3, n°62, pp.51-64.
- BERNIER, Danik (2017). *Les travailleuses sociales scolaires ont-elles un rôle à jouer dans la création de la déviance à l'école secondaire? Étude exploratoire sur les normes sociales, la santé mentale et les interventions fondées sur les données probantes en milieu scolaire*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.Sc. en Service Social, Université d'Ottawa, p.85.
- BERNIER, Jean (2007). « Les mutations dans les formes d'emploi et leurs conséquences sur les jeunes », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.247-258.
- BLAIS, Mireille et Stéphane MARTINEAU (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches Qualitatives*, vol.26, n°2, pp.1-18.
- BLAYA, Catherine (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université, p.200.
- BLAYA, Catherine, et collab. (2011). « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », *Éducation et francophonie*, vol.39, n°2, pp.227-249.
- BOISSONNEAULT, Julie, et collab. (2007). « L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes », *Éducation et francophonie*, vol.35, n°1, pp.3-22.
- BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (2007). « Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp1-21.

- BOURGEOIS, Jacynthe (2016). *La perception des conséquences du décrochage scolaire du point de vue des jeunes*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.Sc. en Service social, Université de Montréal, p.164.
- CARROZ, Faustine, MALTAIS, Danielle et Ève POULIOT (2015). « Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation des adultes : qui sont-ils? », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYRE-BISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.43-63.
- CARTER, Sandra (1998). *Analyse constructiviste de la naissance du problème de décrochage scolaire au Québec : les discours institutionnels*, Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures dans l'obtention du grade de la Maîtrise ès Arts en criminologie, Université d'Ottawa, p.121.
- CASTEL, Robert (2009). *La montée des incertitudes*, Paris : Éditions du Seuil, p.457.
- CASTEL, Robert (2003a). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris : Éditions du Seuil, p.96.
- CASTEL, Robert (2003b). « Des individus sans supports », dans CHÂTEL, Vivianne et Marc-Henry SOULET (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp.51-61.
- CASTEL, Robert (2000). « The Roads to Disaffiliation: Insecure Work and Vulnerable Relationships », *International Journal of Urban and Regional Research*, vol.24, n°3, pp.519-535.
- CASTEL, Robert (1996). « Les marginaux dans l'histoire », dans PAUGAM, Serge (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : Éditions de la Découverte, pp.32-41.
- CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard, p.490.
- CASTEL, Robert (1994). « La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation », *Cahiers de recherche sociologique*, n°22, pp.11-27.

- CASTEL, Robert (1991). « De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation : précarité du travail et vulnérabilité relationnelle », dans DONZELOT, Jacques, et collab. (dir.). *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris : Éditions Esprit, pp.137-168.
- D'ORTUN, Francine (2009). « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zone urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes », dans ROUSSEAU, Nadia (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.77-100.
- DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie et Antoine VÉRÉTOUT (2011). « Emprise des diplômes, jugements de justice et cohésion sociale », *Sociologie et sociétés*, vol.43, n°1, pp.225-259.
- DUMONT, Michelle, et collab. (2015). « Une description des profils et des besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale des adultes », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYRE-BISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.25-41.
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. France : Éditions du Seuil et La République des Idées, p.106.
- FORTIN, Laurier, et collab. (2005). « Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problème de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8, n°2, pp.79-88.
- GAJAC, Olivier (2015). « La notion de désaffiliation chez Robert Castel », *Revue du MAUSS permanente*, <http://www.journaldumauss.net/./?La-notion-de-desaffiliation-chez-1250> (page consultée le 28 octobre 2017).
- GALAND, Benoît (2004). « Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves », *Revue de sciences de l'éducation*, vol.30, n°1, pp.125-142.
- GAUTHIER, Madeleine et Lucie MERCIER (1994). *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p.190.

- GILMORE, Jason (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*, Ottawa, Canada, Statistiques Canada : [www.statcan.gc.ca](http://www.statcan.gc.ca) (page consultée le 23 décembre 2016).
- GLASMAN, Dominique (2000). « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, n°122, pp.10-25.
- GOYETTE, Martin (2011). « Dynamiques relationnelles dans les transitions à la vie adulte de jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.57-72.
- GOYETTE, Martin et Céline BELLOT (2011). « Les transitions à la vie adultes des jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.1-11.
- GOYETTE, Martin, et collab. (2007). « Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse », *Éducation et francophonie*, vol.35, n°1, pp.95-119.
- GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU QUÉBEC (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* [www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf](http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf) (page consultée le 28 octobre 2017).
- HEATON, Jane (1998). « Secondary analysis of qualitative data », *Social Research Update*, vol.22, <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU22.html> (page consultée le 25 novembre 2017).
- JANOSZ, Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n°122, pp.105-127.
- L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, p.502.

- LEVASSEUR, Louis (2010). « Individu, société et éducation (1960-2000) », dans MELLOUKI, M'hammed (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp.51-74.
- MARCOTTE, Julie, et collab. (2015). « Comprendre les profils psychosociaux des jeunes adultes inscrits à l'éducation des adultes pour soutenir adéquatement leur parcours scolaire », dans VILLEMAGNE, Carine et Julie MYE-BISAILLON (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.9-24.
- MARCOTTE, Julie, VILLATTE, Aude et Geneviève LÉVESQUE (2014). « La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai typologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.40, n°2, pp.253-285.
- MARCOTTE, Julie, LACHANCE, Marie-Hélène et Geneviève LÉVESQUE (2011). « Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol.34, n°4, pp.135-157.
- MARTIN, Claude (2013). « Penser la vulnérabilité. Les apports de Robert Castel », *Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol.7, n°4, pp.293-298.
- MASSÉ, Line, DESBIENS, Nadia et Catherine LANARIS (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Québec : TC Média Livres Inc, p.394.
- MAYER, Robert et Jean-Pierre DESLAURIERS (2000). « Quelques éléments d'analyse qualitative », dans MAYER, Robert, et collab. (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur, pp.159-189.
- MCGREGOR, Glenda (2009). « Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism », *British Journal of Sociology of Education*, vol.30, n°3, pp.345-358.
- MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (2011). « Le XXe, siècle des diplômés », dans MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (dir.), *La société des diplômés*, Paris : La Dispute, pp.9-20.

MILLET, Mathias et Daniel THIN (2011). « La "déscolarisation" comme parcours de disqualification symbolique », dans MILLET, Mathias et Gilles MOREAU (dir.), *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, pp.281-294.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2016). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2014-2015*, Québec, Gouvernement du Québec, [www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPEREDZGWD105415163130\\*Q30O&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3415](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEREDZGWD105415163130*Q30O&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415) (page consultée le 10 octobre 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2013*, Gouvernement du Québec, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indicateurs\\_educ\\_2013\\_webP.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf) (page consultée le 10 octobre 2018).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*, Gouvernement du Québec, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/LaFPTAuQuebec\\_UnApercu\\_2010\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/LaFPTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf) (page consultée le 10 octobre 2018).

MOLGAT, Marc (2011). « De "l'âge adulte émergent" aux transitions : comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? Quelques enseignements à partir de figures de jeunes en difficulté », dans GOYETTE, Martin, PONTBRIAND, Annie et Céline BELLOT (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, pp.33-55.

MOLGAT, Marc (2007). « Les formes de soutien parental à l'insertion professionnelle. Le cas des jeunes ayant abandonné leurs études secondaires ou collégiales », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regard sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.89-110.

MOLGAT, Marc (2004). « Qu'attend-on des jeunes aujourd'hui? : Entrevue avec Madeleine Gauthier », *Reflets*, vol.10, n°1-2, pp.26-44.

MOLGAT, Marc et Mircea VULTUR (2009). « L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non-diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? », *Recherches sociographiques*, vol.50, n°1, pp.41-66.

- MOLGAT, Marc et Caroline RINGUET (2004). « De la prévisibilité à la diversité des parcours? Le cas de jeunes mères ayant délaissé leurs études », *Service social*, vol.51, n°1, pp.60-77.
- NOISEAUX, Sylvie (2006). « Le devis de recherche qualitative », dans FORTIN, Marie-Fabienne (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière, pp.267-286.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3<sup>e</sup> éd., Paris : Armand Colin Éditeur, p.423.
- PELLETIER, Liliane et Driss ALAOUI (2016). « Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance », *Questions Vives. Recherches en éducation*, n°25, pp.1-26.
- POIRIER, Martine, et collab. (2013). « La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.16, n°1, pp.1-23.
- RAYMOND, Mélanie (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*, Division de la Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Ottawa [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2008/statcan/81-595-M/81-595-MIF2008055.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/statcan/81-595-M/81-595-MIF2008055.pdf) (page consultée le 18 octobre 2017).
- ROBERT, Marie et Marie-Andrée PELLAND (2007). « Les différentes postures à l'égard du travail salarié chez des jeunes vivant en situation de précarité : subir, résister et expérimenter », *Nouvelles pratiques sociales*, vol.20, n°1, pp.80-93.
- ROUSSEAU, Nadia et Léna BERGERON (2017). « Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes », *McGill Journal of Education*, vol.52, n°1, pp.135-148.
- ROUSSEAU, Nadia, et collab. (2016). « Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.19, n°1, pp.127-150.
- ROUSSEAU, Nadia, et collab. (2010). « L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! », *Éducation et francophonie*, vol.38, n°1, pp.154-177.

- ROUSSEAU, Nadia, DESLANDES, Rollande et Hélène FOURNIER (2009). « La relation de confiance maître-élève : perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires », *McGill Journal of Education*, vol.44, n°2, pp.193-211.
- ROUSSEAU, Nadia, TÉTREAU, Karen et Caroline VÉZINA (2009). « Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°1, pp.15-40.
- SOULET, Marc-Henry (2003). « Faire face et s'en sortir vers une théorie de l'agir faible », dans CHÂTEL, Vivianne et Marc-Henry SOULET (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*, Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp.167-217.
- TREMBLAY, Valérie (2015). *Parcours scolaire et caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles âgées de 18 ans ou moins fréquentant un centre d'éducation des adultes*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi comme exigence partielle de la Maîtrise en Travail Social, Université du Québec à Chicoutimi, p.231.
- TROTTIER, Claude et Madeleine GAUTHIER (2007). « Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires », dans BOURDON, Sylvain et Mircea VULTUR (dir.), *Regards sur les jeunes et le travail*, Saint-Nicolas, Québec : Les Éditions de L'IQRC, pp.173-193.
- VILLATE, Aude et Julie MARCOTTE (2013). « Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.42, n°3, pp.1-18.
- VILLEMAGNE, Carine et Julie MYRE-BISAILLON (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*, Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, p.212.
- VULTUR, Mircea (2009). « Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°1, pp.55-67.
- WILKINSON, Richard et Kate PICKETT (2013). *L'égalité, c'est mieux. Pourquoi les écarts de richesse ruinent nos sociétés*, Montréal, Québec : Les Éditions Écosociété, p.378.

ZAFFRAN, Joël et Juliette VOLLET (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils?*, Lormont, France : Le Bord de L'eau éditions, p.221.

**ANNEXE**



## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

**Numéro du dossier / Ethics File Number**

S-04-18-320

**Titre du projet / Project Title**

Le décrochage et le raccrochage  
de jeunes adultes inscrits en  
formation professionnelle en  
Ontario et au Québec : vers une  
sortie de la marginalité?

**Type de projet / Project Type**

major research paper

Mémoire de maîtrise / Master's

**Statut du projet / Project Status**

Approuvé / Approved

**Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)**

13/04/2018

**Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)**

12/04/2019

### Équipe de recherche / Research Team

#### Chercheur / Researcher Affiliation

Joël BEAUCHESNE École de service social / School of Social Work

Marc MOLGAT École de service social / School of Social Work

#### Role

Chercheur Principal / Principal Investigator

Superviseur / Supervisor

### Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments



Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

Riana MARCOTTE

Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer  
The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154    550 Cumberland Street, Room 154  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada    Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

☎ 613-562-5387 • 📠 613-562-5338 • ✉ [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca) / [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca)  
[www.recherche.uottawa.ca/deontologie](http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie) | [www.recherche.uottawa.ca/ethics](http://www.recherche.uottawa.ca/ethics)