UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL OFFERTE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR
VIRGINIE GAGNÉ

FACTEURS PERSONNELS, SCOLAIRES, FAMILIAUX, SOCIAUX ET ENVIRONNEMENTAUX ASSOCIÉS À LA RÉSILIENCE SCOLAIRE DES RACCROCHEUSES ÂGÉES DE 16 À 18 ANS INSCRITES AU SEIN D'UN CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES

MARS 2018

SOMMAIRE

Au Québec, de nombreuses adolescentes ne parviennent pas à achever leurs études à l'école secondaire et elles décrochent du système scolaire régulier. Bien que ce phénomène soit préoccupant, il importe de le nuancer à partir des connaissances disponibles sur les trajectoires contemporaines des jeunes adultes et les possibilités de raccrochage au sein des centres d'éducation des adultes (CEA) qui sont de plus en plus présents au Québec. En effet, ces centres jouent un rôle important dans la qualification des jeunes filles qui quittent l'école secondaire sans avoir obtenu un diplôme qualifiant. D'ailleurs, il est possible de remarquer une augmentation de l'effectif des 16-18 ans dans les CEA. Cette nouvelle clientèle, qui délaisse l'école secondaire régulière pour se tourner presque aussitôt vers un CEA, suscite beaucoup de questionnements dans le domaine de l'éducation.

Le présent mémoire s'intéresse non seulement à la question du raccrochage chez les jeunes filles âgées de 16 à 18 ans, mais également aux facteurs de résilience, c'est-à-dire aux facteurs présents dans ce processus de raccrochage et qui facilitent la poursuite des études de ces jeunes filles. Il s'agit d'un aspect novateur, puisque peu d'études se sont intéressées à la question du raccrochage scolaire chez les jeunes âgés de 16 à 18 ans et, encore moins, aux facteurs de résilience scolaire en lien avec le retour aux études de ces jeunes. Ces facteurs accroissent les possibilités d'adaptation et de réussite de ces élèves, et ce, malgré les nombreuses difficultés vécues tout au long de leur parcours scolaire ainsi que dans leur vie personnelle, familiale et sociale, fragilisant ces adolescentes et entrainant une dégradation de leur parcours scolaire. Ainsi, la présente étude permet de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent la réussite, le maintien ou l'échec d'une démarche de raccrochage scolaire, en documentant la situation globale de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un CEA. Elle vise donc à documenter le cheminement de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui raccrochent au sein d'un CEA, ainsi que leur parcours au sein de ce milieu scolaire. Pour ce faire, elle tente d'atteindre trois objectifs spécifiques. Le premier consiste à dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude. Le deuxième objectif tente, quant à lui, de documenter l'image de soi passée et actuelle que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves. Enfin, le dernier objectif s'intéresse aux facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA. Ce mémoire s'inscrit dans la première phase de la collecte des données de l'étude de Maltais, Pouliot, Perron et Veillette (2009), qui visait à documenter le parcours de vie et le parcours scolaire des jeunes âgés de 18 ans ou moins qui fréquentent un CEA. Afin de documenter le phénomène de la résilience scolaire, la présente recherche fait référence aux entrevues qualitatives de l'étude de Maltais et al. (2009) et propose une analyse secondaire des données recueillies auprès des 11 jeunes filles rencontrées.

Les résultats de l'étude, reposant sur l'approche systémique, démontrent, conformément aux autres recherches réalisées sur ce phénomène, que c'est la présence de nombreux facteurs de risque et les interactions entre ces derniers qui ont mené les jeunes filles à décrocher. Parmi les éléments mentionnés par les participantes, on retrouve des facteurs aussi bien sur les plans personnel, scolaire, familial que social. Toutefois, malgré un désintérêt face à leur scolarisation à l'école secondaire régulière, les résultats confirment

la volonté des participantes à reprendre le contrôle sur leur scolarité et à raccrocher au sein d'un CEA. De plus, les résultats de cette étude ainsi que ceux issus d'autres recherches recensées mettent en exergue la contribution des CEA à la diplomation et à la qualification, mais surtout au développement personnel des jeunes et aux points tournants qu'ils peuvent générer dans certaines trajectoires. Par ailleurs, elle démontre que l'expérience scolaire générale a été beaucoup plus positive pour les participantes pendant leur passage au sein d'un CEA qu'à l'école primaire et secondaire, et ce, en dressant l'historique de leur parcours en y incluant les facteurs de résilience qui leur ont permis de se réconcilier avec le système scolaire. Les participantes se perçoivent désormais comme des élèves plus matures, plus sérieuses et ayant pris conscience de l'importance d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) pour s'assurer un avenir meilleur. Il semble donc qu'elles s'investissent davantage dans leur processus de scolarité et parviennent à vivre une expérience de réussite, souvent nouvelle pour celles-ci, qui leur permet de reprendre confiance en elles et de se percevoir dorénavant de manière beaucoup plus positive. En conséquence, le CEA, particulièrement par son enseignement individualisé, correspond mieux aux besoins de ces jeunes.

Cette étude présente l'avantage d'étoffer le peu de connaissances disponibles sur le phénomène du raccrochage scolaire et du processus de résilience en contexte de CEA, chez les jeunes de moins de 18 ans. Elle porte un regard nouveau sur ces jeunes qui fréquentent de plus en plus ce type d'établissement. Puisqu'elle repose sur l'approche systémique, cette étude qualitative permet de confirmer la présence de causes multiples dans les processus de décrochage, de raccrochage et de résilience scolaires, et de réaliser que ces phénomènes dépassent le cadre purement scolaire. Elle permet également de dresser un portrait détaillé de la réalité du raccrochage scolaire chez les jeunes filles, alors que les études actuelles s'intéressent davantage aux garçons.

REMERCIEMENTS

Entreprendre et mener à terme ce projet d'envergure a nécessité l'appui de nombreuses personnes. Je profite donc de l'occasion qui m'est donnée pour remercier ceux et celles qui ont participé, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire de maîtrise. Dans un premier temps, je tiens à remercier ma directrice de mémoire, madame Danielle Maltais sainsi que de ma co-directrice, madame Eve Pouliot qui ont su me guider et m'accompagner avec une rigueur et un professionnalisme qui ont contribué à la concrétisation de ce projet. Votre aide et votre soutien m'ont été indispensables tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Ensuite, je tiens à remercier et à exprimer ma profonde reconnaissance à ma famille, particulièrement à mes parents qui, grâce à leur présence et leurs précieux encouragements, m'ont permis de persévérer dans mes études et dans la rédaction de ce mémoire. Merci d'avoir cru en ma réussite dès le début et de m'avoir soutenue tout au long de ce travail.

Merci à tous mes amis et à tous mes collègues qui m'ont encouragée tout au long de ce parcours. Merci de m'avoir permis de ventiler mes émotions dans les moments difficiles et de m'avoir motivée dans l'accomplissement de ce mémoire. Vous avez contribué de près à ma réussite.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION **8**

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE **3**

1.1. L'éducation des adultes : quelques éléments historiques **4**

1.2. Du décrochage au raccrochage scolaire : quelques définitions et statistiques **5**

1.3. L'ampleur du raccrochage scolaire en CEA **7**

1.4. La spécificité du décrochage et du raccrochage scolaires chez les jeunes filles **10**

1.5. La pertinence du mémoire **11**

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS **13**

2.1. Les caractéristiques des élèves en CEA **14**

2.1.1. Les caractéristiques personnelles 14

2.1.2. Les caractéristiques scolaires 16

2.1.3. Les caractéristiques familiales 16

2.1.4. Les caractéristiques sociales 18

2.2. Les motivations à l'origine d'un retour aux études au sein d'un CEA **18**

2.3. Le point de vue des jeunes raccrocheurs sur leur expérience scolaire au sein d'un CEA **21**

2.4. La résilience scolaire chez les jeunes des CEA **23**

2.4.1. Le concept de résilience scolaire 23

2.4.2. Les facteurs favorisant la résilience scolaire des jeunes raccrocheurs inscrits au sein d'un CEA 25

2.6. Les forces et limites des recherches existantes **27**

CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE **30**

3.1. Les principaux fondements de l'approche systémique **31**

3.2. Les principaux concepts de l'approche systémique et leur application au phénomène de la résilience scolaire au sein des CEA **32**

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE **38**

4.1. Le type de recherche **39**

4.2. Les objectifs de recherche **40**

4.3. La population et l'échantillon à l'étude **41**

4.4. La méthode et les outils de collecte des données **41**

4.5. L'analyse des données **44**

4.6. Les considérations éthiques **45**

4.7. La pertinence de la présente étude **46**

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS **48**

5.1. Les caractéristiques sociodémographiques des participantes **49**

5.2. Les motivations des participantes à s'inscrire dans un CEA et les obstacles rencontrés **50**

5.3. Les événements marquants dans le processus de résilience scolaire des étudiantes **52**

5.4. L'image de soi en tant qu'élève au CEA **57**

5.5. L'évolution de l'image de soi dans le discours des répondantes **61**

5.6. L'évolution personnelle des répondantes, du primaire au CEA **65**

5.7. Les facteurs de résilience scolaire **67**
5.7.1. Les facteurs scolaires contribuant à la résilience des étudiantes 67
5.7.2. Les facteurs individuels contribuant à la résilience des étudiantes 71
5.7.3. Les facteurs familiaux contribuant à la résilience des étudiantes 78
5.7.4. Les facteurs sociaux contribuant à la résilience des étudiantes 83
5.8. Le rôle des tuteurs de résilience **85**

CHAPITRE 6 : DISCUSSION **89**
6.1. Les facteurs ayant influencé le parcours scolaire des raccrocheuses en CEA **90**
6.1.1. Les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux liés au décrochage des répondantes 91
6.1.2. Les facteurs de protection et les apports personnels en lien avec le CEA 94
6.1.3. Les facteurs de résilience cités par les répondantes 99
6.2. L'analyse des différents profils des raccrocheuses **103**
6.3. La contribution de la recherche **106**
6.4. Les limites et les forces de la recherche **108**
6.5. Les avenues et les perspectives de recherche **110**

CONCLUSION **113**

RÉFÉRENCES **117**

ANNEXE 1 – GUIDE D'ENTREVUE **136**

ANNEXE 2 – FICHE SIGNALÉTIQUE **146**

ANNEXE 3 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSEMENT DU PARTICIPANT À L'ENTREVUE **152**

ANNEXE 4 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARENTAL **157**

ANNEXE 5 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE **162**

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau 1 - Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue 43

Tableau 2 - Illustration des qualités au plan scolaire et au plan personnel lors de leur fréquentation d'un CEA..... 58

Tableau 3 - Qualités et les défauts nommés lors du passage à l'école primaire, secondaire et au CEA selon les trois catégories de répondantes 63

Tableau 4 - Différents types de deuils vécus par les répondantes 74

Tableau 5 - Synthèse des facteurs de résilience liés au retour aux études des répondantes……..85

Figure 1 - Illustration des facteurs en lien avec la résilience scolaire des jeunes filles. 98

INTRODUCTION

À l'ère où le raccrochage scolaire, la discontinuité et la variabilité des parcours éducationnels sont de plus en plus fréquents chez les adultes émergents, le secteur de l'éducation des adultes au Québec connaît une popularité incontestable auprès des élèves âgés de 16 à 18 ans (Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014). Les jeunes d'aujourd'hui doivent s'adapter à d'importantes mutations sociales et, bien évidemment, le système éducatif n'y échappe pas. En raison du fait que celui-ci est loin d'être adapté aux besoins et au rythme de tous, un nombre important de jeunes vivent régulièrement des échecs, qui les amènent à quitter leur école secondaire avant même d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES). Malgré le fait que ces phénomènes soient préoccupants, ceux-ci ne sont toutefois pas irréversibles étant donné la possibilité de raccrocher dans des milieux d'enseignement offrant des possibilités de se reconstruire positivement, et ce, à la fois comme élèves et comme individus. En effet, certains jeunes qui ne parviennent pas à s'adapter au rythme de l'école secondaire du secteur jeune et qui prennent la décision d'abandonner leur scolarité ont la possibilité de poursuivre ou de reprendre leur cheminement scolaire au sein d'un centre d'éducation des adultes (CEA). Souvent, une accumulation de difficultés et d'événements vécus tout au long du parcours scolaire ainsi que dans la vie personnelle, familiale et sociale peut être à l'origine de l'abandon scolaire. Par conséquent, si l'on souhaite contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire, il s'avère essentiel de prendre en compte tous ces facteurs afin de bien comprendre ce phénomène ainsi que celui du raccrochage scolaire. Il est donc primordial de documenter la façon dont les CEA transforment ces jeunes adultes en contribuant à leur résilience scolaire. Étant donné qu'il y a encore peu d'études qui s'intéressent spécifiquement au raccrochage chez les jeunes filles, ce mémoire permet d'observer si ces décrocheuses et ces raccrocheuses présentent des caractéristiques communes, tout en observant les sphères dans lesquelles ces jeunes femmes ont été susceptibles de vivre des difficultés les ayant menées vers un abandon momentané de leur scolarité. Pour ce faire, le présent mémoire documente le phénomène du raccrochage et de la résilience scolaires des jeunes filles âgées de 16 à 18 ans fréquentant un CEA.

Le premier chapitre est consacré à l'élaboration de la problématique alors que le second fait le point sur l'état des connaissances actuelles en lien avec le sujet de la présente

étude. Pour sa part, le troisième chapitre aborde le cadre de référence qui a été privilégié pour la collecte et l'analyse des données, soit l'approche systémique. Le quatrième chapitre traite, quant à lui, des aspects méthodologiques et apporte des précisions sur la stratégie de recherche utilisée, la population à l'étude, ainsi que la méthode et les instruments de collecte et d'analyse des données. Des informations sont aussi fournies sur les modalités éthiques qui ont été respectées lors de la collecte et l'analyse des données. Par la suite, le cinquième chapitre présente les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il apporte, d'abord, des renseignements sur les caractéristiques sociodémographiques des participantes, ainsi que sur l'évolution de leur image de soi tout au long de leur parcours scolaire. Ensuite, les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux ayant contribué à la résilience scolaire des participantes sont présentés. Subséquemment, le rôle des tuteurs de résilience et les événements qui ont marqué le parcours de vie des répondantes, tout en contribuant à leur résilience et à leur évolution personnelle, sont décrits. La présentation des résultats de cette étude se termine en apportant des informations sur les motivations des jeunes filles à s'inscrire au CEA et sur les obstacles qu'elles ont rencontrés lors de leur inscription au sein de cet établissement scolaire. Finalement, le sixième chapitre discute des résultats obtenus à la lumière des objectifs de recherche, des études réalisées dans le même domaine ainsi que du cadre de référence privilégié dans ce mémoire. Il énonce également les contributions, les forces et les limites de la présente étude, de même que des pistes de recherches et d'interventions futures à explorer sur ce sujet.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre s'attarde à la présentation de la problématique. Afin de mieux comprendre le raccrochage scolaire chez les jeunes filles âgées de 16 à 18 ans dans les CEA, il importe de s'intéresser à l'évolution de ce phénomène à travers le temps, de même qu'à son ampleur et aux caractéristiques des jeunes fréquentant ces établissements autrefois destinés aux adultes.

1.1. L'éducation des adultes : quelques éléments historiques

Afin d'être en mesure de bien comprendre les services éducatifs complémentaires destinés aux élèves fréquentant un CEA, il importe de situer l'éducation des adultes dans sa perspective historique. Ainsi, au Québec, l'éducation des adultes a pris de multiples formes en fonction de l'évolution de la société québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Les premières organisations et le début des cours mis sur pied dans le but de répondre aux besoins des adultes sur le marché du travail ont eu lieu au XIXe siècle. En effet, au cours de la première phase d'industrialisation, les travailleurs de la campagne et de la ville n'étaient pas suffisamment spécialisés pour accomplir leur travail, ce qui a fait naître des besoins de formation afin que ces derniers puissent s'adapter aux nouvelles avancées industrielles. Conséquemment, les premières écoles gratuites dispensant des cours du soir ont été mises en place par le ministre Honoré Mercier, en 1887 (MELS, 2007). Au tournant du XXe siècle, l'État a officiellement reconnu l'éducation des adultes (MELS, 2007).

Porté par l'idéal de l'égalité des chances, le Québec s'est doté, dans les années soixante, d'un vaste système public d'éducation (Bélanger et Voyer, 2004). Dès lors, des commissions scolaires ont été instaurées dans toutes les régions du Québec et l'accès pour les adultes à la scolarisation a pu largement se concrétiser. Les CEA accueillaient alors les adultes désirant, notamment, parfaire leur éducation en alphabétisation ou leur formation présecondaire ou secondaire. En 1988, la Loi sur l'instruction publique (projet de loi 107) a constitué un événement majeur pour l'éducation des adultes. À la suite de celle-ci, les commissions scolaires se sont vues confier la responsabilité de l'éducation du secteur des adultes, qui est venue s'ajouter à celle du secteur des jeunes. En ce sens, chaque adulte

avait désormais droit à l'éducation et à la gratuité des services de formation prévus dans le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour adultes (MELS, 2009). Toutefois, dès les années 1990, la clientèle a commencé à se modifier dans les CEA. En effet, les adultes désirant se former au volet professionnel ou général ne constituaient plus la majorité de la clientèle des CEA. À la suite de cette évolution et face au phénomène accru du décrochage scolaire des élèves fréquentant les écoles secondaires du secteur jeune, les CEA ont ouvert leurs portes aux jeunes dès l'âge de 16 ans (AQIFGA, 2006). Le nombre d'adultes inscrits s'est alors modifié avec l'augmentation du nombre de jeunes décrocheurs qui raccrochaient dans les CEA. Il va s'en dire que la clientèle présente dans les CEA rajeunit, se rapprochant davantage du jeune décrocheur que de l'adulte en complément de formation (Larose, 1992). Cette réalité a entrainé des modifications en ce qui a trait aux données concernant la population fréquentant les CEA, et ce, en changeant radicalement le paysage scolaire de ces établissements (Drolet, 2010).

1.2. Du décrochage au raccrochage scolaire : quelques définitions et statistiques

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), le taux de décrochage scolaire représente la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DES). Afin de définir le décrochage scolaire, il s'avère primordial, avant toute chose, de faire la distinction entre ce concept et celui de l'abandon scolaire, qui sont souvent utilisés comme des synonymes dans les écrits (CREPAS, 2011; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Malgré le fait que ces deux termes désignent l'interruption (temporaire ou définitive) des études avant l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.) de la part d'une institution d'enseignement, le concept du décrochage scolaire est généralement utilisé dans le contexte des études secondaires, alors que le terme d'abandon scolaire, plus global, est utilisé à la fois pour les études secondaires, collégiales et universitaires (CREPAS, 2011). En conséquence, le décrochage scolaire n'est pas forcément l'équivalent de l'abandon scolaire, puisque le décrochage est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive (MELS, 2008). À ce sujet, le décrocheur peut être défini comme étant :

> *Tout élève qui était inscrit au secteur des jeunes et ne l'était plus l'année suivante en dépit du fait qu'il n'avait pas obtenu son diplôme d'études secondaires, qu'il n'était inscrit dans aucun établissement d'enseignement (ni aux adultes, ni au collégial), qu'il n'était pas déménagé à l'extérieur du Québec et qu'il n'était pas décédé* (Violette, 1991, p.1).

Certains auteurs s'intéressant au décrochage scolaire abordent également le concept de « raccrochage » pour désigner un retour aux études après une interruption de celles-ci (Benny et Frappier, 1997). Par ailleurs, l'étude du décrochage scolaire est reliée à celle du raccrochage scolaire, c'est cette unité articulant deux processus, qui sont totalement différents, mais complémentaires dans le sens où ils sont indispensables pour une meilleure compréhension de ces deux phénomènes (Pelletier et Alaoui, 2016). Les raccrocheurs sont donc des élèves qui, ayant quitté l'enseignement régulier pendant un certain temps, se réinscrivent à l'école dans le but d'obtenir un DES (Bouchard, St-Amant et Côté, 1993). Chaque année, environ 17 % des élèves québécois quittent le secondaire sans diplôme (Institut de la Statistique du Québec, 2013). La proportion de jeunes raccrochant au système scolaire, soit environ 25 %, permet toutefois de nuancer l'ampleur de ce phénomène (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Au sein des provinces canadiennes, le Québec affiche un des taux les plus élevés de décrochage scolaire, mais il remporte la palme en ce qui a trait au taux de raccrochage (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). Effectivement, la contribution des secteurs adultes de formation secondaire québécois à la diplomation est la plus importante en Amérique du Nord (Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2002; MELS, 2004). De plus en plus, un message est véhiculé selon lequel le fait de posséder une bonne éducation permet de mieux gagner sa vie dans la société technologique actuelle. L'obtention ou non d'un diplôme influence donc considérablement l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, car la globalisation des marchés et les avancées technologiques au sein des sociétés industrialisées contribuent à augmenter le niveau de compétence et de scolarité que doit détenir la main-d'œuvre afin de trouver et de maintenir un travail rémunérateur (Creed, Muller et Patton, 2003; Shaienks et Gluszynski, 2007). Ainsi, plusieurs chercheurs constatent une baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes Québécois qui n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (DES) (Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vulture, 2004 ; Vultur, 2003). Par ailleurs,

certains indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) laissent présager que cette situation pourrait encore s'aggraver, alors que celui-ci rapporte une baisse de 34,1 % dans les emplois disponibles pour les personnes sans DES depuis 1990 et une augmentation considérable des offres d'emploi pour les individus possédant un diplôme de niveau postsecondaire (58,1 %) ou universitaire (91,5 %). Cette réalité contemporaine du marché du travail fait en sorte que l'éducation est devenue un déterminant central du bien-être collectif et individuel (Bowlby et Mcmullen, 2002; Tyler et Lofstrom, 2009), où le diplôme n'est plus qu'un atout, mais bien une obligation dans le parcours de vie.

Dans un tel contexte, considérée comme indispensable au développement des sociétés dans un monde en changement, l'éducation des adultes joue un rôle important pour soutenir la participation sociale, civique et économique des individus (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Instrument de développement, elle contribue à l'acquisition de compétences et de savoirs essentiels à l'insertion et à la mobilité professionnelle des individus et elle prend une place de premier plan dans un contexte de renouvellement continu des savoirs et des capacités d'action des jeunes (Bélanger et Frederighi, 2000; Bélanger, Doray et Lévesque, 2008).

1.3. L'ampleur du raccrochage scolaire en CEA

Les CEA font partie du système d'éducation public et s'adressent à toute personne âgée de 16 ans et plus désirant obtenir un DES ou acquérir des préalables nécessaires pour accéder à une formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Cette formation, qui prend davantage la forme d'une approche individualisée, constitue une alternative attrayante pour les jeunes qui ont connu des échecs ou qui ne répondaient pas bien à l'enseignement traditionnel dispensé au secteur jeune régulier (Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). En effet, les possibilités offertes à l'éducation des adultes sont plus souples et offrent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté. Qui plus est, divers chercheurs en éducation ont relevé à quel point ces centres de formation s'avèrent des lieux inspirants aux multiples possibilités pour des individus qui désirent se

développer en dehors des contextes associés à l'échec ou à des perturbations rencontrées dans leur vie (Gagnon et Coulombe, 2016; Jellab, 2014; Schwartz, 2000; Inchauspé, 2000; Marcotte, Levesque et Villatte, 2014; Bouchard et Saint-Amant, 1993). Selon Ménard (2009), le secteur de l'éducation des adultes a permis de restreindre le phénomène du décrochage scolaire, permettant aux élèves de poursuivre leur scolarisation à leur rythme. L'un des changements les plus importants survenus au cours des dernières décennies concerne le fait qu'un bon nombre d'entre eux poursuivent leurs études secondaires en continuité, c'est-à-dire en transitant directement du secteur des jeunes au secteur des adultes (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Le passage en continuité vers la formation générale des adultes pour l'obtention d'un DES est devenu non seulement une voie fréquemment empruntée (volontairement ou non) par les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, mais aussi par de nombreux jeunes de certaines régions éloignées (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007) ou issus de l'immigration en milieu urbain (Potvin, Leclerq, Steinbach, Vatz-Laaroussi, Armand, Voyer et Ouellet, 2014). Dans un tel contexte, le fait d'être décrocheur est perçu comme un statut et non un état permanent (Lévesque et Janosz, 2008; Raymond, 2008), les jeunes qui décrochent pouvant également raccrocher et acquérir un diplôme qualifiant (Conseil permanent de la jeunesse, 2002).

En 2012-2013, le Québec comptait 193 centres d'éducation des adultes et 192 853 élèves y étaient inscrits, soit 10 000 de plus que durant les années 2008-2009 (MELS, 2013, 2015). Les taux de fréquentation à la formation générale des adultes, ainsi que plusieurs pratiques d'aiguillage vers ce secteur à partir de l'enseignement régulier, laissent transparaître une tendance à inscrire la formation des adultes dans le prolongement de la lutte au décrochage scolaire (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). En 2010-2011, 48,8 % des élèves inscrits dans un CEA à la formation générale étaient âgés de 24 ans et moins (Voyer, Brodeur, Meilleur et Sous-comité de la Table ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport – Universités de la formation à l'enseignement des adultes, 2012). Dans plusieurs établissements, la moyenne d'âge des élèves est inférieure à 20 ans (MELS, 2009). On estime d'ailleurs que près de 16 % des jeunes âgés de moins de 20 ans passent directement aux CEA sans interrompre leurs études (MELS, 2009). Plus de la moitié (54,3 %) des

élèves qui fréquentent les CEA sont âgés de moins de 25 ans ; parmi ceux-ci, 62,4 % n'auraient pas encore atteint l'âge de 20 ans (MELS, 2008). La popularité des CEA auprès de jeunes au Québec ne se dément pas, l'effectif étant en croissance constante. Ainsi, alors qu'en 1984-1985 l'on comptait environ 1,3 % de jeunes âgés de moins de 20 ans inscrits aux CEA, en 2009, ils constituaient plus de 60 % de l'effectif total des CEA (Conseil supérieur de l'éducation, 2008 ; MELS, 2009).

Ainsi, au Québec, le secteur de la formation générale des adultes reçoit aujourd'hui des élèves de plus en plus jeunes (16-24 ans), qui sont souvent perçus comme des élèves à risque de décrochage scolaire, soit parce qu'ils présentent un retard scolaire, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, soit parce qu'ils sont aux prises avec des problématiques psychosociales (Potvin et Leclercq, 2011, 2012; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010). Ces élèves se distinguent de ceux qui fréquentaient antérieurement l'éducation des adultes, alors qu'elle accueillait majoritairement des personnes d'âge adulte souvent actives sur le marché du travail ou sans qualification et bénéficiant de la sécurité du revenu. À la suite de ces constats, le MELS a clairement exprimé son besoin de mieux connaître les jeunes décrocheurs, d'une part, et ceux qui accèdent à ces dispositifs dits de « raccrochage ». De plus, en documentant leurs motivations et leurs points de vue sur les CEA, le MELS pourra améliorer son offre de services et mieux l'arrimer avec les besoins des jeunes adultes qui forment désormais une grande partie de l'effectif étudiant (Marcotte et al., 2010). L'éducation des adultes est considérée comme un instrument de développement, elle contribue à l'acquisition de compétences et de savoirs essentiels à l'insertion et la mobilité professionnelle des individus, tout en occupant une place de premier plan dans un contexte de renouvellement continu des savoirs et des capacités d'action des sujets (Bélanger et Frederighi, 2000; Bélanger, Doray et Lévesque, 2008). D'ailleurs, les possibilités offertes à l'éducation des adultes permettent une meilleure chance de réussite aux élèves en difficulté en raison de leur souplesse. Choblet (2012) mentionne que le raccrochage scolaire constitue un processus à la fois de « déconstruction » et de reconstruction de l'image de soi et de l'image de l'école, qui résulte en majeure partie de l'intervention éducative. Entre l'idée du retour aux études et la faisabilité du projet, l'élève devra dépasser ses peurs de pouvoir y

participer, apprivoiser ses appréhensions et sa perception de l'école et évaluer la faisabilité de son projet de scolarisation aux plans matériels, financiers et familiaux (Bélanger, 2007).

1.4. La spécificité du décrochage et du raccrochage scolaires chez les jeunes filles

Étant donné que la réalité des jeunes filles et des jeunes hommes est différente, il est important de prendre en considération le vécu spécifique des jeunes filles qui fréquentent les CEA, puisque la problématique du décrochage scolaire et les réflexions qui y sont associées concernent généralement le taux élevé d'abandon scolaire chez les garçons. Malgré son importance, la question plus spécifique du décrochage des filles est souvent laissée dans l'ombre. Pourtant, des études montrent que ce phénomène est également très présent chez les filles et qu'il entraîne des conséquences importantes chez celles-ci. Au Québec, 12,4 % des filles ont effectivement décroché en 2010-2011 (MELS, 2011). Si le décrochage scolaire n'est pas un problème que l'on doit polariser en fonction du genre, la distinction peut malgré tout s'avérer utile, car elle aide à mieux comprendre les réalités vécues et, ainsi, contribue à soutenir adéquatement tous les jeunes afin qu'ils obtiennent minimalement leur DES.

Bien que le décrochage scolaire chez les filles soit moins élevé que chez les garçons, le phénomène est tout aussi préoccupant, car ces deux groupes de jeunes ne décrochent pas pour les mêmes raisons. En effet, le décrochage chez les filles découle souvent de problèmes personnels reliés à des difficultés familiales, à un manque de confiance en soi, à des cas de violence ou des troubles d'anxiété, qui finissent par mener à des problèmes d'apprentissage (Beaucage, 1998). Ces manifestations sont plus susceptibles de passer inaperçues comparativement aux problèmes plus extériorisés qui sont davantage observés chez les garçons, tels que les troubles de comportement et la défiance de l'autorité (Patriarca, 2013). Des données publiées récemment confirment que les taux de décrochage sont en baisse constante, mais que cette diminution observée depuis 2006-2007 est plus prononcée pour les garçons (6,2 %) que pour les filles (2,7 %) (Chabot, 2015). Dans certaines régions du Québec, le décrochage des filles semble également plus préoccupant que celui des garçons. Par exemple, au Saguenay–Lac-St-Jean, entre 2001 et 2009, une

tendance à la hausse des taux de décrochage a été observée pour les filles (+ 1,1 %), alors que la situation inverse a été observée pour les garçons (-3,3 %) (Chabot, 2015). Ces données soulèvent des questions importantes et montrent la nécessité de raffiner les connaissances au sujet du décrochage scolaire chez les filles.

Le décrochage scolaire s'inscrit dans un ensemble d'expériences qui ne se réduisent pas aux seuls apprentissages scolaires (Bernard, 2011). Dès lors, les inégalités de risque de décrochage entre les filles et les garçons s'analysent au regard de différents contextes dans lesquels s'inscrivent les expériences de ces jeunes. L'expérience scolaire est certainement une dimension importante à prendre en compte, mais pas seulement en termes de résultats d'apprentissage, puisqu'elle constitue également une forme de socialisation, et, à ce titre, participe fortement à la construction des rôles attribués aux garçons et aux filles (Duru-Bellat, 1995). Les études réalisées en lien avec le raccrochage reconnaissent la multiplicité des variables (psychologiques, éducationnelles, familiales, socioculturelles) à prendre en compte dans l'explication des réussites éducatives (Raby, 2014). Les femmes qui raccrochent ont tendance à justifier leur retour aux études par les mauvaises conditions vécues sur le marché du travail, tandis que les hommes invoquent l'espoir d'obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés ou plus stables (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014). Souvent, à la fin de la scolarité obligatoire, les perspectives d'autonomisation commencent à structurer les parcours des jeunes. En effet, les possibilités offertes par le marché du travail, les ambitions plus ou moins portées par la famille ainsi que le poids des stéréotypes de genre plus ou moins marqués, affectent de manière significative les orientations scolaires et professionnelles des garçons et des filles (Baudelot et Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004). On peut supposer que, dans ce cadre, la rupture scolaire puisse revêtir des significations différentes selon le genre et, par le fait même, qu'il existe une spécificité des parcours de décrochage et de raccrochage scolaires chez les filles. Dans un tel contexte, il importe de s'intéresser au sens que les jeunes filles donnent elles-mêmes à leurs parcours, notamment en ce qui concerne les motifs qu'elles attribuent à leur décrochage et à leur raccrochage scolaires.

1.5. La pertinence du mémoire

Si l'on souhaite comprendre le phénomène du raccrochage scolaire dans toute son ampleur, afin de contribuer à la lutte contre le décrochage scolaire, il est nécessaire de documenter les raisons pour lesquelles certaines jeunes filles ont pris la décision de revenir sur les bancs d'école au sein d'un CEA. La présence de difficultés, à un moment donné dans le parcours scolaire des jeunes filles, a influencé de façon négative celui-ci. Ainsi, qu'ils soient apparus seulement à un moment du parcours scolaire, ou même qu'ils se soient résorbés, la présence de facteurs de risque dans le vécu quotidien des jeunes est éprouvante et rend leur cheminement scolaire très ardu. Il est donc important de prendre en compte les facteurs facilitant qui sont présents dans le processus de raccrochage scolaire et la poursuite des études des jeunes filles. Ces facteurs de résilience accroissent les possibilités d'adaptation et de réussite malgré les conditions adverses rencontrées par celles-ci. À une époque où la valeur accordée à l'éducation est inégalée, il importe d'être en mesure de mieux connaître les caractéristiques de ces jeunes raccrocheuses de façon à favoriser leur persévérance scolaire et, ainsi, éviter un risque potentiel de marginalisation pour ces jeunes adultes, et ce, particulièrement par l'intermédiaire des services complémentaires offerts dans les CEA. Dans le but de répondre à ce besoin de connaissances, le présent mémoire a pour but de connaître les motivations et le processus qui ont amené certaines jeunes filles à quitter le secteur jeune pour celui des adultes. Plus spécifiquement, cette recherche vise trois objectifs. Le premier consiste à dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires, familiales et sociales passées et présentes des jeunes raccrocheuses inscrites en CEA. Le deuxième objectif concerne l'image que ces raccrocheuses ont présentement d'elles-mêmes. Finalement, le troisième objectif a pour but de documenter les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS

Le présent chapitre recense les résultats des recherches actuellement disponibles sur le vécu des jeunes qui fréquentent un CEA en se centrant sur quatre principaux thèmes, à savoir : (a) les différentes caractéristiques de ces élèves ; (b) les diverses motivations à l'origine de leur retour aux études ; (c) leur point de vue sur leur expérience scolaire au sein d'un CEA ; ainsi que (d) la résilience scolaire et les principaux facteurs de résilience favorisant la réussite scolaire de ces élèves. Finalement, la dernière partie de ce chapitre est consacrée aux limites des recherches actuelles portant sur le raccrochage et la résilience scolaires en contexte de CEA.

2.1. Les caractéristiques des élèves en CEA

Afin de dresser un portrait des caractéristiques des élèves qui fréquentent un CEA, cette section présente une synthèse de leurs caractéristiques aux plans personnel, scolaire, familial et social. Dans le domaine de l'éducation des adultes, la plupart des études présentent les caractéristiques des élèves indépendamment de leur sexe. Les informations fournies dans cette recension des écrits abordent donc principalement les caractéristiques générales des raccrocheurs, que ces derniers soient des garçons ou des filles. Toutefois, puisque le présent mémoire traite de la réalité des jeunes filles, les spécificités liées à ces dernières sont précisées lorsque les études consultées permettent de les distinguer.

2.1.1. Les caractéristiques personnelles

Au plan personnel, les études réalisées à ce jour soulignent que les élèves qui fréquentent un CEA ont tendance à avoir une estime de soi plutôt faible, qu'ils sont plus susceptibles de se considérer comme étant incompétents et peu outillés pour répondre aux exigences scolaires, ainsi qu'à se dévaloriser par rapport à leurs aptitudes scolaires et cognitives (Bryan, Burstein et Ergul, 2004; Roy, 2011). Selon plusieurs auteurs, ce sentiment de dévalorisation résulte des échecs scolaires qui ont ponctué leur cheminement depuis l'école primaire (Bourdon et Roy, 2004; Bourdon, Roy et Bélisle, 2004). Les

raccrocheurs sont donc souvent des jeunes en souffrance, très fragilisés et qui ont une faible estime d'eux-mêmes à la suite de leurs expériences scolaires négatives (Roy, 2011). D'ailleurs, Lannegrand-Willems et Bosma (2006) mentionnent que le contexte scolaire est d'une importance indéniable pour le cheminement des jeunes, car il agit directement sur la façon dont ils se perçoivent en tant qu'apprenants, de même que sur le regard qu'ils portent sur leurs comportements, leurs apprentissages ainsi que leur réussite. Au même titre que les représentations sociales, le contexte éducatif ainsi que les attentes parentales qui entourent la scolarité de ces jeunes sont susceptibles d'influencer leur perception d'eux-mêmes.

De façon générale, les élèves de la cohorte des 16-18 ans envisagent cette période de formation en vue de poursuivre leur construction identitaire ou pour se redéfinir autrement que par les stigmates qu'ils portent et ont portés longtemps dans les classes antérieures (élèves en difficulté, élèves fréquentant les classes marginalisées, avec troubles de comportement) (Drolet, 2017). Par ailleurs, selon Rivière et Jacques (2002), pour plusieurs garçons, la réussite scolaire est typiquement féminine et les filles, de leur côté, ont tendance à s'attribuer d'emblée des caractéristiques cohérentes avec la fonction d'étudiantes, telles que le fait d'être sérieuses et d'aimer apprendre. Cette forme de déterminisme social, qui influence les réalités scolaires, et le fait d'être en marge de son groupe d'appartenance sexuel peut susciter la désapprobation sociale (Rivière et Jacques, 2002). En ce sens, une jeune femme qui présente des difficultés d'apprentissage et d'adaptation en contexte scolaire se trouve plus souvent marginalisée qu'un jeune homme vivant une situation similaire (Lévesque, 2014). Par ailleurs, il est également possible que les parents aient des attentes plus grandes envers la persévérance scolaire de leurs filles. Les conséquences de ces stigmatisations scolaires et sociales sur l'identité des jeunes filles sont fondamentales et elles sont notamment susceptibles d'engendrer une dépréciation de soi en plus de porter atteinte à leur dignité (Lévesque, 2014). Selon Ross et Gray (2005), la réinsertion au sein des CEA permet aux jeunes de se réapproprier une identité personnelle et scolaire positive malgré les contraintes imposées par leur cheminement. Cette réappropriation identitaire s'avère fondamentale dans le processus de raccrochage scolaire, puisque le développement et le capital identitaires semblent contribuer de façon positive à l'adaptation et à la réussite des jeunes en milieu scolaire (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Marcotte (2008) note

également que la situation personnelle des jeunes femmes raccrocheuses présente davantage de facteurs de risque que celle des jeunes hommes. En effet, sur le plan de l'adaptation psychosociale, ces jeunes filles présentent plus de difficultés intériorisées, telles que la dépression, la somatisation et la détresse, et ce, peu importe l'âge (Harris, Blum et Resnick, 1991).

2.1.2. Les caractéristiques scolaires

Les élèves raccrocheurs en CEA sont des jeunes adultes qui présentent souvent un important retard scolaire et qui éprouvent de la difficulté à acquérir une certaine autonomie et à rester concentrés en classe au moment du raccrochage (Bianco, 2008 ; Roy, 2011). Ainsi, les difficultés scolaires que ces jeunes raccrocheurs éprouvaient auparavant ne disparaissent malheureusement pas avec le retour à l'école au sein d'un CEA (Langevin, Cartier et Robert, 2006). À la suite de ces expériences négatives antérieures, ces jeunes adultes raccrocheurs ont tendance à redouter une scolarisation qui pourrait de nouveau être source d'échecs, de rejet et de marginalisation (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). D'ailleurs, une étude de Rousseau et al. (2010) révèle qu'une part importante du discours des raccrocheurs traduit une appréciation globalement négative de l'expérience scolaire au secondaire. En CEA, ceux-ci souhaitent désormais une école dans laquelle ils se sentiront valorisés et où leurs talents et leurs aspirations seront pleinement mis à profit, ce qui contribuera à augmenter leur sentiment de compétence (Bouchard, St-Amant et Côté, 1993). En conséquence, le passage en CEA s'avère, la plupart du temps, une expérience positive et significative qui peut devenir un véritable tournant pour ces jeunes adultes émergents qui ont connu un parcours scolaire souvent ponctué d'échecs (Marcotte et al., 2011).

2.1.3. Les caractéristiques familiales

En ce qui concerne les caractéristiques familiales, la plupart des jeunes raccrocheurs décidant de poursuivre leur formation en CEA proviendraient généralement de familles

pour lesquelles les études sont considérées comme importantes. Toutefois, bon nombre d'entre eux auraient vécu des situations familiales difficiles lors de leur passage à l'école primaire ou secondaire (Maltais, 2010 ; Tremblay, 2015). Les jeunes raccrocheurs, garçons comme filles, ont souvent reçu un soutien parental très faible depuis leur enfance et, la plupart du temps, ils révèlent avoir grandi dans des situations familiales marquées par l'instabilité et la précarité économique (Bouchard, St-Amant et Côté, 1993). Le milieu familial des raccrocheurs serait aussi souvent caractérisé par une faible communication parent-enfant, un manque de supervision scolaire, ainsi qu'un engagement et un encadrement parental déficient (Leblanc, 2003). Les jeunes filles qui décrochent et qui raccrochent sont plus susceptibles d'avoir vécu un placement, des abus sexuels ainsi que de l'instabilité familiale (Marcotte, 2008).

Bouchard, St-Amant et Côté (1993) mentionnent que pour ce qui est des raccrocheuses, celles-ci ont en général souffert d'un faible soutien parental et, pour la plupart, ont vécu de l'instabilité familiale et de la précarité économique, et ce, depuis la petite enfance. Malgré le fait que ces raccrocheuses aient regagné une certaine motivation les amenant à retourner sur les bancs d'école, plusieurs d'entre elles peuvent difficilement compter sur le soutien de leurs parents. À cet effet, le peu d'aide de leur part, le peu de suivi dans les résultats et le manque de valorisation de l'école par les parents sont, la plupart du temps, soulignés par les raccrocheuses (Bouchard et St-Amant, 1996). En CEA, ces jeunes raccrocheuses, étant désormais confrontées au monde adulte, acquièrent de la maturité et de l'autonomie. D'ailleurs, il peut être nécessaire, pour elles, de remettre en question les valeurs transmises par leurs parents au sujet de l'école afin d'être en mesure de cheminer vers l'indépendance, l'autonomie et ne plus dépendre du jugement de ces derniers pour développer leur propre opinion (Bouchard et St-Amant, 1996).

De plus, certaines études portant sur les raccrocheuses soulignent que les filles qui raccrochent dans un CEA sont couramment de jeunes mères de famille monoparentale, car plus du quart des jeunes raccrocheuses (27 %) ont au moins un enfant (Marcotte et al., 2010; Rousseau et al., 2008). Pour cette raison, ces raccrocheuses, qui sont souvent mères d'un ou de plusieurs enfants, peuvent avoir retrouvé la motivation à poursuivre leurs études

afin d'offrir un milieu de vie sain et adéquat à leur famille (Terrisse, Kalubi, Larivée et Botondo, 2010). Enfin, sur le plan relationnel, Marcotte (2008) souligne que les raccrocheuses sont plus nombreuses à entretenir une relation de mauvaise qualité avec leur père.

2.1.4. Les caractéristiques sociales

Lors d'une expérience de raccrochage scolaire, la réinsertion sociale est une étape importante dans la réussite scolaire (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Ainsi, la qualité des rapports humains devient un facteur clé de la qualité de vie et de la réussite (Duchesne et Thomas, 2005). En ce qui concerne le réseau social des jeunes raccrocheurs, il semblerait que moins de la moitié de ces derniers reçoivent un appui et un soutien moral de la part de leurs amis au moment de leur retour aux études (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). De nombreux raccrocheurs considèrent avoir antérieurement vécu des relations sociales difficiles, se traduisant par de l'intimidation, de l'influence négative de certains camarades de classe et par des relations sociales irrespectueuses lors de leur passage au primaire ou dans les écoles secondaires du secteur jeune (Rousseau et al., 2008). L'école est considérée comme un milieu ayant sa propre culture. Partant de ce principe, l'élève est appelé à se soumettre un système de valeurs et à s'adapter à des pratiques éducatives essentiellement orientées vers les habiletés cognitives. Conséquemment, ceux qui ne peuvent s'adapter à ce modèle glissent graduellement vers la marge et sont à risque d'abandonner l'école (Raby, 2014). Or, fréquenter un CEA permet aux raccrocheurs de reconstruire leur vie sociale auprès de personnes plus matures comparativement à l'école secondaire (Rousseau et al., 2010). Ces rencontres teintées de positivisme peuvent fournir l'énergie nécessaire facilitant ainsi l'intégration au sein d'un CEA (Bianco, 2009). La qualité des rapports humains est alors un facteur clé de la réussite de ce raccrochage (Duchesne et Thomas, 2005).

2.2. Les motivations à l'origine d'un retour aux études au sein d'un CEA

Les études réalisées en lien avec le raccrochage reconnaissent la multiplicité des variables psychologiques, socioculturelles, éducationnelles et familiales à prendre en compte dans l'explication des réussites éducatives (Raby, 2014). La personne qui prend la décision de raccrocher, prend également la décision de se reprendre en main ; le raccrochage est donc le résultat d'une réflexion sur son avenir et sur le constat que celui-ci soit sans grande possibilité d'avancement (Rousseau et al., 2010). Plus concrètement, l'insatisfaction salariale ou liée aux conditions de travail sont les premières motivations recensées en ce qui a trait au retour à l'école au sein d'un CEA (LARESCO, 2005, Bélanger, 2007, Fédération autonome de l'enseignement - FAE, 2012). Aussi, certains moments considérés comme étant décisifs par les raccrocheurs sont susceptibles d'encourager la décision d'un retour aux études. Parmi ces incitatifs, on trouve un changement soudain dans sa vie personnelle ou professionnelle (séparation, deuil, naissance d'un enfant, perte d'emploi, etc.), la présence d'un modèle positif dans son entourage ou encore une pression insistante de la part de son entourage (Raby, 2014).

Les mauvaises conditions vécues sur le marché du travail font en sorte que les femmes décident de retourner sur les bancs d'école afin d'en obtenir de meilleures, tandis que pour les hommes c'est davantage l'espoir d'obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés ou plus stables qui les motive à raccrocher (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014). De plus, des recherches exploratoires soulignent que la transition à la parentalité peut devenir une source de motivation à un retour aux études chez certains parents, afin de donner l'exemple à leurs enfants, pouvoir les soutenir dans leurs études ou encore améliorer leurs conditions de vie (FAE, 2012). D'autre part, le fait d'avoir des parents qui détiennent un diplôme postsecondaire augmente considérablement les probabilités d'un retour aux études chez l'ensemble des décrocheurs. À l'inverse, lorsque les parents ne sont pas scolarisés, les possibilités d'un retour aux études sont plus restreintes (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014).

Dans le même sens, Rousseau et al. (2010) ont identifié plusieurs raisons qui poussent les jeunes en difficulté au secondaire à effectuer un passage direct à l'éducation des adultes. Ces raisons se déclinent en trois catégories, soit l'expérience négative vécue au

secondaire, les caractéristiques des étudiants, ainsi que les avantages perçus de la poursuite de la scolarité aux adultes (Rousseau et al., 2010). Cette même étude révèle aussi que les élèves qui effectuent un changement dans le type d'établissement scolaire fréquenté notent le climat de classe plutôt négatif de l'école secondaire associé au manque de respect entre les élèves, au climat de compétition, à l'attitude plutôt froide de certains enseignants et à un rythme d'apprentissage unique (Rousseau et al., 2010). De plus, dans l'étude de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011), plusieurs jeunes ont mentionné que leurs motivations à fréquenter un CEA étaient liées au manque de soutien reçu, à l'exclusion vécue en raison de leurs difficultés scolaires et à des relations difficiles avec leurs pairs ainsi qu'avec les enseignants.

Pour ce qui est des raisons liées à la scolarité, Rousseau et al. (2010) démontrent que les jeunes choisissent de quitter le secteur régulier pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation, de s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de faire un choix. En effet, le désir d'obtenir un diplôme minimal et de meilleures conditions de travail influence directement les motivations des jeunes optant pour l'éducation des adultes, puisque le contexte dans lequel ceux-ci évoluent présentement tend à la valorisation de l'éducation, ce qui fait du diplôme un véritable passeport pour l'avenir (Tyler et Lofstrom, 2009). Ainsi, les auteurs constatent que les jeunes associent l'obtention du DES à la possibilité d'avoir un emploi convenable et à l'assurance de meilleures conditions de travail, notamment en ce qui concerne l'horaire, le salaire, ainsi que le fait de trouver une activité valorisante (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007; Rousseau et al., 2010).

En ce qui concerne les raisons liées aux caractéristiques des étudiants, Rousseau et al. (2010) notent que les difficultés d'ordre comportemental et scolaire ainsi que l'âge des étudiants sont d'autres raisons à considérer dans le passage du secteur jeune à celui des adultes. Plusieurs jeunes affirment avoir manifesté des difficultés ou des troubles de comportement à l'école secondaire menant à des conflits avec les enseignants, la direction et avec les autres élèves de l'école (Rousseau et al., 2010). Les difficultés ou les troubles d'apprentissage, le retard scolaire et le redoublement à répétition sont également des

éléments ayant motivé le départ de l'école secondaire (Rousseau et al., 2010). La décision de raccrocher résulterait d'une réflexion par rapport à l'avenir et semble être une stratégie rationalisée chez plusieurs jeunes (Bouchard et St-Amant, 1996). Pour leur part, Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier (2000) affirment que les jeunes qui abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur DES se heurtent rapidement aux réalités d'un marché du travail souvent saturé et préfèrent alors retourner à l'école.

2.3. Le point de vue des jeunes raccrocheurs sur leur expérience scolaire au sein d'un CEA

Plusieurs études ont permis d'appréhender le point de vue des jeunes raccrocheurs en ce qui a trait à leur expérience scolaire en CEA. Ces études indiquent que ces derniers sont généralement satisfaits des cours offerts au sein des CEA, des horaires, des enseignants, du rythme d'apprentissage, de l'attention des formateurs et des autres membres du personnel, de l'ambiance, de la non-violence et de l'égalité dans les rapports sociaux et de genre entre élèves (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014). D'ailleurs, certains avantages liés à l'organisation de ces écoles expliquent la perception positive qu'en ont les élèves. Ainsi, la possibilité de connaître ses enseignants et d'approfondir la matière, les mesures de soutien à la réussite, la liberté en ce qui concerne le rythme d'apprentissage et, pour certains, le fait qu'une formation semblable à l'enseignement régulier soit offerte, constituent des facteurs positifs (Villatte, Corbin et Marcotte, 2014). Effectivement, les jeunes reçoivent généralement plus d'aide dans les CEA qu'ils n'en recevaient au secteur des jeunes et ils ajoutent que les explications reçues sont plus claires, plus personnalisées et qu'elles répondent davantage à leurs besoins (Rousseau et al., 2010). Aussi, le rythme d'étude est l'un des principaux avantages des CEA, car les jeunes estiment que l'approche individuelle qui y est préconisée permet de passer plus rapidement sur les notions qu'ils comprennent bien et, inversement, de consacrer plus de temps aux notions qu'ils estiment plus complexes, et ce, sans égard à l'état d'avancement du reste du groupe (Rousseau et al., 2010). Le climat d'entraide qui règne dans les CEA contribue davantage au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre les élèves. Souvent, la prise de conscience ainsi que la perspective d'un avenir meilleur encouragent les jeunes à poursuivre leurs études

(Bouchard, St-Amant, et Côté, 1993). Ainsi, en retournant à l'école, le projet de ces derniers s'oriente principalement vers l'amélioration de leurs conditions de vie à la suite de l'obtention de leur diplôme et l'accès à des emplois mieux payés et plus stables.

Les études relatant l'expérience des jeunes à l'éducation des adultes mettent en évidence le rôle indéniable de ces milieux dans l'affirmation et la construction de soi (Marcotte et al., 2011). Selon une étude de Martinot (2001), le concept de soi est tributaire de la connaissance de soi et de l'estime de soi, qui sont deux aspects étroitement liés aux sphères scolaires. L'identité semble avoir un rôle important en éducation, puisqu'elle influence les dispositions des étudiants envers l'école et, plus particulièrement, lorsque ceux-ci intègrent un nouveau milieu scolaire où ils sont confrontés à de multiples opportunités de se définir et de se découvrir (Flores-Crespo, 2007). De même, il a été démontré que les jeunes présentant des profils hautement à risque (troubles de comportement et détresse psychologique) inscrits dans un CEA sont ceux dont le passage à l'éducation des adultes a permis d'augmenter significativement l'estime de soi (Marcotte et al., 2010). Effectivement, plusieurs de ces jeunes relatent l'apport positif de leur intégration au secteur adulte dans leur vision d'eux-mêmes, de leurs capacités et de leur futur (Marcotte et al., 2011). Tinto (1997) pose l'hypothèse selon laquelle les besoins « sociaux » des étudiants doivent être comblés avant qu'ils puissent s'engager dans une démarche académique signifiante et marquée par le succès. Il est donc plausible de penser que le fait de vivre une expérience scolaire positive, pendant laquelle le jeune adulte se sent accepté et compris et qui lui permet de nouer des relations positives avec les enseignants, l'amène à se percevoir plus positivement et à persévérer (Marcotte et al., 2011). Les résultats de nombreux travaux en lien avec le phénomène du raccrochage scolaire semblent mettre en avant-plan, le rôle majeur que peuvent jouer les milieux éducatifs de seconde chance dans les vies des jeunes adultes. En effet, l'expérience différente vécue au sein des CEA représente pour plusieurs jeunes une première réussite scolaire et personnelle, et en cela, elle s'avère souvent un contraste marqué avec le vécu au secteur jeune (Marcotte et al., 2011). L'école représente alors une occasion de travail sur soi afin d'apprendre à mieux gérer leur existence et d'atteindre un meilleur équilibre de vie (Drolet, 2017). Ainsi, les raccrocheurs sont des jeunes qui ont été véritablement marqués négativement par leur

passé, mais qui peuvent désormais être considérés comme effectuant un pas vers la résilience, étant donné qu'ils tentent un retour aux études (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010).

2.4. La résilience scolaire chez les jeunes des CEA

La capacité des raccrocheurs à se développer et à atteindre leurs objectifs de formation, et ce, malgré des conditions adverses auxquelles ils ont été et peuvent toujours être confrontés, se nomme la résilience (Brehm, Miller et White-house, 1998; Sameroff, 2006; Breton, Puentes-Neuman etTrudel, 2007; Tessier et Schmidt, 2007). Avant d'aborder les facteurs favorisant la résilience scolaire chez les jeunes des CEA, il importe donc de définir ce concept central dans le cadre de ce mémoire.

2.4.1. Le concept de résilience scolaire

Les définitions du concept de résilience ont évolué depuis les dernières années. Actuellement, ce concept est davantage conçu comme un processus dynamique interagissant avec d'autres facteurs. Ainsi, la résilience est la résultante, d'une part, des interactions soutenues et permanentes entre les facteurs de risque et les facteurs de protection et, d'autre part, de l'intégration d'apprentissages spécifiques réalisés dans un contexte d'interactions sociales (Cyrulnik et Pourtois, 2007). La résilience, c'est le maintien d'un processus normal de développement malgré des conditions difficiles; il s'agit donc d'un processus complexe, d'un résultat et de l'effet des interactions entre l'individu et son environnement (Guedeney, 1998). Par ailleurs, Pourtois, Humbeeck et Desmet (2012) mentionnent que la résilience est un processus psychologique supposant : (a) l'identification d'un trauma ou la perception d'un fracas (b) la mise en place de stratégies de résistance ou de désistance; (c) un potentiel de développement préservé et (d) une propension à un épanouissement original. Par conséquent, la résilience fait partie du cheminement de tout individu et ce sont les rapports qu'entretient celui-ci avec son environnement qui permettent son émergence. Le concept de résilience combine plusieurs

éléments apparentés. D'ailleurs, ceux-ci regroupent l'estime de soi et la confiance en soi, une croyance en sa propre efficacité, l'aptitude à faire la part du changement et de l'adaptation et, enfin, un répertoire d'approches permettant la résolution des problèmes sociaux (Cyrulnik et Pourtois, 2007).

L'usage du terme résilience est de plus en plus fréquent chez les intervenants du milieu scolaire. Le concept a migré en éducation vers les années 1990 et l'on parle maintenant, en référence aux élèves, de la résilience scolaire (Gordon et Wang, 1994). Tout individu peut faire preuve d'une adaptation résiliente uniquement dans un domaine en particulier ou dans un contexte donné (Yates, 2006). Selon Théorêt (2006), dans le champ de la résilience en éducation, deux termes se côtoient: la résilience éducationnelle et la résilience scolaire. Alors que la résilience éducationnelle implique la résilience de toute l'équipe-école dans son ensemble en plus de celle de l'élève dans l'organisation scolaire, la résilience scolaire « réfère à la résistance des jeunes dans leur vie d'élève » (Théorêt, 2006, pp. 640-641), donc à une forme spécifique de résilience psychologique contextualisée au domaine scolaire. Anaut (2003) souligne que le milieu scolaire est un des trois domaines importants pour le développement de la résilience en lien avec l'environnement, les deux autres étant la famille et la communauté d'appartenance ou la société. Cet auteur souligne que le secteur scolaire influence la résilience de deux façons différentes. D'une part, il peut soutenir la résilience pour les élèves qui réussissent bien leurs études, malgré un environnement familial défaillant ou inadéquat, pauvre ou différent (Anaut, 2003). De ce fait, l'expérience de réussites scolaires peut renforcer le sentiment d'efficacité et de compétence de l'élève et, ainsi, encourager son adaptation plus globale. D'autre part, la scolarisation peut apporter des éléments de stabilité relationnelle et, éventuellement, affective, susceptibles de favoriser le processus résilient (Anaut, 2003). Donc, la résilience scolaire réfère à la capacité des raccrocheurs à se développer et à atteindre leurs objectifs de formation, et ce, malgré des conditions adverses auxquelles ils ont été et peuvent toujours être confrontés (Brehm, Miller et White-house, 1998; Sameroff, 2006; Breton, Puentes-Neuman et Trudel, 2007; Tessier et Schmidt, 2007).

Dans le présent contexte, la résilience scolaire ainsi que la persévérance scolaire sont directement liées, puisque ce dernier concept renvoie à la capacité des adultes à réussir leur projet personnel de formation, qui leur permet ensuite d'améliorer leur situation professionnelle, personnelle et sociale (Villemagne, 2011). De ce fait, la persévérance et la réussite scolaires sont également associées à la résilience des élèves, à savoir leur capacité de se développer et d'atteindre leurs objectifs de formation malgré des conditions adverses (Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). La persévérance scolaire résulte, par ailleurs, « d'un processus dynamique mettant en jeu de nombreux facteurs et des interactions complexes entre l'apprenant, son environnement et le système éducatif » (Audet, 2008, p.15). Plusieurs recherches récentes s'intéressent à la réussite et à la persévérance scolaires des adultes en formation, et ce, dans divers contextes de formation (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Gagnon et Brunel, 2005; Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004 ; Ouellet, 2007; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007).

Dans le cadre de ce mémoire, la résilience scolaire réfère à la conception de Wang et Haertel (1995, p.164), qui la définissent comme la « capacité de persévérer et d'atteindre, sans retard, les objectifs de succès fixés par l'école, en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales jugées subjectivement plus difficiles à surmonter ». Il peut donc être supposé que l'élève en situation d'intégration scolaire fait preuve de résilience scolaire lorsqu'il vit une adaptation positive et, donc, une réussite éducative dans son milieu scolaire en dépit d'obstacles passés et présents. De nombreuses recherches à ce sujet ont démontré que l'expérience de situations positives à l'école ainsi que l'atteinte d'une certaine réussite subjective sur les plans scolaires et sociaux permettent à plusieurs élèves en difficulté de développer certaines qualités associées à la résilience (facteurs de protection supplémentaires) (Brooks, 1999; Gilligan, 2007; Margalit, 2003; Miller, 2002; Sorensen et al., 2003).

2.4.2. Les facteurs favorisant la résilience scolaire des jeunes raccrocheurs inscrits au sein d'un CEA

Le processus de résilience n'implique pas seulement la combinaison de certains facteurs propres à l'individu, mais plutôt l'interaction dynamique de divers éléments individuels, familiaux, communautaires et sociaux (Gauthier, 2010). Les facteurs de protection sont favorables à l'adaptation sociale, scolaire et professionnelle de la personne (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Ils représentent les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui paraissent tempérer des prédictions de psychopathologie basées sur un statut individuel à risque en offrant une résistance au risque (Jourdan-Ionescu, 2001). Les facteurs de protection sont donc des facteurs constitutionnels et environnementaux qui rendent une personne résiliente, c'est-à-dire capable de changer pour récupérer face à différentes situations difficiles (Jourdan-Ionescu, 2001).

Mangham et al. (1995) différencient les facteurs de protection individuels de ceux liés à la famille et au milieu. Dans les recherches portant sur le processus de résilience scolaire, les principaux facteurs de protection individuelle pris en compte sont habituellement le tempérament, l'intelligence, les habiletés intellectuelles, l'estime de soi, le sentiment de contrôle de sa vie, la planification de l'avenir, l'optimisme envers les événements futurs, l'historique des compétences ou des réussites, l'expérience d'un événement positif avant ou après un stress, la capacité à se détacher d'un conflit familial, le sens de la responsabilité ainsi que la résistance aux évènements traumatiques (Rousseau, 2011).

En ce qui a trait aux facteurs familiaux, on retrouve les liens positifs entre les parents et les enfants, la structure et les règlements dans la famille, l'atmosphère familiale positive (communication, chaleur, cohésion et soutien entre les membres), la résistance de la famille, les attentes des parents envers leurs enfants, l'éducation des parents, la coopération entre les conjoints et les comportements non-déviants chez ces derniers, des perceptions positives des parents envers le jeune, les pratiques éducatives positives des parents, l'emploi et le niveau de scolarité des parents ainsi que les relations conjugales positives (Guedeney et Dugravier, 2006). De nombreuses études s'accordent sur le rôle primordial joué par le milieu familial dans le cheminement vers la réussite scolaire, étant

donné que la famille constitue le premier milieu de vie des jeunes (Janosz, 2000; LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Potvin et al., 1999; Richard, 2009), ainsi que leur lieu d'ancrage identitaire et l'espace premier de leur socialisation (Coslin, 2006). Par ailleurs, l'engagement et le soutien des parents et des autres membres de la famille représentent des facteurs qui influencent la réussite scolaire des jeunes adultes (Bourdon et Roy, 2004). Ces facteurs sont associés à une plus grande motivation et une meilleure performance chez ces jeunes (Gagnon et Brunel, 2005).

Pour ce qui est des facteurs de protection en lien avec le milieu des jeunes, on note des relations positives avec un adulte, la participation à des activités parascolaires, des expériences positives à l'école, l'acceptation de ses responsabilités, l'ouverture à diverses possibilités, un soutien extra-familial et l'engagement de l'entourage. Dans le cadre scolaire, Reis (1998) ainsi que Reis et McCoach (2000) relèvent également l'importance des pairs et des activités parascolaires, ainsi que la présence bénéfique d'un adulte en soutien pour renforcer la résilience des élèves. L'école peut aussi être à l'origine de certains facteurs de protection lors du raccrochage et, ainsi, permettre aux jeunes de dépasser les difficultés, voire les traumatismes pour certains, engendrés par la déscolarisation, en leur offrant une nouvelle expérience scolaire plus positive (Bianco, 2008). Les différentes expériences structurantes suscitées par les liens amicaux avec les pairs, les relations significatives avec les adultes, la réussite et la valorisation sont autant de ficelles contribuant à construire son estime et sa confiance en soi ainsi que son sentiment d'appartenance à l'école pour, ainsi, obtenir une image positive de soi. De ce fait, l'école devient alors un puissant cadre de protection pouvant atténuer les effets des risques, contrebalancer les manques et adoucir les agitations vécues dans la famille et la communauté (Anaut, 2006).

2.6. Les forces et limites des recherches existantes

Cette recension des écrits a permis de synthétiser les informations existantes sur le raccrochage scolaire et, plus spécifiquement, sur les caractéristiques des jeunes raccrocheurs et leur parcours en CEA, bien que ces thèmes soient encore peu documentés

dans les écrits disponibles à ce jour. En effet, le groupe d'âge des 16-18 ans, longtemps négligé par les recherches empiriques (Schulenberg, Sameroff et Cicchetti, 2004) et les programmes sociaux (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2002), semble depuis peu retenir l'attention du gouvernement (Bowlby et McMullen, 2002 ; MEQ, 2004).

Il est toutefois possible de remarquer, à travers les différentes études, que la réalité des jeunes raccrocheurs âgés entre 16 et 18 ans demeure peu documentée. De plus, force est de constater qu'il existe certaines limites dans les recherches menées à ce jour sur le thème de la résilience scolaire en contexte de CEA, et ce, en raison de leur rareté ainsi que du peu d'attention portée à la résilience scolaire dans ce type d'établissement. Lorsque le phénomène du raccrochage scolaire est abordé dans les écrits scientifiques, il est principalement question du retour aux études des adultes qui sont déscolarisés depuis un certain temps et qui intègrent un CEA. Or, au cours des dernières années, les statistiques produites par le MELS démontrent que le portrait des élèves qui fréquentent un CEA a considérablement changé et que les jeunes âgés de 16 à 18 ans y sont de plus en plus présents (MELS, 2009). En effet, plusieurs établissements d'éducation des adultes évaluent à plus de 40 % leur clientèle scolaire ayant moins de 18 ans (MELS, 2009). Peu d'informations sont donc disponibles sur la situation personnelle, l'histoire familiale, la gamme des services que ces jeunes ont reçue pendant l'adolescence, ainsi que la manière dont ils abordent l'âge adulte et leur cheminement au sein d'un CEA (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). De plus, peu de recherches permettent d'identifier les facteurs, tant individuels que scolaires, qui font que ces jeunes élèves reprennent du pouvoir sur leur parcours scolaire et développent une meilleure image d'eux-mêmes une fois qu'ils ont intégré un CEA.

CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour la réalisation d'une recherche dans le domaine du travail social s'intéressant à la résilience des élèves fréquentant un CEA, la perspective systémique s'avère un choix pertinent, puisqu'elle assure la compréhension du fonctionnement global des personnes, en tenant compte des divers aspects de leur vie ainsi que de leurs expériences passées (Ashford, Winston LeCroy et Lortie, 2009). Le modèle systémique est donc utilisé, dans le cadre de ce mémoire, afin d'appréhender les événements vécus par de jeunes raccrocheuses au cours de leur parcours scolaire. Pour ce faire, un portrait des principaux fondements à la base de l'analyse systémique est d'abord présenté. Ensuite, les principaux concepts de cette approche et leur application au phénomène du raccrochage scolaire dans les CEA sont définis, tout en justifiant leur pertinence dans la réalisation de la présente étude.

3.1. Les principaux fondements de l'approche systémique

La perspective systémique suggère que l'unification du groupe est plus importante que la somme de ses parties. En effet, cette approche s'appuie sur l'interrelation et l'interdépendance entre les individus et les systèmes qui les entourent (Queralt, 1996). En effet, elle conçoit le développement humain comme étant le produit des transactions continues et dynamiques entre les individus et l'environnement physique, social et culturel dans lequel ils évoluent (Germain et Gitterman, 1987). Le comportement humain étant constitué par plusieurs forces qui l'entourent, une évaluation multidimensionnelle est indispensable afin d'expliquer pourquoi certains individus posent certaines actions (Wormer, Besthorn et Keefe, 2007).

Dans le cadre de la présente étude, l'approche systémique a permis de dresser un portrait complet et fidèle de la situation de chacune des répondantes. Effectivement, celle-ci met en relief l'idée selon laquelle une famille, une institution ou un groupe social s'organise, fonctionne et se régule grâce aux règles qui se créent (Pluymaeker, 2002). Ainsi, le système se transforme sans cesse afin de s'ajuster, de conserver sa stabilité et son équilibre (Amiguet et Julier, 1998). Donc, l'intérêt pour l'approche systémique dans le cadre de ce mémoire se justifie par le fait qu'il est fondamental de tenir compte de l'environnement et des interactions de chaque individu lors de l'analyse de sa situation passée et présente. Les

jeunes en processus de raccrochage scolaire sont ainsi considérés à travers les différents contextes structurant leur vie dans sa globalité. Il est donc important de s'intéresser aux divers facteurs influençant leur parcours de vie ainsi que leur parcours scolaire. L'analyse de la résilience selon une approche systémique chez les participantes permet d'aborder le phénomène du raccrochage scolaire dans son intégralité, en prenant en considération tous les aspects caractéristiques de cette problématique et tous les facteurs spécifiques à la réalité vécue par les raccrocheuses. De ce fait, il est pertinent d'utiliser cette approche comme cadre de référence, permettant ainsi d'analyser en profondeur la complexité des différents facteurs et évènements vécus dans le cheminement scolaire des jeunes raccrocheuses.

3.2. Les principaux concepts de l'approche systémique et leur application au phénomène de la résilience scolaire au sein des CEA

La perspective systémique permet une analyse multi causale des interactions et conduit à une explication plurifactorielle de la résilience, tout en situant les facteurs de protection que l'individu développe dans le contexte où il est possible de les observer (Dobrica, 2010). L'analyse systémique s'appuie sur des concepts précis qui la caractérisent. À ses débuts, celle-ci était principalement centrée sur les concepts de structure, d'information, de régulation et de totalité (Durand, 1979). Subséquemment, dans les années 1970 et 1980, la systémique a intégré deux nouveaux concepts essentiels au cœur de son approche, soit la communication et l'autonomie (Durand, 1979). Dans cette section, seuls les concepts jugés les plus pertinents pour la présente étude ont été retenus et appliqués aux concepts du raccrochage et de la résilience scolaires. Ces concepts sont le système, le sous-système, la globalité (ou totalité), la rétroaction et l'équifinalité. Leur pertinence en lien avec le décrochage scolaire est détaillée dans les paragraphes suivants.

Le système

Le système est un construit théorique, une hypothèse, une façon parmi d'autres de concevoir les ensembles (Lapointe, 1993). Cependant, il est possible d'observer une multiplicité d'entités concrètes existant dans la nature et illustrant les notions de système

(Lapointe, 1993). Selon Bertalanffy (1973), le système peut être défini à partir de deux types de description : la description interne, selon laquelle chacun des éléments du système interagit en fonction de ses propres souvenirs, affects, fantasmes et pulsions; et la description externe, qui réfère au rapport qu'entretient le système avec son environnement extérieur. Le concept de système, de même que les descriptions interne et externe qui y sont associées, s'appliquent bien au vécu des jeunes raccrocheuses ayant pris la décision de reprendre leurs études au sein d'un CEA. Comme le mentionnent Delcourt (1989), ainsi que Leclercq et Lambillote (1997), le décrochage scolaire se définit comme un processus progressif de désintérêt pour l'école, résultat d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire. Ainsi, le décrochage et le raccrochage scolaires, de même que la résilience scolaire demeurent des conséquences d'événements personnels (apprentissage, affectivité, personnalité), scolaires (parcours scolaire, organisation scolaire, relations avec les enseignants et les pairs), familiaux et socioculturels (milieu de vie, événements familiaux, valeurs sociales) au sein des différents systèmes qui régissent la vie des jeunes. De ce fait, le processus de résilience scolaire relève également d'un cheminement. En effet, le jeune vit des expériences au sein de ses différents systèmes à travers lesquels il progresse et évolue. Ces systèmes ont inévitablement subi des changements après le départ de l'école secondaire régulière et continuent à évoluer lors du processus de raccrochage scolaire au sein d'un CEA.

Le sous-système

Selon Minuchin (1979), chaque individu appartient à différents sous-systèmes au sein desquels il a acquis divers degrés de pouvoir ainsi que des compétences spécifiques. Les sous-systèmes représentent un ensemble de fonctions communes à des personnes faisant partie du système. Par exemple, pour le système familial, Minuchin (1974) en évoque différents types, en parlant des sous-systèmes conjugal, parental et de la fratrie. Dans le cadre de la présente étude, différents sous-systèmes ont été pris en considération afin d'appréhender le vécu des jeunes prenant la décision de reprendre leurs études au sein d'un CEA. Plus précisément, ce sont les sous-systèmes familiaux, scolaires, sociaux et environnementaux qui sont analysés dans le présent mémoire, ainsi que leurs rôles dans le processus de la résilience scolaire dans un CEA. Les interactions propres à chaque sous-

système y sont décrites. Sur le plan familial, la présente étude s'intéresse davantage à la qualité des relations avec les parents, ainsi que le type de supervision et d'encadrement offert par ceux-ci dans la gestion de la scolarité de leur jeune. Pour ce qui est du sous-système scolaire, les difficultés et les échecs, les redoublements, les relations avec les enseignants et les pairs, la fréquentation de classes spéciales, les résultats scolaires ainsi que l'assiduité dans les devoirs sont considérés en tant que facteurs ayant contribué à ternir l'image que se portaient les jeunes lors de leur passage au primaire et au secondaire. Aussi, les difficultés d'ordre social auxquelles ont été confrontés certains jeunes, comme l'intimidation, le harcèlement ou l'adoption de comportements délinquants, sont prises en compte dans le sous-système social. Enfin, dans le sous-système environnemental, l'aide et les ressources qu'ont pu recevoir les jeunes adultes au sein d'un CEA pour faire face à leurs difficultés sont étudiées, ainsi que les changements d'établissements scolaires.

La globalité (ou totalité)

Le concept de globalité considère le système comme un ensemble, un tout cohérent et indivisible. D'ailleurs, Massa (2002, p. 12) insiste sur le fait que « le système est plus que la somme de ses éléments, que les interactions entre les éléments comptent autant que les éléments eux-mêmes ». Ce concept explique également qu'il convient d'aborder tous les aspects d'un problème progressivement, mais non séquentiellement. Il est donc important de débuter avec une vue générale (globale) pour approfondir les détails, avec de nombreuses répétitions et retours en arrière pour compléter ou corriger la vision antérieure que l'on peut avoir d'une situation (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez et Saint-Paul, 2003). La globalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble, car le tout est un ensemble non réductible à la somme de ses éléments du fait des interactions multiples et variées qui le parcourent (Donnadieu et al., 2003). De ce fait, la modification de l'un de ses éléments engendre une modification des autres éléments, voire du système tout entier, étant donné l'interdépendance des éléments du système (Bertalanffy, 1973; Donnadieu et al., 2003; Massa, 2002).

Dans le cas de la présente étude, le concept de globalité est utilisé afin d'analyser adéquatement la prise de décision faite par les jeunes de reprendre leurs études au sein d'un

CEA. Ce processus de raccrochage ayant influencé la vie de ces jeunes, tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel, familial et social, il est donc important de tenir compte de tous ces aspects lors de la compréhension du phénomène de la résilience scolaire en contexte de CEA. Dans le même ordre d'idées, la décision de raccrocher n'est pas prise par les jeunes filles seulement en fonction de leur relation avec le système scolaire, tout comme l'image qu'elles se portent en tant qu'élève tout au long de leur parcours scolaire, mais également en lien avec un ensemble d'événements survenus tout au long de leur vie dans les autres systèmes, notamment familial et social, au sein desquels ces jeunes filles évoluent (Carroz, 2012).

La rétroaction et la régulation

La rétroaction et la régulation sont tellement enchevêtrées l'une dans l'autre qu'elles ne peuvent être traitées séparément. D'une part, une rétroaction a lieu lorsque les systèmes modifient leur environnement, par l'entremise d'un processus nommé « out put », ce qui engendre la production d'un effet en retour : les systèmes reçoivent des informations sur eux-mêmes et sur cet environnement (Massa, 2002). Par la suite, les informations recueillies sont envoyées au système, dans le but de guider et d'orienter ses opérations en fonction de sa finalité (Massa, 2002). Les entrées sont sous l'influence de l'environnement du système et les sorties résultent de son activité interne. Est qualifié de boucle de rétroaction tout mécanisme permettant d'envoyer à l'entrée du système sous forme de données, des informations directement dépendantes de la sortie (Lapointe, 1993). Il s'agit d'un système de rétroaction, de contrôle de l'impulsion par la réponse (Massa, 2001).

Il existerait deux types de boucles de rétroaction : les boucles positives (ou explosives) et les boucles négatives (ou stabilisatrices) (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez et Saint-Paul, 2003). La rétroaction est qualifiée de négative si l'écart entre le but visé par un système et son extrant diminue (Lapointe, 1993). C'est donc la tendance que possède un système à maintenir un état de stabilité, malgré les changements extérieurs. Elle favorise le maintien de l'équilibre, la stabilité, on parle donc d'homéostasie (Lapointe, 1993). Celle-ci permet au système de conserver ainsi que de protéger son identité, sa nature, et ce, malgré les agressions de l'environnement. De plus, elle caractérise les systèmes ouverts qui

conservent leurs structures et leurs fonctions intactes par l'intermédiaire d'équilibres dynamiques successifs (Lapointe, 1993). Une rétroaction est qualifiée de positive lorsque l'écart entre les buts et les extrants augmente. Elle favorise alors la recherche de nouveaux objectifs à poursuivre, le changement et la mise en place de nouvelles fonctions qui peuvent aller jusqu'à l'éclatement du système (Lapointe, 1993). C'est donc la capacité qu'a un système d'accéder à de nouveaux points d'équilibre, à une nouvelle identité. La rétroaction positive favorise l'accroissement des divergences (évolution, changement de finalité), tandis que la négative accentue la convergence vers un but préalablement défini (stabilité, ancrage) (Lapointe, 1993). Si les informations reçues en lien avec les résultats confirment que les transformations s'effectuent dans le sens prévu (rétroaction négative), le système continue son action (Lapointe, 1993). Par contre, si ces données démontrent que les transformations effectuées ne sont pas conformes aux modifications envisagées (rétroaction positive), il peut y avoir réajustement du système (Lapointe, 1993).

Le concept de rétroaction, dans ce mémoire, est présent en tant que feedback positif, puisque la relation « conflictuelle » qu'ont entretenue les répondantes avec leurs milieux scolaires précédents est renforcée par une série d'autres événements sur les plans personnel, familial, social et environnemental, ayant ainsi entraîné le décrochage scolaire (Carroz, 2012). En effet, la rétroaction positive favorise la recherche de nouveaux objectifs à poursuivre, le changement et la mise en place de nouvelles fonctions pouvant aller jusqu'à l'éclatement du système (Lapointe, 1993), ce qui est le cas puisqu'il y a éclatement du système scolaire. Cependant, la rétroaction est également présente sous forme de feedback négatif, lorsque le jeune décide de retourner à l'école, car il cherche alors à retrouver un certain état de stabilité et d'équilibre, à travers une nouvelle forme de scolarité (Carroz, 2012). En effet, en intégrant un CEA, les répondantes tendent vers l'homéostasie, permettant alors au système de conserver et de protéger son identité, voire de garder une image plus positive de cette dernière ainsi que de sa nature, malgré les agressions que cette image a reçues ou reçoit encore de l'environnement (Lapointe, 1993).

L'équifinalité

Un système est « équifinal » parce qu'il peut réaliser ses objectifs à partir de différents points de départ et par différents moyens (Lapointe, 1993). Bertalanffy (1973, p. 38) énonce que « le même état final peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des itinéraires différents ». Il stipule également qu'il n'y a pas de solution unique ou exclusive aux problèmes que l'on rencontre dans les systèmes ouverts (Bertalanffy, 1973). L'équifinalité est donc la capacité que possède un système d'atteindre ses objectifs à partir de différents états initiaux, et ce, par l'intermédiaire de différents scénarios.

Ainsi, il est possible d'appliquer ce concept aux jeunes raccrocheuses, qui n'ayant pu parvenir à terminer leur scolarité au sein du système dit régulier, et ce, pour diverses raisons, sont quand même parvenues à prendre un autre chemin qui les amène tout autant à leur objectif de réussite scolaire ainsi qu'à l'obtention de leur DES. En effet, malgré les changements et les imprévus que rencontrent les jeunes lors de leur parcours scolaire, leur système tend malgré tout vers un état de stabilité. Il n'existe toutefois pas de solution exclusive ou unique aux problèmes rencontrés dans les systèmes ouverts (Lapointe, 1993). Les CEA apparaissent alors comme une voie substitut qui permet aux élèves, tout comme le système scolaire « régulier », d'atteindre ses objectifs scolaires et ainsi de devenir résilients.

En somme, la présente étude s'appuie sur le postulat que le phénomène de la résilience scolaire résulte des interactions entre une multitude de facteurs de risque et de protection. Il a été possible, à partir des principaux concepts de l'approche systémique, d'explorer les effets que les différents sous-systèmes (scolaire, familial, social et environnemental) qui structurent la vie des répondantes peuvent avoir sur leur parcours ainsi que sur leur résilience scolaires. Plus spécifiquement, l'utilisation du modèle systémique a permis d'étudier les résultats engendrés par la présence de facteurs de risque et de protection dans les milieux scolaire, familial, social et environnemental, chez les jeunes rencontrées. Cette approche a permis de considérer les participantes de cette étude dans leur globalité et de comprendre de quelle façon le principe de rétroaction entre le système et les différents sous-systèmes qui l'entourent s'est effectué, amenant ainsi l'explosion du sous-système scolaire pour, par la suite, arriver à rétablir un équilibre. En effet, ces jeunes ont fait des changements dans leur vie dans le but d'atteindre leur objectif

de réussite scolaire, en choisissant ainsi d'emprunter un chemin différent qui les mènera à une résilience scolaire.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre est consacré aux différents aspects méthodologiques qui ont permis de mener à bien cette étude. Dans la première partie, le type de recherche retenu et les objectifs et les questions de l'étude sont présentés ainsi que le dispositif choisi pour recueillir et traiter les données. La seconde partie porte sur la stratégie de recherche comprenant des informations sur la population à l'étude ainsi que les techniques de collecte et d'analyse de données utilisées. Cette section se termine en apportant des informations sur les considérations éthiques prises en compte dans le cadre de ce mémoire.

4.1. Le type de recherche

Afin de documenter le sujet de cette recherche, un dispositif de recherche qualitatif de type exploratoire a été choisi en raison de son utilité à clarifier un problème plus ou moins défini (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Cette recherche vise à documenter le phénomène de la résilience scolaire chez les jeunes filles âgées entre 16 et 18 ans qui fréquentent un CEA. De ce fait, la recherche qualitative est une méthode efficace et tout à fait adaptée dans l'étude des phénomènes sociaux, notamment celui de la résilience scolaire, puisque celle-ci s'intéresse à la compréhension des expériences de la vie quotidienne de ces raccrocheuses et qu'elle cherche à comprendre le sens que celles-ci accordent à cet événement particulier (Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985). Cette approche considère le point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales, ce qui permet d'explorer les phénomènes en profondeur (Mayer, Ouellet, St-Jacques et Turcotte, 2000).

La présente étude s'insère dans une étude plus vaste, réalisée en collaboration avec l'UQAC et le groupe ECOBES, visant à documenter le parcours de vie et le parcours scolaire des jeunes âgés de 18 ans ou moins qui fréquentent un CEA (Maltais, Pouliot, Perron et Veillette, 2009). Celle-ci comportait deux phases majeures de collecte des données. Dans un premier temps, des entrevues qualitatives ont été réalisées en mars et

avril 2010 auprès de 14 garçons et de 11 filles âgés de 16 à 18 ans. Puis, un questionnaire quantitatif a été administré à tous les jeunes âgés de 16 à 24 ans qui fréquentaient le même CEA en février 2012. D'ailleurs, cette étude a donné lieu à deux mémoires de maîtrise, dont l'un concerne le parcours de vie et le parcours scolaire de garçons qui fréquentent un CEA (Carroz, 2012) et le second est en lien avec le parcours scolaire et les caractéristiques personnelles, familiales et sociales des jeunes filles fréquentant un CEA (Tremblay, 2015). Dans le cadre de cette présente recherche, la population de l'étude de Tremblay (2015) sera analysée de nouveau afin de relever les facteurs de résilience présents chez ces jeunes filles lors de leur décision de retourner sur les bancs d'école. Ce mémoire s'inscrit donc dans la première phase de la collecte des données de l'étude de Maltais, Pouliot, Perron et Veillette (2009), faisant référence aux entrevues qualitatives, et propose une analyse secondaire des données recueillies auprès des jeunes filles en fonction d'objectifs qui lui sont propres et qui concernent principalement le processus de résilience de ces jeunes. Cette méthode s'avère appropriée, puisqu'elle permet de mieux comprendre le processus de résilience de ces jeunes filles et, ainsi, de saisir les facteurs qui y sont associés, en s'intéressant aux expériences de la vie quotidienne de ces raccrocheuses et au sens qu'elles leur accordent (Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985).

4.2. Les objectifs de recherche

Dans le but de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent la réussite, le maintien ou l'échec d'une démarche de raccrochage scolaire et d'obtention d'un premier diplôme qualifiant, cette étude explore et documente la situation globale de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un CEA. Pour y parvenir, le but de cette recherche est de documenter le cheminement de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui raccrochent au sein d'un CEA, ainsi que leur parcours au sein de ce milieu scolaire. Par conséquent, la présente recherche vise trois objectifs spécifiques :

1- Dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude.

2- Documenter l'image de soi passée et actuelle que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves.

3-Dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA.

4.3. La population et l'échantillon à l'étude

La population visée par cette étude comprend l'ensemble des étudiantes, âgées de 16 à 18 ans, fréquentant un CEA de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ces jeunes sont d'anciennes décrocheuses ayant décidé de retourner suivre une formation scolaire afin d'obtenir leur diplôme de secondaire V. L'échantillon de cette recherche a été constitué à partir de l'ensemble des participantes présentes dans le mémoire de Tremblay (2015), c'est-à-dire 11 filles. Les répondantes ont été recrutées de façon aléatoire, tout en tenant compte des critères d'admissibilité : elles devaient être âgées de 18 ans ou moins lors de la réalisation de l'entrevue et être inscrites au CEA à l'étude. Ainsi, grâce à ce procédé, chaque jeune fille inscrite sur la liste des élèves du CEA participant à cette étude avait la même probabilité d'être tirée au sort et, donc, une chance égale d'être contactée afin de faire partie de l'échantillon (Statistique Canada, 2009). De cette façon, on peut espérer obtenir un échantillon « représentatif » de la population étudiée (Frish, 1999 ; Statistique Canada, 2009). Les personnes contactées qui se sont montrées volontaires ont été, par la suite, rencontrées en entrevue.

4.4. La méthode et les outils de collecte des données

Afin de collecter les données nécessaires à la réalisation de ce mémoire, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées. Ce type d'entrevue permet d'accorder un degré de liberté assez important aux répondants dans l'expression de leur réalité selon des thèmes prédéfinis. En ce sens, bien qu'elles soient orientées par le biais de questions ouvertes, les entrevues offraient un cadre suffisamment souple pour permettre une liberté d'expression et l'exploration de la perception de chacune des participantes (Boutin, 2000). Ce type

d'entrevue a d'ailleurs permis de recueillir des données visant à documenter les réalités psychosociales des jeunes raccrocheuses fréquentant un CEA, réalité qui à ce jour demeure peu explorée dans l'ensemble de la région Saguenay-Lac-Jean. Les outils de collecte de données utilisés dans la présente étude sont le guide d'entrevue (Annexe I) et la fiche signalétique (Annexe II).

Dans le but de minimiser les limites de l'entrevue semi-dirigée, le guide d'entrevue a été révisé au préalable par les intervenantes sociales qui œuvraient au sein du CEA, afin de s'assurer que l'ordre, le contenu et la formulation des questions correspondaient à la réalité et au vécu des élèves fréquentant un CEA. De plus, une fiche signalétique fut complétée afin de recueillir les données sociodémographiques des participantes ainsi que celles de leurs parents.

Chaque entrevue réalisée auprès des élèves a fait l'objet d'un enregistrement numérique pour ensuite être retranscrite intégralement sous forme de *verbatim*. Pour cela, une reformulation des propos des répondantes a été faite afin de les rendre clairs et lisibles, sans en altérer le sens. Par la suite, les principaux éléments de chacun des *verbatim* ont été dégagés dans un tableau d'analyse. De plus, chaque verbatim a été codifié en thèmes et en sous-thèmes afin de favoriser la mise en évidence des faits nouveaux, inattendus, permettant ainsi de dégager des tendances globales qui indiqueraient des distinctions au sein de la population soumise à la recherche (Aktouf, 1987). Le tableau suivant présente les thèmes et les sous-thèmes du guide d'entrevue qui ont l'objet d'une analyse de contenu.

Tableau 1

Thèmes et sous-thèmes du guide d'entrevue

Thèmes	Sous-thèmes
Image de soi en tant qu'élève tout au long du parcours scolaire	• Image de soi au primaire; • Image de soi au secondaire; • Image de soi depuis la fréquentation d'un CEA.
Caractéristiques personnelles actuelles	• Diagnostics reçus et influence sur le parcours scolaire; • Façon d'affronter les événements difficiles, de communiquer ses émotions et d'être avec les gens; • Qualités/défauts; • Évolution personnelle; • Projets d'avenir; • Conditions de vie actuelles; • Événements les plus importants dans le parcours de vie.
Caractéristiques familiales actuelles	• Composition familiale; • Relations avec les parents et la fratrie; • Qualité de la communication; • Aide et soutien des parents.
Caractéristiques scolaires	• Éléments les plus et les moins appréciés en CEA; • Fonctionnement scolaire; • Rendement scolaire (notes, redoublement, classe spéciale); • Aide et soutien reçus et personnes marquantes en CEA.
Caractéristiques sociales actuelles	• Comportements et relations avec les autres élèves; • Place des amis dans leur vie; • Fréquence des contacts avec les amis; • Personnes les plus marquantes; • Facteurs de résilience sociaux.
Vécu au CEA	• Transition vers un CEA; • Difficultés et obstacles rencontrés; • Éléments facilitant la poursuite des études; • Ce qu'ils apprécient le plus/ le moins; • Facteurs de résilience scolaire.

4.5. L'analyse des données

Une analyse de contenu a été réalisée pour chacune des entrevues, en fonction des thèmes et des sous-thèmes du guide d'entrevue, des nouveaux thèmes émergeant du discours des répondantes et des objectifs de la présente étude. La méthode utilisée pour analyser les données a été celle proposée par Mayer et Deslauriers (2000), qui se divise en quatre étapes : la préparation du matériel, la préanalyse, le codage du matériel, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

La préparation du matériel

Dans le cadre de la présente étude, les entrevues semi-dirigées réalisées ont été retranscrites sous forme de *verbatim*. L'accord préalable des participantes et de leurs parents fut obtenu afin d'enregistrer le contenu des entretiens sur un enregistreur numérique. Par la suite, ceux-ci furent retranscrits en intégralité par une professionnelle de recherche en respectant l'anonymat des participantes.

La préanalyse

Au cours de cette étape, un tableau d'analyse a été rédigé permettant de faire ressortir les principaux éléments de chaque entrevue et de synthétiser les informations essentielles en lien avec les objectifs de la présente étude. Cette étape a permis de transposer les propos recueillis en une première formulation significative.

Le codage du matériel

Par la suite, à l'aide du logiciel Word, un codage a été effectué en fonction des thèmes et des sous-thèmes du guide d'entrevue, mais également en fonction d'autres thèmes significatifs ressortant des entrevues. L'information regroupée en thèmes et en sous-thèmes a été analysée.

L'analyse et l'interprétation des résultats

Pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse qualitative a permis la suppression de l'information non pertinente et, ainsi, la sélection des éléments pertinents, la

généralisation des propositions retenues et, enfin, l'intégration des propositions dans un tout structuré et cohérent (Louwerse et van Peer, 2002). En outre, la visée de l'analyse qualitative est de donner sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes. Ainsi, pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse qualitative a permis de dégager les ressemblances entre les expériences des participantes, puis les différences et les particularités dans leur parcours scolaire. Une analyse de chacune des entrevues a été effectuée ainsi qu'une analyse de l'ensemble des entrevues. Certains extraits de compte rendu exhaustif ont été retranscrits au sein du mémoire, afin d'illustrer les points de vue les plus fréquemment émis par les participantes.

4.6. Les considérations éthiques

Plusieurs précautions ont été mises en place pour assurer la confidentialité des répondantes et répondre aux normes éthiques inhérentes à la recherche scientifique. Lors du recrutement, il a bien été spécifié aux jeunes filles qu'il était de leur libre consentement d'accepter, ou non, de participer à l'étude. D'ailleurs, elles ont aussi été informées que la recherche à laquelle elles participaient faisait l'objet de mémoires de maîtrise et que, par conséquent, le contenu des entrevues serait utilisé à des fins d'analyse, mais qu'aucun nom ne serait révélé. À la suite de la présentation de la recherche, les participantes ont reçu le *Formulaire d'information et de consentement du participant à l'entrevue* (Annexe III). Les participantes mineures ont reçu un second formulaire intitulé *Formulaire d'information et de consentement parental* (Annexe IV). Au début des entrevues, les objectifs et le déroulement de la recherche ont été présentés verbalement aux participantes et elles ont été informées de leur possibilité de mettre fin en tout temps à leur participation ainsi que des règles de confidentialité liées aux informations recueillies. Toutes les informations qui ont été recueillies, aussi bien sous forme orale qu'écrite, ont été et seront maintenues confidentielles. Ainsi, aucun nom de participante ou aucune information nominative n'a été et ne sera dévoilé à quiconque, afin de respecter l'anonymat des répondantes. Afin d'assurer la confidentialité des répondantes, les enregistrements audio, les comptes rendus écrits ainsi que toutes les informations relatives à l'identification des participantes ont été gardés sous clé. De plus, aucun nom de participantes n'apparaît sur les documents de la recherche, ils

ont été identifiés au moyen de codes, que seuls les chercheurs connaissaient. Spécifions également que cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'UQAC avant d'entamer toute démarche auprès des répondantes (n°602.21.09) (Annexe V).

4.7. La pertinence de la présente étude

Le présent mémoire vise à documenter les différents facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire de jeunes filles depuis qu'elles fréquentent un CEA, de même que leurs principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales. Compte tenu du peu d'informations disponibles sur ces jeunes raccrocheuses dans les études menées à ce jour, les résultats de la présente recherche contribueront à aider et à soutenir les divers acteurs gravitant dans la vie de ces jeunes filles, en leur permettant d'avoir une meilleure compréhension des événements et des difficultés vécus par celles-ci dans leur cheminement académique. Ainsi, la présente étude permettra de spécifier la décision d'un retour aux études chez ces jeunes raccrocheuses ainsi que leur évolution au sein d'un CEA.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Ce chapitre expose les principaux résultats issus de la collecte de données effectuée auprès des 11 participantes. La première section est consacrée à la présentation des caractéristiques sociodémographiques des répondantes. La deuxième section porte sur le parcours scolaire de ces élèves au primaire et au secondaire. D'autre part, les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont joué un rôle, positif ou négatif, dans le parcours scolaire des répondantes au primaire et au secondaire sont abordés. Enfin, la troisième section traite du vécu des répondantes au sein du CEA qu'elles fréquentent. Quant à la dernière section, elle documente les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé l'évolution personnelle ainsi que la résilience scolaire des jeunes filles depuis leur fréquentation d'un CEA. Par ailleurs, tout au long de ce chapitre, l'image que les jeunes filles ont d'elles-mêmes est abordée, aussi bien au primaire, qu'au secondaire et au CEA.

5.1. Les caractéristiques sociodémographiques des participantes

Au moment de la collecte des données, les 11 participantes étaient âgées de 15 ans (n=1), 16 ans (n=6), 17 ans (n=3) ou 18 ans (n=1). Plus de la moitié des répondantes habitaient avec un seul de leurs parents (n=6). Deux d'entre elles résidaient uniquement avec leur mère, deux autres avec leur mère et le conjoint de celle-ci, l'une d'elles vivait en alternance avec sa mère et dans un centre d'accueil du Centre jeunesse, alors qu'une dernière avait demeuré quelque temps avec sa mère pour ensuite cohabiter avec son copain. Les autres participantes logeaient avec leurs deux parents (n=4) ou en famille d'accueil (n=1). Pour les sept répondantes qui n'habitaient pas avec leur père, deux d'entre elles le rencontraient au moins une fois par semaine, deux autres au moins une fois par mois, tandis que trois jeunes filles le voyaient rarement (n=1) ou jamais (n=2)[1]. En ce qui a trait aux deux participantes qui n'habitaient plus avec leur mère, elles avaient des contacts au moins une fois par semaine avec cette dernière. Une seule participante n'entretenait plus aucune relation avec sa mère.

[1] Le père de l'une de ces deux dernières répondantes étant décédé.

Lors de la collecte des données, les 11 participantes étaient membres d'une fratrie, ayant ainsi soit des frères (n=7), des sœurs (n=3), des demi-frères (n=5) ou des demi-sœurs (n=3). Les fratries des participantes étaient constituées d'au moins deux enfants (incluant la participante) et d'un maximum de cinq. La plupart des filles interrogées (n=10) ont déclaré qu'elles avaient de très bons amis ou des confidents sur lesquels elles pouvaient toujours compter en cas de besoin. Le nombre de confidents variait d'un à six, pour une moyenne de 2,8 confidents par répondante. Pour ce qui est de leur vie sociale, six répondantes affirmaient être « plutôt satisfaites » de leurs relations avec leurs pairs, alors que les cinq autres se déclaraient « très satisfaites ». Aucune répondante n'a affirmé être insatisfaite de sa vie sociale. Toutefois, plusieurs participantes (n=8) ont exprimé se sentir seules par moments, que ce soit souvent (n=2), parfois (n=3) ou rarement (n=3).

5.2. Les motivations des participantes à s'inscrire dans un CEA et les obstacles rencontrés

Les principaux motifs ayant poussé les répondantes à poursuivre leur cursus scolaire au sein d'un CEA étaient de terminer leur secondaire V afin d'obtenir leur DES (n=9), un DEP (n=2), un DEC (n=6) ou un diplôme d'études universitaires (n=3). Les neuf répondantes qui se sont inscrites dans un CEA afin d'obtenir leur DES (n=9) souhaitaient pouvoir accéder à diverses professions, telles que technicienne en soins animaliers, éducatrice spécialisée, policière, infirmière, vétérinaire, psychologue, criminologue et avocate. Ces répondantes (n=9) espèrent avoir un bon emploi ou une profession qui les passionne et souhaitent pouvoir faire des économies. Finalement, les informations recueillies auprès des participantes permettent de constater que deux d'entre elles envisageaient d'accéder à un DEP en coiffure et en restauration sans vouloir obtenir leur DES.

> *Bien là, je fais juste finir mon secondaire III ici, après ça je vais faire un DEP. (Répondante #1)*

> *Je veux faire mon général, après ça aller au CÉGEP faire mon cours*

de technique en assistant vétérinaire et après ça bien peut-être aller à l'université me perfectionner pour devenir vétérinaire. (Répondante #8)
Oui et après je veux aller au CÉGEP. Bien je veux être encore éducatrice, ça m'intéresse, j'aimerais ça avant aller en arts au CÉGEP. (Répondante #9)

Lors de leur arrivée au sein d'un CEA, certaines participantes (n=6) ont rencontré différents obstacles qui, pour la plupart, étaient associés à leur environnement scolaire. À ce sujet, la différence d'âge avec les élèves plus âgés, le fait d'être confrontées à plus d'un enseignant par matière, la nécessité d'obtenir la note de passage aux examens, le changement d'établissement scolaire, la conciliation travail et études, ainsi que le travail en solitaire ont représenté des éléments nuisibles au cheminement en CEA.

Difficile, c'est être avec des plus vieux [...] (Répondante #11)

Quand j'ai plusieurs profs dans une matière. Cela me fait virer folle quand j'arrive avec un autre prof, ça ne marche pas. (Répondante #1)

Ce que je trouve le plus dur c'est un peu le travail/école. (Répondante #2)

Pour surmonter ces obstacles, les participantes ont utilisé divers moyens, tant au plan scolaire que personnel. En effet, pour une participante, c'est le temps qui passe qui l'a motivée à poursuivre en CEA, alors qu'une autre a pu compter sur les encouragements, l'aide et la compréhension de son copain. De plus, deux élèves se sont davantage appliquées dans les travaux et dans les examens afin de performer. Deux autres ont aussi retrouvé leur motivation et sont demeurées indifférentes aux propos pessimistes des membres de leur entourage, se sachant capables de performer et de réussir.

J'ai mon chum qui m'encourage. Il est compréhensif, il m'aide beaucoup. (Répondante #2)

Cette année je vais avoir 18 ans dans pas longtemps, alors si je ne veux pas rester ici jusqu'à 25 ans, il faut que je le fasse. (Répondante #4)

Bien c'est ça, je ne les ai pas écoutés, je me suis dit que j'allais être capable. (Répondante #5)

.

5.3. Les événements marquants dans le processus de résilience scolaire des étudiantes

Plus de la moitié des participantes (n=6) éprouvaient des difficultés relationnelles avec un ou des membres de leur famille au moment de l'entrevue. Pour une des répondantes, ces difficultés tendaient à se résorber ; quant aux autres (n=4), la dynamique relationnelle au sein de la famille demeurait satisfaisante. Toutefois, il importe de préciser que deux d'entre elles avaient été, dans le passé, victimes d'un abus sexuel intrafamilial commis par leur frère ou leur oncle, alors qu'une autre participante avait été exposée à de la violence physique et verbale de la part de membres de sa famille.

Oui, j'ai eu des attouchements sexuels envers eux autres et ma sœur qui est déficiente, elle s'est faite… elle a été abusée. (Répondante #2)

Le plus jeune de mes frères m'a agressée alors… mais je vous dirais que c'est à lui que je suis le plus attachée … même s'il m'a fait du mal, on dirait que je suis plus attachée. (Répondante #3)

Il y avait de la violence physique et verbale chez nous pas mal là. Il ne se passait pas une journée sans qu'il y aille de quoi, qu'on se chicane là. (Répondante #5)

Par ailleurs, le statut financier familial de quelques participantes (n=3) était précaire. La direction de la protection de la jeunesse (DPJ) était impliquée dans l'environnement familial d'une répondante, celle-ci ayant d'ailleurs subi divers placements en famille d'accueil. Une autre participante avait, pour sa part, été adoptée au courant de sa sixième année du primaire par sa famille d'accueil. Finalement, une dernière répondante a souffert de l'absence de son père, puisque ce dernier a pris la décision de renier ses enfants.

Je n'avais pas d'argent, je n'étais pas habillée comme les autres, je n'étais pas capable de payer mes livres scolaires, c'était l'école qui les payait. Et on se débrouillait avec ce qu'on avait. (Répondante #2)

> *On a eu de l'aide un peu de la DPJ. Mon père et mes deux frères se chicanaient beaucoup, souvent ils se battaient. Ils ont eu des rencontres souvent avec la DPJ, vu que mon frère a été dans une maison à La Baie pour les jeunes délinquants et mes parents ont été tous les deux à l'institut Saint-Georges. (Répondante #5)*

Des difficultés liées au rendement scolaire ont perturbé le parcours scolaire de plusieurs participantes (n=7) à l'école primaire. Parmi ces participantes, trois ont subi un redoublement. Par ailleurs, quatre répondantes ont fait l'objet de moqueries et ont vécu de l'intimidation de la part des autres élèves, alors que d'autres (n=4) ont eu des problèmes à respecter les règles disciplinaires. Quelques-unes (n=4) ont également été confrontées à plusieurs déménagements et, par conséquent, à plusieurs changements d'école. Deux répondantes ont reçu des diagnostics, tels que la dyslexie et le TDAH, alors que trois autres ont éprouvé des problèmes de santé physique ou psychologique. Finalement, seulement trois participantes ont mentionné avoir été munies d'un bon réseau social pendant leur cheminement à l'école primaire.

> *C'était moi le souffre-douleur. (Répondante #1)*

> *J'ai tellement déménagé, j'ai commencé à déménager j'avais dix, onze ans. […] C'est déstabilisant et tu sais en plus je n'avais pas d'amis, fait que tu sais j'arrive à une autre place, je suis nouvelle, je n'avais pas plus d'amis et j'étais beaucoup plus gênée. (Répondante #9)*

> *Bien c'est plus quand on a découvert ma dyslexie, oui… mais ça… c'est sûr que je ne savais pas trop c'était quoi là. (Répondante #11)*

Pendant leur parcours scolaire au secondaire, la majorité des répondantes (n=10) ont eu des problèmes reliés à la discipline et quatre autres ont été victimes d'intimidation ou de discrimination de la part des autres élèves ou d'enseignants. De plus, l'une d'entre elles souligne avoir vécu un manque de soutien de la part du personnel scolaire lors de situations difficiles vécues à l'école. Les absences répétées, le renvoi de l'école, l'intimidation envers des élèves, la violence physique ainsi que les mauvaises relations avec les enseignants sont des exemples d'actes d'indiscipline des répondantes. La plupart des participantes (n=10) ont également éprouvé des difficultés quant à leur rendement scolaire. Par ailleurs, cinq ont

vécu un ou des redoublements et plus de la moitié (n=6) ont changé d'école en cours de route. Parmi celles qui ont changé d'établissement scolaire, deux ont quitté l'école secondaire pour aussitôt intégrer une école qui œuvre dans la réhabilitation des jeunes en situation de décrochage scolaire.

> *Je suis allée voir la direction cette fois-là et ils ont rien fait. J'ai dû appeler les polices pour avoir la paix des caves dans le bus. (Répondante #1)*
>
> *De changer d'école, partir d'une école qui a 300 personnes à s'en aller dans une école qui en a 5 ou 6000, c'est ça le plus dur. En plein milieu d'une année en plus. (Répondante #4)*
>
> *J'ai rentré un gars dans une case et j'ai été violente un peu, je l'ai pogné par le cou, je l'ai levé sur une case. Il a fallu que j'utilise la force pour que ça l'arrête. Moi j'aime mieux parler que de frapper ou d'utiliser la violence. (Répondante #11)*

Aussi, deux répondantes ont eu à conjuguer avec des problèmes de santé, tels que la dépression et l'automutilation. Par ailleurs, une participante, qui avait reçu un diagnostic de dyslexie pendant son parcours à l'école primaire a également reçu un diagnostic de dysphasie au secondaire. Les trois participantes aux prises avec une dépendance aux drogues et à l'alcool ont eu à séjourner dans différents centres (centre de désintoxication, centre d'hébergement, famille d'accueil, hôpital). Dans le même sens, pour pallier leurs difficultés, cinq participantes ont eu recours aux services des intervenants scolaires, qu'il s'agisse d'un travailleur social, d'un psychologue ou d'une éducatrice spécialisée. À la suite de difficultés familiales et de problèmes de comportements, une participante a été placée en famille d'accueil et une autre a dû séjourner dans une maison d'hébergement pour les jeunes filles présentant des problèmes de comportements. Enfin, deux répondantes ont été confrontées à un décès d'un membre de leur famille proche.

> *En secondaire III, j'étais en famille d'accueil. Je suis allée un mois, après ça il y a eu des conditions… si je revenais chez nous il fallait des conditions, comme que mes parents aillent rencontrer des psychologues et qu'ils se fassent soigner. (Répondante #5)*

Au secondaire je suis allée dans un centre… SOS Jeunesse là, c'est pour les filles et tout ça. […] Et là il a fallu que… bien je rencontrais un intervenant en toxicomanie là et une travailleuse sociale. (Répondante #7)

Bien je te dirais que… en secondaire III j'ai comme eu peut-être un petit revirement, que j'avais plus consommé ou des choses de même, justement parce que ça n'allait pas bien, parce qu'en mathématiques tout allait mal. (Répondante #10)

Il est possible de remarquer, à travers le discours des répondantes, que depuis leur entrée au CEA, les événements marquants mentionnés par celles-ci sont davantage positifs que négatifs. En effet, seulement trois répondantes ont évoqué un événement vécu au CEA qui leur est apparu comme étant négatif. Pour deux d'entre elles, une rupture amoureuse est venue teinter négativement leur parcours scolaire au CEA, tandis qu'une autre mentionne avoir certains problèmes de santé qui lui occasionnent du stress.

La rupture avec mon ex, ça l'a fait changer pas mal de choses dernièrement. (Répondante #5)

Bien j'espère… parce que là… bien j'ai des problèmes de santé en ce moment. Et j'espère bien qu'ils trouvent qu'est-ce que j'ai là. (Répondante #7)

Pour ce qui est des événements positifs, trois répondantes mentionnent avoir fait des rencontres positives depuis leur admission au sein d'un CEA. De plus, elles ont aussi remarqué une amélioration dans leurs relations avec un ou des membres de leur famille. D'ailleurs, l'une de ces trois répondantes nomme l'affirmation de son homosexualité comme étant un événement marquant et une autre souligne l'arrêt de sa consommation de drogue comme un changement positif depuis son inscription au CEA.

Bien c'est comme la première fois que je l'ai dit devant un plus grand groupe que… bien que je n'étais pas… bien que j'étais lesbienne dans le fond. Ça j'étais fière de ça. (Répondante #9)

Bien je te dirais quand j'ai réussi à passer par-dessus du côté consommation. (Répondante #10)

La majorité des participantes (n=8) avaient des attentes particulières quant à leur

fréquentation au sein d'un CEA. En effet, pour certaines d'entre elles (n=4), ces attentes concernaient les enseignants, c'est-à-dire qu'elles souhaitaient qu'ils soient plus disponibles, compréhensifs, encourageants et compétents que ceux qu'elles avaient côtoyés durant leur scolarité précédente. Pour leur part, d'autres participantes (n=3) avaient certaines attentes liées aux apprentissages qu'elles souhaitaient réaliser au sein du CEA. De ce fait, une participante espérait avoir plus de facilité à comprendre les mathématiques afin de cheminer plus rapidement qu'au secondaire du secteur jeune et d'obtenir son diplôme le plus rapidement possible. Une autre répondante s'attendait, quant à elle, à ce que le CEA soit un meilleur établissement que les écoles secondaires régulières, alors qu'une dernière souhaitait pouvoir cheminer à son propre rythme.

> *Et mes attentes c'était vraiment d'avoir plus de facilité à comprendre les mathématiques et d'avancer plus vite. (Répondante #1)*
>
> *Je m'attendais à ce que les profs soient quand même compréhensifs, ils l'ont été. (Répondante #2)*
>
> *Qu'ils puissent m'encourager dans mes études... Alors c'est pour ça que j'étais heureuse de m'en venir, mais c'est ça que je voulais, qu'ils nous encouragent et ça s'est réalisé. (Répondante #3)*

Le discours des participantes permet de mettre en lumière des facteurs ayant facilité leur passage au sein d'un CEA référant, plus particulièrement, au vécu personnel, interpersonnel, familial et scolaire de celles-ci. En ce qui concerne le vécu personnel, la motivation et la détermination des répondantes sont des facteurs ayant contribué à faciliter l'arrivée et l'intégration de l'ensemble des participantes en CEA. Par ailleurs, la facilité à s'intégrer et à s'adapter au mode de fonctionnement d'un CEA a été un élément du vécu interpersonnel facilitant l'arrivée d'une autre participante, alors que le fait de recevoir de l'aide, du soutien et des encouragements en provenance de leurs parents a été exprimé par trois participantes.

> *Je n'ai jamais été aussi bien accueillie par le monde que ça. Je suis tellement bien là. (Répondante #1)*
>
> *J'étais bien! Je m'en allais avec des plus vieux et… au secondaire*

les enfants c'était fini! C'était derrière moi et j'avançais là. Je voulais avancer. Là j'ai dit… je vais aller avancer avec du monde qui vont m'apprécier pour ce que je suis, qui sont comme moi. (Répondante #2)

Finalement, pour ce qui est du vécu scolaire, l'aide et le soutien de la part des enseignants et des membres du personnel du CEA ont grandement facilité l'intégration de deux participantes au sein du CEA. La possibilité de cheminer à son propre rythme a également été un élément facilitant pour deux autres participantes. La recherche de solutions pour faire face à la dysphasie au sein du CEA a aussi facilité le passage d'une autre élève, étant donné les mesures d'aide adaptées mises en place pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant une dysphasie.

Super bien, je ne pensais pas m'entendre aussi bien avec les élèves et les professeurs. (Répondante #3)

Je fais mes cours. Après ça tu sais… j'ai l'impression que la journée passe un peu plus vite…Mettons ça ne me dérange pas de venir ici le matin. Tandis qu'il y a d'autres écoles qu'avant ça c'était comme… non ça ne me tente pas ce matin-là. (Répondante #10)

La recherche sur mon affaire… ma dysphasie là. […] Il y a plusieurs personnes qui ont des petits portables ici. (Répondante #11)

5.4. L'image de soi en tant qu'élève au CEA

L'analyse du discours des participantes a permis d'observer l'émergence de trois types de profil en ce qui concerne l'image de soi en tant qu'élève fréquentant un CEA : (a) celles qui avaient une image positive d'elles-mêmes (n=6), (b) celles qui avaient une image plus mitigée (n=4) et, enfin, (c) celle qui avait une image négative (n=1). De plus, il est possible de classifier les qualités ainsi que les défauts que s'attribuaient les participantes en deux catégories, selon qu'ils réfèrent à la sphère scolaire ou personnelle. En effet, pour certaines d'entre elles, cette image positive d'elles-mêmes est attribuable à des qualités personnelles, telles que la capacité à s'affirmer (n=3), la gentillesse (n=1), la sociabilité (n=1), un sentiment de compétence personnelle (n=1) l'authenticité (n=1), ainsi que la

créativité (n=1). Au plan scolaire, l'image positive des jeunes filles interrogées s'exprime par des qualités comme le fait d'être travaillantes (n=5), motivées (n=3), assidues et disciplinées dans les travaux scolaires à compléter et leurs comportements (n=3), compétentes à l'école (n=2), méticuleuses (n=2), tranquilles (n=1), ainsi que concentrées (n=1). Le tableau 2 présente des extraits de *verbatim* concernant les qualités que se sont attribuées les répondantes dans le cadre de leur fréquentation d'un CEA.

Tableau 2
Illustrations des qualités au plan scolaire et au plan personnel lors de leur fréquentation d'un CEA

Qualités au plan scolaire	Qualités au plan personnel
J'ai été une élève modèle depuis le début de l'année [...] Je suis quand même une bonne élève. (Répondante #2)	Bien moi je me considère comme quelqu'un de vrai, qui a un bon sens de l'humour. Quelqu'un d'imaginatif. (Répondante #9)
Bien mes forces c'est que je travaille quand même comparé à avant [...] (Répondante #6)	Je vois grand et je ne suis pas une fille qui est méchante et une fille qui a des préjugés envers les autres. Aucunement. Je n'ai vraiment pas de préjugés envers les autres, je suis capable de prendre ma place. (Répondante #2)
De la volonté, j'ai plus de volonté qu'avant et là il faut vraiment que je me force, parce que je sais qu'il n'y aura rien d'autre. (Répondante #11)	
Je suis devenue deux fois plus responsable de mes choses, plus responsable, plus attentionnée envers mes études. (Répondante #3)	Je suis quelqu'un de directe, franche, honnête. (Répondante #1)
	Je suis toujours respectueuse envers le monde et je n'ai jamais de préjugés. (Répondante #5)

Toutefois, parmi les six élèves qui avaient une image d'elles-mêmes particulièrement positive, trois ont toutefois estimé être lunatiques, bavardes en classe, dérangeantes pour les enseignants et peu assidues.

> *Bien, je me considère comme quelqu'un qui est motivée, mais lunatique. (Répondante #9)*

> *Je pourrais être plus présente que je le suis là. (Répondante #6)*

Pour leur part, les quatre participantes qui présentaient une image d'elles-mêmes mitigée lors de leur fréquentation d'un CEA ont été en mesure de s'attribuer à la fois des qualités et des défauts aux plans scolaire et personnel. Les qualités émises correspondaient au fait d'être travaillantes (n=2), sérieuses (n=2), sociables et attentives aux autres (n=2), respectueuses (n=2), douée à l'école (n=1), tranquille (n=1), capable de s'affirmer (n=1) et déterminée (n=1).

> *Je travaille, je n'ai jamais travaillé de même de ma vie. C'est l'enfer, ça va tellement bien, j'avance et ça va très bien. (Répondante #1)*

Quelques défauts ont toutefois été exprimés au plan scolaire. Comme le fait de présenter une attitude renfermée (n=3), d'être bavardes en classe (n=2), de déranger les enseignants (n=1) ainsi que de présenter de la difficulté à se concentrer et à se motiver (n=1). De plus, certains défauts personnels ont été mentionnés, tels que l'arrogance envers les figures d'autorité (n=1), ainsi qu'une difficulté à faire confiance aux autres (n=1).

> *J'essaie de plus travailler, mais des fois il y a des journées plus dures que d'autres. Je ne parle pas et je fais mon travail lunatique. (Répondante #5)*

> *Je parle beaucoup [...] Essayer de me concentrer c'est dur [...] Je ne suis pas motivée vraiment à travailler tout le temps six heures par jour. (Répondante #7)*

Seule la participante qui avait une image négative d'elle-même ne s'attribuait que des défauts. Elle estime qu'elle ripostait lorsqu'elle se faisait réprimander, qu'elle était impolie envers les enseignants et qu'elle éprouvait également des problèmes de comportement en contexte d'autorité.

> *Je n'aime pas me faire dire ce que j'ai à faire. Je défie l'autorité [...] Je déteste l'autorité. Je suis tout le temps rouspéteuse, s'il y a de quoi qui fait pas je vais le dire. (Répondante #4)*

Les jeunes filles furent également questionnées sur la perception qu'ont les enseignants à leur égard. De ce fait, quelques participantes interrogées (n=4) estimaient que

ces derniers les perçoivent comme des élèves calmes, tranquilles, sérieuses, respectueuses et réservées. De plus, elles considéraient que les enseignants les trouvent travaillantes, douées, honnêtes et responsables. Certaines d'entre elles (n=2) affirmaient aussi être bien appréciées des enseignants. Ainsi, quelques participantes (n=4) ont souligné que la perception que les enseignants avaient d'elles était importante à leurs yeux et constituait un soutien à s'améliorer. En contrepartie, cinq jeunes filles n'avaient aucune idée de la perception des enseignants à leur égard et l'une d'elles ne s'est pas exprimée à ce sujet.

> *Bien, je pense qu'ils me voient comme une personne sérieuse [...] Je ne suis pas constante dans mes études. (Répondante #1)*
>
> *Bien, à ce que j'ai su, je suis une élève assez honnête, responsable, qui avance plus vite que les autres, ce que je ne faisais pas avant. Puis, le reste, je ne le sais pas. (Répondante #3)*
>
> *C'est important. Dans un sens non, je dis non et je dis oui, mais dans un sens non parce que je ne m'attarderai pas aux commentaires des autres. Mais dans un autre sens, je veux me faire apprécier. (Répondante #2)*

Dans le discours des répondantes, l'école n'est pas définie comme un milieu de remplacement, mais comme un lieu qui, dès le commencement du parcours scolaire, est devenu source de souffrance. Pour certaines jeunes filles, cette source de souffrance est également présente à la maison, alors que pour d'autres, le milieu familial constitue un espace de sécurité et d'équilibre. Cette souffrance, qui s'est poursuivie tout au long de leur parcours scolaire, s'est toutefois atténuée depuis qu'elles vivent des réussites dans un centre de formation pouvant mieux répondre à leurs besoins. Dans ce contexte, les répondantes semblent se réconcilier avec le milieu scolaire et elles attribuent ce changement au fait de côtoyer des élèves plus âgés et plus matures et à leur prise de conscience des bénéfices du travail sérieux, de l'acquisition d'une rigueur et d'une discipline pour l'avancement et l'atteinte des objectifs de leur cheminement. En ce sens, elles s'attribuent différentes qualités personnelles, telles que la gentillesse, la sociabilité, l'authenticité et la créativité.

> *Je dirais que je suis vraiment plus sociable parce que… les gens… bien les gens ici ils sont plus réceptifs. (Répondante #1)*

Bien, sinon, j'ai bon caractère là. Quand… tu sais, je suis super fine et douce avec tout le monde. (Répondante #5)

Bien moi, je me considère comme quelqu'un de… de vrai. Quelqu'un d'imaginatif. (Répondante #9)

Je suis une personne qui est dynamique, qui aime être en contact avec les gens, qui a du leadership beaucoup. (Répondante #11)

5.5. L'évolution de l'image de soi dans le discours des répondantes

À travers les propos des participantes, il est possible de remarquer une évolution positive en ce qui a trait à leur image de soi depuis leur entrée dans un CEA. En effet, au plan personnel, quatre de ces jeunes filles ont mentionné être davantage extraverties et plus en mesure de s'affirmer tout en étant fières de ce qu'elles sont devenues. Aussi, l'une d'entre elles a souligné qu'elle se sent beaucoup plus épanouie depuis sa fréquentation du CEA.

Je trouve vraiment que j'ai évolué, je suis moins gênée, je dis plus ce que je pense encore que je le faisais avant. […] Je m'épanouie pas mal plus. (Répondante #1)

Je suis rendue une bonne personne. (Répondante #4)

Également, trois des participantes présentent une plus grande confiance en elles et accordent moins d'importance à l'opinion d'autrui, ce qui fait en sorte qu'elles sont davantage authentiques et ont développé un meilleur sentiment de compétence personnelle. Aussi, quelques répondantes (n=4) ont mentionné avoir acquis de la maturité depuis leur fréquentation d'un CEA

Plus ça va, plus ma confiance augmente. L'école, le travail, ça m'encourage, ça me met des vertus et… oui. J'essaie de trouver ma confiance et mes qualités sur d'autres choses. (Répondante #2)

> *Bien, depuis que je suis rendue ici à Laure-Conan, tout le monde dit… tu as bien vieillie depuis que je te connais! Tu as changé et tu as vieillie! (Répondante #3)*

Par ailleurs, en ce qui concerne la sphère scolaire, trois participantes considéraient qu'elles étaient de meilleures élèves en CEA, comparativement à ce qu'elles étaient au secondaire ainsi qu'au primaire. L'une d'entre elles était d'avis qu'elle est devenue plus responsable, et ce, en considérant l'école comme étant sa priorité plutôt que de donner une place centrale à sa vie sociale. De son côté, une autre participante a mentionné que le fait de ne plus consommer de la drogue lui a permis d'être plus assidue à l'école et, ainsi, d'obtenir de meilleurs résultats scolaire. Pour sa part, la dernière répondante a affirmé qu'elle adopte un meilleur comportement et une plus grande motivation en ce qui a trait à ses études, ce qui fait en sorte qu'elle est plus positive et qu'elle souhaite se dépasser davantage en se fixant des buts et des objectifs personnels.

> *Je suis devenue deux fois plus responsable de mes choses, plus propre dans mes études, plus responsable, plus attentionnée envers mes études et non mes amis. (Répondante #3)*

> *Oui. Bien depuis… justement depuis que j'ai arrêté la drogue et tout ça, ça m'aide beaucoup là, mes notes elles ont remonté. (Répondante #7)*

> *Je travaille, je n'ai jamais travaillé de même de ma vie. […] Fait qu'en tant qu'élève je trouve que maintenant je suis rendue une meilleure élève qu'au secondaire. (Répondante #1)*

Un peu plus de la moitié des répondantes (n=7) ont pris conscience de l'importance de fournir les efforts nécessaires afin de réussir leur scolarité, et ce, dans le but d'augmenter leurs possibilités d'accéder à un avenir meilleur. Elles ont témoigné à l'effet qu'elles s'investissent davantage dans leurs études, tout en faisant preuve d'un plus haut degré de volonté et de motivation. Elles ont également insisté sur le fait qu'elles ne veulent pas rester au CEA encore plusieurs années, ce qui les amène à prioriser davantage leurs études afin d'avancer plus rapidement.

Si ça ne me tente pas de rester ici deux, trois ans de temps, il faut que je me grouille. Il faut que je sois présente pour faire mes affaires. Bien, parce que si je veux finir dans le mois de juin, je viens qu'à me forcer et je finis au mois de juin là, ça va vraiment vite quand tu veux travailler. (Répondante #7)

Oui, je m'avance plus là. Je veux vraiment finir, c'est ça que je fais, je les amène chez nous et je le fais chez nous. (Répondante #8)

Dans le fond, c'est le goût d'apprendre et c'est le goût d'avoir un métier plus tard, d'avoir quelque chose dans le fond sous les pieds pour pouvoir fonder une famille et tout ça. […] Oui, bien dans le fond d'avoir un métier, d'avoir quelque chose pour pouvoir dans le fond être stable, avoir de l'argent, pouvoir créer une famille, avoir quelque chose là. (Répondante #11)

L'image que les jeunes filles interrogées avaient d'elles-mêmes à l'école primaire ainsi qu'à l'école secondaire est bien différente de celle qu'elles ont au CEA : toutefois elle se résume également selon les trois même catégories, à savoir : (a) celles qui avaient une image plutôt positive, (b) celles qui avaient une image plus mitigée et (c) celles qui avaient une image davantage négative. À la lumière de ces résultats, il est possible d'observer que depuis leur passage à l'école primaire, les participantes ont développé une perception d'elles-mêmes de plus en plus positive avec les années. Le tableau 3 illustre les qualités ainsi que les défauts nommés par les répondantes lors de leur passage à l'école primaire, secondaire ainsi qu'au CEA selon la catégorie dans laquelle elles se retrouvent en ce qui concerne leur image d'elles-mêmes.

Tableau 3
Les qualités et les défauts nommés lors du passage à l'école primaire, secondaire et au CEA selon les trois catégories de répondantes

Image de soi	Au primaire	Au secondaire	Au CEA
Image de soi positive	**Qualités :** - Calmes; - Studieuses; - Concentrées; - Confiantes; - Respectueuses.	**Qualités :** - Calmes; - Studieuses; - Travaillantes; - Respectueuses; - Persévérantes;	**Qualités :** - Capables de s'affirmer; - Sociables; - Généreuses; - Sympathiques;

	Défauts : - Têtues	- À l'écoute; - Performantes; - Sociables; - Capables de s'affirmer; - Généreuses; - Disciplinées. **Défauts :** - Impulsives; - Têtues; - Peu impliquées au plan scolaire; - Peu motivées.	- Compétentes; - Authentiques; - Travaillantes; - Motivées; - Assidues; - Disciplinées; - Respectueuses; - Calmes; - Concentrées; - Positives; - Dynamiques. **Défauts :** - Lunatiques; - Dérangeantes en classe; - Peu organisées.
Image de soi mitigée	**Qualités** : - Performantes; - Attentives; - Calmes; - Assidues; - Organisées; - Responsables; - Polies; - Sociables. **Défauts :** - Isolées; - Peu concentrées; - Peu disciplinées; - Irrespectueuses; - Peu performantes; - Menteuses; - Voleuses; - Timides.	**Qualités :** - Sociables; - Persévérantes; - Travaillantes; - Calmes; - À l'écoute; - Performantes; - Disciplinées; - Sympathiques. **Défauts :** - Peu motivées; - Peu performantes; - Têtues; - Timides; - Turbulentes; - Manipulatrices; - Pessimistes.	**Qualités** : - Travaillantes; - Sérieuses; - Sociables; - Attentives; - Respectueuses; - Assidues; - Déterminées; - Capables de s'affirmer; - Capables de s'adapter; - Autonomes; - Responsables; - Honnêtes. **Défauts** : - Peu motivées; - Renfermées; - Bavardes en classe; - Peu concentrées; - Arrogantes.
Image de soi négative	**Qualités :** - Matures; - Persévérantes; - Capables de s'affirmer. **Défauts :**	**Qualités :** - Capables de s'affirmer; - Matures; - Franches; - Intelligentes.	**Qualité :** Aucune. **Défauts :** - Arrogantes; - Irrespectueuses; - Rebelles.

	- Repliées sur elles-mêmes; - Peu performantes; - Peu assidues; - Provocatrices; - Turbulentes; - Irrespectueuses; - Peu concentrées.	**Défauts :** - Peu concentrées; - Peu motivées; - Peu sociables; - Turbulentes; - Influençables; - Peu impliquées.	

En comparant les données du Tableau 3, il est possible de remarquer que les répondantes entretiennent une image plus positive d'elles-mêmes au CEA que lorsqu'elles étaient à l'école primaire ainsi qu'à l'école secondaire. Lors de leur passage au CEA celles-ci utilisent davantage de qualificatifs positifs lorsqu'elles se décrivent et ce, tant au niveau personnel que scolaire, que lors de leur fréquentation dans une école primaire et secondaire puisqu'elles nommaient plus de défauts que de qualités. Ces résultats démontrent que depuis leur passage au CEA, ces répondantes ont une meilleure estime et une meilleure connaissance d'elles-mêmes et de leurs capacités. D'ailleurs, l'une d'elles évoque le fait qu'elle a appris à se connaître à travers son parcours scolaire et qu'elle se connaît davantage depuis qu'elle est au CEA.

> *Je commence plus à me connaître, c'est bizarre à dire parce que je pensais me connaître, mais je me suis ouvert les yeux et non. (Répondante #1)*

5.6. L'évolution personnelle des répondantes, du primaire au CEA

À travers le parcours scolaire des répondantes, celles-ci ont nommé certains aspects personnels ayant évolué de façon positive depuis leur cheminement à l'école primaire. En effet, quatre de ces jeunes filles ont dit être devenues plus extraverties et s'affirmer davantage depuis leur entrée au CEA. Une répondante se décrit aussi comme étant plus positive et fière de ce qu'elle est devenue, et ce, malgré les embûches rencontrées lors de son parcours scolaire. Finalement, deux répondantes ont mentionné être plus épanouies depuis leur entrée au CEA, ces dernières étant plus motivées à devenir indépendantes et plus conscientes de leurs compétences.

Je trouve vraiment que j'ai évolué, je suis moins gênée, je dis plus ce que je pense encore que je le faisais avant. (Répondante #1)

Tout mon passé m'a rendue où je suis aujourd'hui, ça c'est sûr, tout mon passé et tout ce que j'ai vécu, je ne veux pas le faire vivre aux autres et tout ce que j'ai vécu m'a fait réfléchir sur certains points. (Répondante #2)

À travers le parcours scolaire des répondantes, quatre d'entre elles ont dit avoir acquis de la maturité et trois de ces jeunes filles ont développé une meilleure confiance en elles-mêmes, et ce, en accordant moins d'importance à l'opinion des autres, de façon à être davantage authentiques. En possédant une plus grande maturité ainsi qu'une meilleure confiance en elles, ces participantes ont développé un sentiment de compétence personnelle et sociale plus fort et plus solide. Ce sentiment de compétence à affronter une situation avec succès joue un rôle fondamental dans les réactions affectives, la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire face aux difficultés que peuvent rencontrer ces jeunes raccrocheuses. En effet, il influence les buts qu'elles se fixent, la valeur qu'elles accordent à l'atteinte de ces buts, ainsi que leurs attentes de réussite. C'est pourquoi elles sont davantage motivées à déployer les efforts nécessaires pour atteindre les résultats souhaités et à persévérer face aux difficultés.

Oui, oui, je veux me dépasser, je veux faire des… parce que moi pour me motiver ça me prend des défis, ça me prend des défis ou bien une méchante bonne motivation. (Répondante #1)

Plus ça va, plus ma confiance augmente. […] L'école, le travail, ça m'encourage, ça me met des vertus et… oui. J'essaie de trouver ma confiance et mes qualités sur d'autres choses. (Répondante #2)

De plus, dans le discours des répondantes, il a été possible de constater un changement dans leur façon de considérer leur avenir ainsi que dans l'importance qu'elles accordent désormais à l'école. Effectivement, deux des répondantes démontrent un désir de dépassement plus grand que lorsqu'elles fréquentaient l'école secondaire. Elles se fixent davantage de buts et de défis puisqu'elles sont conscientes qu'elles peuvent les atteindre et être en mesure de s'épanouir à travers leurs réalisations. D'ailleurs, plus de la moitié des répondantes (n=7) réalisent davantage l'importance d'obtenir un diplôme qualifiant et elles

ont effectué une certaine prise de conscience par rapport à leur avenir ainsi que l'importance des efforts à accomplir pour assurer leur réussite.

> *Bien de travailler fort, c'est simplement ça qui fait que tu peux te rendre loin, surtout aujourd'hui comparé à avant, tu as pas le choix de travailler ou d'étudier parce que sinon tu fais rien dans la vie.. (Répondante #10)*
>
> *De réussir mon DES première des choses et de m'investir dans mes cours et comme il faut. (Répondante #11)*

5.7. Les facteurs de résilience scolaire

La présente section se consacre à la situation des répondantes au sein d'un CEA, en traitant divers aspects associés à leur vécu scolaire, ainsi qu'à la résilience scolaire de celles-ci. Tout d'abord, des informations sont apportées sur les facteurs scolaires ayant contribué à la résilience et à la motivation de ces participantes. Subséquemment, les facteurs individuels, familiaux et sociaux ayant également contribué à la résilience scolaire, ainsi qu'à l'attitude positive des répondantes vis-à-vis leur cheminement scolaire sont décrits. Par la suite, des informations sont apportées sur les motivations et les aspirations des répondantes, sur le rôle des personnes significatives rencontrées, sur les événements marquants et sur l'évolution personnelle des répondantes au moment de leur fréquentation d'un CEA.

5.7.1. Les facteurs scolaires contribuant à la résilience des étudiantes

Plusieurs aspects positifs et appréciés des CEA ont été soulevés dans le discours des jeunes filles. En effet, ces dernières ont identifié quatre principaux aspects qui semblent favoriser leur résilience scolaire : (a) le fonctionnement du centre, (b) la compétence des enseignants et du personnel, (c) l'autonomie et le rythme d'apprentissage individualisé, ainsi que (d) l'ambiance générale et les relations avec les pairs.

En ce qui concerne le fonctionnement du CEA, les participantes ont mentionné que la flexibilité des horaires contribue fortement à leur motivation ainsi qu'à leur persévérance et à leur réussite scolaire. Effectivement, six d'entre elles ont souligné le fait qu'elles apprécient la liberté dont elles bénéficient dans leur parcours scolaire, et ce, tant en ce qui concerne la souplesse des règlements en classe, la tolérance quant au nombre d'absences permis, que pour l'autonomie accordée par le personnel de l'école dans leur cheminent scolaire. Le sentiment d'indépendance et de liberté ressenti par les jeunes filles leur permet de se forger une identité propre à elles-mêmes, tout en contribuant à développer leur capacité de jugement en ce qui concerne la prise de décision par rapport à leur réussite scolaire. Cette autonomie leur apporte un sentiment d'accomplissement. Elles apprennent à se connaître en tant qu'étudiantes et elles sont davantage en mesure d'envisager leur avenir.

> *J'aime pas mal mieux ça, oui. Les profs ils te laissent faire et tu t'arranges tout seul et j'aime ça. Ils ne sont pas tout le temps sur ton dos et ils ne t'écœurent pas. (Répondante #7)*
>
> *Bien l'indépendance qu'on a. […] Ici, si j'ai le goût d'écouter de la musique parce que j'ai horriblement de la misère à me concentrer, je peux le faire. (Répondante #9)*
>
> *C'est ça justement que je trouve pratique ici, tu peux écouter ton MP3 pendant que tu es en train de travailler, parce que sinon moi je suis du genre à écouter ce que les autres vont dire et pas m'occuper de mes affaires. Tandis que si j'ai ça sur mes oreilles je suis plus apte à faire mon travail, parce que j'ai juste ma musique et j'ai mes affaires et je n'entends personne d'autre autour. (Répondante #10)*

Dans le même sens, l'heure des cours, le fait d'avoir la possibilité de compléter seulement les cours obligatoires pour l'obtention du DES et de n'avoir ni devoirs, ni travaux à remettre en classe sont trois aspects positifs et avantageux qui ont été nommés par certaines répondantes (n=3).

> *Bien, parce que tu n'as pas de cours que tu ne veux pas avoir, tu n'as pas d'arts, tu n'as pas d'éducation physique, tu n'as pas de cours que tu n'as pas de besoin dans le fond. Tu sais, au secondaire pour te divertir là… mais je n'ai pas besoin de me divertir là, fait que dans le fond tu fais ce que tu veux et après ça tu t'en vas.*

(Répondante #6)

Tu sais, tu n'as pas de devoirs. (Répondante #8)

Or, la majorité des participantes (n=8) ont souligné leur appréciation du fonctionnement de type modulaire offert par le CEA, ainsi que l'autonomie dont elles bénéficient dans leur parcours scolaire. À ce sujet, elles sont d'avis que l'enseignement individualisé de type modulaire tient compte de leurs besoins particuliers et respecte leur rythme et leur capacité d'apprentissage, tout en leur permettant de ne pas ressentir la pression du temps. Ainsi, l'enseignement individualisé en CEA permet de plus tenir compte du rythme d'apprentissage des répondantes, et ce, en fonction de leurs capacités et de leur rendement académique. Le fait de travailler à leur propre rythme, dans leurs matières ou modules respectifs, leur permet de progresser dans leurs apprentissages, sans avoir à se comparer au cheminement scolaire d'un groupe. De ce fait, cela permet d'éviter un sentiment de jugement et de compétition entre les élèves. L'ensemble de ces facteurs permettrait aux jeunes filles de se sentir plus autonomes, plus confiantes en leurs capacités et plus responsables de leur cheminement scolaire. Ces facteurs rehaussent également le regard que les répondantes portent sur elles-mêmes, tout en constituant des sources de motivation à persévérer et à réussir.

> *C'est bien plus motivant tu sais…moi je fais mon livre et là il ne me reste même pas un demi livre de maths et j'ai fini mes maths. (Répondante #6)*
>
> *Mais plus facile… tu sais, tu peux avancer beaucoup plus vite là. (Répondante #7)*
>
> *Je trouve ça plus facile, parce que tu sais où tu t'en vas, où tu te diriges, dans quoi tu es rendu, fait que ça l'aide plus les gens. (Répondante #3)*
>
> *Parce que c'est dans le modulaire et que tu n'as pas besoin de suivre tel rythme, tu suis simplement le tien et déjà ça que c'est plus agréable à travailler, vraiment plus. (Répondante #10)*

De plus, plusieurs étudiantes interrogées (n=5) ont mentionné qu'elles apprécient l'atmosphère qui règne au sein du CEA qu'elles fréquentent. À leurs yeux, cette ambiance

agréable et conviviale découle du grand nombre d'activités parascolaires disponibles, ainsi que des rapports harmonieux et amicaux avec les autres élèves, les enseignants, de même que l'ensemble des membres du personnel du CEA. Plus spécifiquement, le fait de côtoyer d'autres élèves plus matures et plus sociables est associé, dans le discours des répondantes (n=4), à un meilleur sentiment d'intégration au sein de l'établissement. En effet, ces dernières ont souligné le climat respectueux de l'école, où règnent le respect, la confiance et l'entraide. Ce climat favorable les encourage et les motive à travailler de façon calme et assidue, tout en contribuant à leur dépassement personnel.

> *Comment le monde ils sont corrects et c'est plaisant, l'ambiance est plaisante. (Répondante #10)*
>
> *Je trouve que Laure-Conan le monde se respecte plus, se parle mieux et se « bitchent » pas entre eux. (Répondante #3)*
>
> *Bien c'est ça, le fait que tout le monde… les professeurs et tout le monde, c'est super amical et que… tout le monde se parle. (Répondante #5)*

Outre l'appréciation de la structure de fonctionnement des cours donnés au CEA, les enseignants qui y travaillent sont tout particulièrement appréciés. En ce qui les concerne, les répondantes ont affirmé qu'elles apprécient leurs compétences ainsi que leurs attitudes positives et agréables. En effet, selon certaines jeunes filles (n=6), les enseignants qui œuvrent au sein du CEA sont plus compréhensifs, flexibles, disponibles, qualifiés, aidants, soutenants, souriants et agréables que ceux de leurs anciennes écoles. Elles ont mentionné que l'accueil et l'ouverture du personnel enseignant leur permettent de se sentir bien et d'avoir confiance en eux. Aussi, les jeunes filles rencontrées ont souligné l'importance de l'appui, de l'écoute, de l'absence de jugement, des encouragements et de la disponibilité des enseignants.

> *S'il y a un numéro, quelque chose que tu ne comprends pas, tu vas voir le professeur et là elle te l'explique, mais… je n'ai jamais vu un prof qui expliquait aussi bien qu'ici. (Répondante #1)*
>
> *Mais les profs sont patients surtout là comparé à ailleurs. […] Non, mais les profs… bien ici je trouve que les profs ils ont l'air… ça leur tente d'enseigner. (Répondante #6)*

Plusieurs des répondantes ont aussi évoqué le soutien offert par les aides pédagogiques (n=4), les intervenants psychosociaux (n=2) ou d'autres membres du personnel (n=1) comme étant un élément important dans leur réussite scolaire. Elles apprécient le soutien psychosocial des intervenants et la qualité de l'encadrement ainsi que du soutien pédagogique des enseignants. Effectivement, lorsqu'elles en ont besoin, elles se considèrent choyées de pouvoir compter sur le soutien d'une aide pédagogique. D'ailleurs, une participante a mentionné que le nombre considérable de services offerts par le CEA est un aspect lié à la persévérance ainsi qu'à la réussite des étudiants. L'ensemble de ces facteurs permettrait aux jeunes filles de se sentir plus autonomes, plus confiantes dans leurs capacités et plus responsables de leur cheminement scolaire.

> *Les API[2](aides pédagogiques individualisés) sont tellement compréhensifs et ils ont toujours une solution à nos problèmes. (Répondante #1)*
>
> *Les API sont fins. La directrice elle est fine aussi, on se parle… (Répondante #2)*
>
> *L'API là, elle s'occupe de nous fait que quand il y a de quoi, bien on va la voir. (Répondante #5)*

5.7.2. Les facteurs individuels contribuant à la résilience des étudiantes

L'analyse du discours des répondantes révèle certains facteurs individuels qui semblent contribuer à leur résilience. Ces facteurs concernent, d'une part, la volonté et les efforts déployés par ces jeunes filles afin d'atteindre leurs objectifs de vie ou de concrétiser des projets qui ont de l'importance à leurs yeux. D'autre part, plusieurs répondantes ont eu à surmonter des événements difficiles dans le passé, qui les ont amenées à développer de nombreuses qualités et compétences intrinsèquement liées à leur résilience.

Tout d'abord, les répondantes ont majoritairement affirmé (n=7) être prêtes à

[2] Dans les CEA, les aides pédagogiques sont des enseignants provenant de diverses disciplines qui s'occupent d'accueillir, d'informer, de conseiller et d'accompagner les élèves dans leur cheminement au sein de l'établissement.

déployer les efforts nécessaires afin d'être en mesure d'atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés pour leur avenir. Le désir de s'en sortir par leurs propres moyens et le fait de mériter ce qu'elles obtiennent par les efforts qu'elles déploient sont des aspects qui ont été évoqués à maintes reprises dans le discours de ces jeunes filles. Elles ont évolué au cours des dernières années et elles ont l'ambition d'avancer et de travailler assidûment pour leur réussite. D'ailleurs, trois répondantes ont souligné qu'elles sont davantage conscientes de leurs aspirations futures depuis qu'elles fréquentent le CEA. Elles conçoivent désormais l'importance d'établir leurs priorités sur le plan scolaire, dans le but d'avoir un emploi qu'elles vont aimer et qui va leur permettre d'être autonomes financièrement. À cet égard, la plupart d'entre elles (n=9) sont impatientes d'obtenir leur diplôme d'études secondaires le plus rapidement possible, afin d'être en mesure de poursuivre leur cheminement scolaire dans un domaine qu'elles apprécient. Bref, les projets personnels et professionnels des répondantes exercent une influence positive sur leur motivation et leur persévérance scolaires.

> *Avoir un travail pour que mes enfants n'aient aucune difficulté et qu'ils aient des bonnes valeurs et… je voulais avoir un bel avenir avec mon amoureux et mes enfants. (Répondante #2)*

> *Bien, de savoir que bientôt je vais avoir ma voiture, je vais faire mes affaires, je vais avoir un peu plus d'argent parce que je vais avoir… je vais aller faire mon cours et ces choses-là, je vais avoir mon petit appartement, je vais avoir mes affaires. Fait que je me dis… ça me motive à être plus indépendante en même temps et tout ça, me dire… je n'aurais pas besoin de me faire dire quoi faire. (Répondante #10)*

Alors que certaines participantes (n=9) ont ciblé des objectifs à atteindre dans le futur et ont également mentionné des attentes vis-à-vis leur avenir, d'autres répondantes (n=2) préfèrent ne pas se faire d'idées précises de leur futur afin de ne pas être déçues. Effectivement, elles ont pris l'initiative de ne pas se faire d'attentes tout en essayant de ne pas se projeter dans l'avenir.

> *Non, pas vraiment là, j'ai aucune idée de ce qui va se passer plus tard. Et je n'ai pas d'attente vraiment là parce que ça me tente pas d'être déçue et tout ça. (Répondante #7)*

On n'est pas sûr de rien dans le fond dans la vie, il faut rien tenir pour acquis. (Répondante #9)

Dans un deuxième temps, il est également possible de remarquer, à travers l'analyse du discours de plusieurs participantes (n=5), que ces dernières ont vécu des retombées positives en lien avec les événements difficiles qu'elles ont dû surmonter dans leur passé. En effet, la grande majorité des participantes (n=10) ont vécu un ou plusieurs deuils au cours de leur parcours scolaire, qui s'est caractérisé soit par un placement en famille d'accueil (n=1), par une rupture amoureuse (n=2), par la maladie d'un proche (n=2), par la perte d'un être cher (n=2), par l'absence de relation avec l'un de leurs parents (n=3), par un ou des déménagements (n=5), ou encore par la séparation de leurs parents (n=8), Le tableau 4 présente des extraits de *verbatim* concernant chacun de ces deuils.

Tableau 4
Différents types de deuils vécus par les répondantes

Deuils	Extraits de verbatim
Perte d'un être cher	*Le décès de ma tante en 2006. Puis c'est la seule chose qui m'a marquée durant l'année. […] J'ai eu plus d'aide quand mon beau-père est mort aussi. (Répondante #3)* *Mon père il est décédé quand j'étais en secondaire IV. […]Oui, c'était vraiment… bien ça l'a vraiment été dur et c'est encore dur aussi là. Même si tu sais je ne le voyais pas et tout ça, bien ça reste qu'il y a un manque en quelque part. (Répondante #7)*
Séparation des parents	*Mes parents se sont séparés, j'étais fâchée. (Répondante #4)* *J'ai eu un petit peu de difficultés à cause de la séparation de mes parents. (Répondante #8)*
Absence de relation avec l'un des parents	*Je n'ai pas eu mon père. (Répondante #2)* *Je ne le vois plus. […]Ça fait longtemps, depuis qu'ils sont divorcés. On a arrêté de se voir… bien peut-être un an après là… oui. (Répondante #4)* *Bien ça l'a été dur parce qu'après ça je le rencontrais des fois, admettons au centre d'achats et il ne venait même pas me voir, il ne me regardait même pas. Ça l'a été dur. (Répondante #7)*
Déménagement(s)	*J'ai fait trois écoles… Bien du déménagement. (Répondante #4)* *Bien j'ai changé souvent d'école aussi, j'ai changé aux deux ans d'école. On déménageait tout le temps. (Répondante #7)* *J'ai changé d'école trois fois fa que. (Répondante #8)* *J'ai tellement déménagé, j'ai commencé à déménager genre*

	j'avais ça là, je pense… dix, onze ans. (Répondante #9) *J'ai déménagé souvent parce que… je ne m'adaptais pas comme au secondaire, j'étais plus jeune aussi. (Répondante #11)*
Transfert en famille d'accueil	*Mais oui… ça l'a été vraiment un choc de changer de famille. C'est sûr que c'est quand même dur. (Répondante #8)*
Rupture amoureuse	*La rupture avec mon ex, ça a fait changer pas mal de choses. (Répondante #5)* *Il y a mon histoire avec X. Oui et c'est rough aussi… mais elle, elle a déjà quelqu'un d'autre. (Répondante #8)*
Problème de santé de l'un des parents	*Bien… parce que ma mère est malade aussi là et j'espère juste qu'elle finisse par être guérie parce que ce qu'elle a bien ça ne se guérit pas à date. Et j'espère juste qu'elle guérisse parce qu'il me reste juste elle. À mon âge ça serait dull de perdre les deux. (Répondante #7)*

Malgré les traumatismes et les problèmes rencontrés, ces répondantes sont fières de ce qu'elles sont devenues et du fait qu'elles ont su développer des stratégies afin d'évoluer positivement. Ces participantes ont démontré une ouverture et une force de caractère vis-à-vis les épreuves vécues tout en retirant le positif ainsi que des leçons de vie, et ce, en étant conscientes que les difficultés traversées ont fait d'elles ce qu'elles sont aujourd'hui. À la suite de ces constats, il est possible d'affirmer que ces répondantes ont développé une capacité de donner un sens à leurs expériences passées. Même si elles ont été blessées par un traumatisme ou maltraitées par la vie, elles ne se sont pas laisser décourager par ces événements puisqu'elles ont été en mesure de se délier des effets des traumatismes vécus et de se reconstruire à la suite de ceux-ci. D'ailleurs, trois d'entre elles sont, aujourd'hui, capables d'avouer qu'elles n'ont pas toujours fait les bons choix et qu'elles ont eu des moments difficiles, mais elles en retirent quelque chose de constructif et elles sont maintenant capables de se projeter dans l'avenir. Elles ont réussi à surmonter les épreuves difficiles et les ont dépassées afin de continuer à se développer et à progresser sur le plan individuel, scolaire et social.

> *J'apprends aussi vite que les autres, mais j'ai aimé ce que ça m'a apportée à moi au fond. […] Je suis fière de ce que je suis devenue quand même. Tout ça, toute cette partie de ma vie là m'a amenée à ce que je suis aujourd'hui et… Je suis fière, ce n'est pas grave. Ça*

m'a juste apporté des bonnes choses jusqu'à aujourd'hui, des mauvaises sur certains points, mais des mauvaises qui peuvent se replacer. […] J'oublie mon passé et je pense au futur. C'est ça là, j'apprécie aussi ce que j'ai vécu dans un sens. Parce que sans ça peut-être que je ne serais pas là, tu sais peut-être que je ne serais pas cette personne-là et je suis bien comme ça. (Répondante #2)

Bien le décès ça a comme changé mes études, j'ai tout arrêté d'un coup, mais le changement ça m'a comme « ramieutée » et j'ai commencé à grimper et grimper, avoir des bonnes notes et… c'est ça qui m'a aidée. […] Les décès que j'ai eu dans ma vie puis… heureuse… pouvoir me dire que j'ai enfin changé, que je suis redevenue la fille que j'étais. (Répondante #3)

Mais je sais que je suis forte et que je suis capable… Tu sais, j'ai passé au travers bien des affaires et que je vais être capable de passer au travers de n'importe quoi. […] Tous les événements marquants de mon enfance, les choses dures que j'ai vécues, qui ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. Tout ce que j'ai vécu… même si c'est négatif, c'est correct même si je n'ai pas eu des parents qui étaient là, bien ça l'a fait que je suis autonome et que je suis une fille forte et que je peux passer au travers de bien des affaires. […] Chaque chose a une raison d'arriver. Ces temps-ci, j'ai appris qu'il n'y a rien qui arrive pour rien. Faut juste passer au travers et continuer et il y a des obstacles partout et il va y en avoir toute la vie fait que… Il ne faut pas tout laisser tomber là. […] La seule chose que je veux c'est d'être heureuse, parce que j'ai été malheureuse bien des années et je veux avoir du bonheur. (Répondante #5)

Bien là, si c'est arrivé dans ma vie ce n'est pas pour rien, peut-être parce que ça m'a fait voir de quoi. […] Oui j'ai appris beaucoup. Je n'ai plus l'intention de revivre ça non plus. […] Dans le fond ça m'a comme… Tu sais, je m'en rends compte que ça l'a bien fait que je change de famille, mais sur le coup ça ne te tente pas trop de te séparer de ta mère. […] Peut-être que je ne serais pas comme ça et que je ne serais pas ici là si j'habitais avec ma mère, que je serais encore en secondaire II ou en secondaire I, on ne sait jamais. (Répondante #8)

Fait que c'est sûr que ça l'a été plus long, mais si c'est arrivé c'est parce qu'il fallait que ça arrive. (Répondante #10)

Ainsi, à travers les épreuves, ces jeunes filles ont été capables de se reconstruire et de développer une force de caractère, et ce, en dépit des difficultés et des échecs vécus. Certaines d'entre elles (n=6) en retirent un constat important : le fait qu'elles ne peuvent compter que sur elles-mêmes pour assurer leur réussite. En effet, elles ont peu à peu développé une motivation intrinsèque à réussir, en prenant conscience qu'elles doivent changer pour elles-mêmes et non pour les autres ou des considérations extérieures. Celles-ci conçoivent également l'importance de faire confiance à leurs proches et de s'entourer des bonnes personnes, qui vont les influencer positivement et leur permettre de s'épanouir. Une répondante a d'ailleurs exprimé qu'elle désire dorénavant être appréciée pour ce qu'elle est et qu'elle ne veut plus essayer de plaire à tout prix aux autres, ce qui l'amène à prendre une distance vis-à-vis les commentaires négatifs qui peuvent être exprimés à son égard.

> *Parce qu'on ne peut jamais compter sur quelqu'un d'autre que nous-mêmes, ça je l'ai appris aussi. […] Je veux avoir confiance en la bonne personne. (Répondante #1)*
>
> *Je ne veux plus m'attarder aux commentaires des autres. Si je suis capable de me faire apprécier pour ce que je suis, j'aime ça. (Répondante #2)*
>
> *C'est toujours moi, c'est juste moi qui peux m'en sortir. Les autres peuvent m'aider, mais la majorité du temps c'est moi qui prends les décisions et c'est moi qui peux me sortir moi-même de mon pétrin. (Répondante #5)*
>
> *Oui, mais tu sais dans le fond on ne peut jamais compter sur personne vraiment. […] Si je ne me motive pas il n'y a pas personne qui va le faire. (Répondante #6)*

D'ailleurs, trois de ces six jeunes filles ont souligné avoir pris conscience de l'importance de prendre leurs propres décisions et de ne pas se laisser décourager par les membres de leur entourage, puisqu'elles sont les seules à décider de leur avenir. Elles ont développé un fort sentiment d'autocontrôle afin de persévérer tout en étant conscientes qu'il est possible qu'elles rencontrent des obstacles, qu'elles seront désormais outillées à surmonter. Deux autres répondantes ont également eu des réflexions similaires,

puisqu'elles ont développé une force de caractère ainsi qu'une meilleure confiance en elles, et ce, à la suite d'un travail d'introspection. En effet, celles-ci ont dû apprendre à être autonomes très tôt dans leur parcours de vie et dans leur parcours scolaire, ce qui leur a permis d'accroitre leur sentiment d'auto-efficacité. Le fait d'accepter les circonstances de la vie a donc aidé les répondantes à se concentrer sur les choses qu'elles pouvaient modifier. Aussi, l'une de ces deux répondantes a mentionné que le fait de fréquenter le CEA lui a permis de se rendre compte qu'elle n'est pas la seule à éprouver certaines difficultés scolaires et qu'il est possible de réussir malgré celles-ci.

> *Mon avenir c'est mon avenir, ce n'est pas celui des autres. (Répondante #1)*

> *Tu as des obstacles partout dans ta vie, que ce soit dans n'importe quel moment de ta vie, c'est sûr que tu as des obstacles, ça c'est sûr et certain. Mais je me suis dit… je vais passer à travers […] J'étais tannée, je voulais passer à travers tout ça et je me faisais un chemin et c'était ça mon chemin. […] Ça m'a montré qu'il n'y a pas juste toi qui es en difficulté, que je pourrais aider d'autres personnes aussi. (Répondante #2)*

> *Bien c'est ça, je ne les ai pas écoutées, je me suis dit que j'allais être capable. C'est moi qui décide de mon avenir là. […] C'est moi-même qui pourrais être un obstacle. Et je suis facile à… mettons que je me décourage moi-même, je suis facile à décourager moi-même. Mais j'essaie d'être positive et ce n'est pas facile, en tous les cas… mais je sais que je suis forte et que je suis capable… tu sais j'ai passé au travers bien des affaires et que je vais être capable de passer au travers de n'importe quoi. […] J'essaie toujours d'être une meilleure personne, d'être plus sage. (Répondante #5)*

> *Ça m'a vraiment aidée parce que tu sais j'ai de l'estime et j'ai… j'ai foi en moi, je pense que je vais y arriver et c'est ça, ça a changé vraiment, mais autant moi-même que mes relations avec les autres. Bien là c'est clair, moi je pense que dans la vie, la base c'est l'amour de soi parce que si tu te n'aimes pas, tu ne vas nulle part. (Répondante #9)*

Dans le même sens, lors de leur parcours scolaire, deux répondantes ont pris

conscience de certaines difficultés personnelles et elles ont, par la suite, demandé l'aide de professionnels afin d'améliorer leur situation et être en mesure de pouvoir continuer à avancer. Elles ont démontré une capacité à reconnaître la présence de problèmes ainsi qu'à trouver les ressources nécessaires afin de les résoudre. D'ailleurs, l'une d'elles a rencontré une problématique de toxicomanie à la suite du décès de son père et c'est pour cette raison qu'elle a décidé d'aller chercher de l'aide auprès de professionnels. Elle a encore aujourd'hui de la difficulté à faire le deuil de celui-ci, mais avec l'aide d'un intervenant en toxicomanie ainsi que celle d'une travailleuse sociale, elle est mieux outillée pour faire face à ses difficultés. Quant à la seconde jeune fille, celle-ci a éprouvé des problèmes de consommation, d'anxiété et d'automutilation qu'elle attribue à sa faible estime personnelle. Elle a donc rencontré plusieurs professionnels de la santé afin de se sentir mieux dans sa peau tout en apprenant à prendre soin d'elle. Ainsi, le fait d'être en mesure d'aller chercher de l'aide auprès de ressources adéquates lors de périodes difficiles a permis à ces jeunes filles de progresser à travers celles-ci et d'en retirer un plus grand sentiment d'autocontrôle. Celles-ci ont été capables de reconnaître qu'elles rencontraient certains problèmes et qu'elles n'étaient pas en mesure de les régler par elles-mêmes. Cette façon d'agir démontre une maturité et un désir de franchir les obstacles de la vie afin de continuer à progresser de façon positive.

> *Je rencontrais un intervenant en toxicomanie et une travailleuse sociale. […] Là je commençais à être malheureuse fait que j'ai décidé d'aller le voir. […] C'est grâce pas mal à ça que j'ai arrêté [de consommer]. Et j'ai gardé un bon lien avec eux, je leur parle encore. (Répondante #7)*

> *Ça fait quand même six, sept ans là que tu sais j'ai de la misère avec mon automutilation et tu sais… à me… bien à me faire du bien, à être correcte avec moi. […] Mais genre ma TS que j'ai en ce moment, elle a vraiment changé ma vie. Elle a fait vraiment un gros bout de chemin avec moi et c'est une personne extraordinaire. […] J'ai réussi à passer par-dessus ma consommation. (Répondante #9)*

5.7.3. Les facteurs familiaux contribuant à la résilience des étudiantes

Les répondantes ont vécu certains traumatismes et événements qui se sont avérés difficiles lors leur parcours au primaire et au secondaire. Dans plusieurs situations (n=5), ces événements sont liés à leur famille d'origine. Dans le processus de résilience, la famille n'est pas seulement un facteur ou un ensemble de facteurs de risque et de protection, mais également une entité avec ses caractéristiques particulières, qui s'engage ou non dans un processus de résilience lorsqu'elle est confrontée à une épreuve déstabilisante. Depuis la fréquentation du CEA, deux répondantes soulignent une amélioration de leurs relations familiales. En effet, pour ces jeunes filles, la relation avec leur mère s'est consolidée et est devenue meilleure à la suite des épreuves qu'elles ont dû traverser ensemble. L'une d'elles a rencontré certains problèmes de comportement lors de son passage au secondaire et c'est pour cette raison qu'elle entretenait une relation dysfonctionnelle avec sa mère. La seconde jeune fille a, quant à elle, éprouvé des problèmes de santé physique et psychologique (dépression, anxiété) ce qui a entraîné des conflits avec sa mère. Elle a commencé à s'automutiler dès l'âge de dix ans en raison d'une faible estime personnelle. Sa mère alors mal à l'aise avec ce comportement n'a pas su comment réagir face à ce problème. Cette situation a alors occasionné des problèmes de communication au sein de la famille. Par la suite, cette répondante a également eu des problèmes de consommation de drogues ce qui a envenimé la relation qu'elle entretenait avec sa mère.

> *Bien là, j'étais fâchée, ma mère elle venait de me transférer d'école fait que… Et je lui avais dit que j'allais sécher et elle s'obstinait avec moi. […] Je ne restais plus chez nous, je me chicanais tout le temps avec ma mère, on n'était pas capable de passer une demi-heure sans se chicaner, je l'envoyais promener. (Répondante #4)*

> *Ma mère, en plus, elle me criait après parce que je me faisais mal et que je n'allais pas bien et ma mère elle ne comprenait pas. Ça n'allait pas bien chez nous, je me chicanais souvent avec ma mère et à cause que je me mutilais et bien ma mère n'était pas à l'aise du tout avec ça et au lieu de me dire… tu sais au lieu de me parler, bien elle me chialait vraiment après genre quand je me mutilais et elle me pétait de ces coches-là. (Répondante #9)*

Toutefois, malgré les difficultés relationnelles vécues dans le passé dans leur milieu familial, ces deux jeunes filles ont su évoluer et changer de comportements avec leurs parents ainsi que les autres membres de leur famille. En ce sens, les épreuves qu'elles ont

traversées leur permettent à présent d'apprécier davantage les relations qu'elles tissent avec leurs proches et de recevoir le soutien de ces derniers. Elles ont envie de continuer à progresser et de se dépasser afin que leurs parents soient fiers d'elles et de leurs réussites.

> *Qu'est-ce que j'apprécie le plus… l'entente avec ma mère probablement là. […] On est capable de se parler et d'avoir une relation qui est normale, sans avoir tout le temps à se pogner, sans se chicaner tout le temps. (Répondante #4)*

> *Ma mère j'ai moins de difficulté à communiquer par exemple, parce que… bien elle a quand même évolué beaucoup là, depuis que je suis en centre jeunesse, mais tu sais j'ai évolué aussi.[…] J'espère que ma mère va être fière, j'espère que ma mère, le jour où je vais avoir fini mon secondaire V, bien j'espère que… ou le jour que je vais rentrer au CÉGEP, j'espère que ma mère va être capable de vraiment dire clairement qu'elle est fière de moi (Répondante #9)*

Par ailleurs, les participantes estiment majoritairement entretenir une bonne relation avec leurs parents actuellement, et ce, malgré le fait que la plupart d'entre elles ont vécu des événements et des difficultés relationnelles au sein de leur environnement familial qui ont perturbé leur vie lors de leur parcours scolaire. Les relations, où l'animosité et la frustration dominaient, ont laissé place à des échanges davantage chaleureux et respectueux, permettant ainsi un meilleur développement personnel chez ces répondantes. Deux d'entre elles ont d'ailleurs constaté une meilleure communication avec leur mère; elles sont maintenant, mères comme filles, plus ouvertes aux discussions et elles sont capables de se dire ce qu'elles pensent. De plus, l'une d'elles, présentement en famille d'accueil, évoque le désir de demeurer en contact avec ses parents d'accueil, car elle a développé une bonne relation avec ces derniers et elle considère qu'ils lui témoignent adéquatement leur amour.

> *Ça va bien avec ma mère. On ne se chicane plus, ça va aller, c'est plus le fun. (Répondante #4)*

> *Bien avec ma mère… on a souvent des bonnes conversations. D'autres fois on a des conversations et ça finit qu'on se chicane, mais… je suis quand même proche de ma mère, mais tu sais je suis capable de lui parler et je n'ai pas peur de lui dire ce que je pense. (Répondante #5)*

> *Euh… c'est de voir à quel point mes parents ils m'aiment. Et tu sais ils m'apprécient vraiment comme… dans le fond ils vont faire plus attention à moi là. (Répondante #11)*

> *Bien ma famille d'accueil ça va bien. […] Mon père d'accueil, on s'entend très bien. […] Bien je sais que je vais rester en contact avec eux parce qu'eux autres ils m'aiment vraiment. (Répondante #8)*

La plupart des participantes (n=8) ont également mentionné recevoir des encouragements et du soutien de la part de leurs parents à la suite de leur inscription au CEA. Le fait de pouvoir compter sur eux permet à ces jeunes filles de renforcer leurs comportements positifs ainsi que leur motivation, tout en les aidant à acquérir une confiance envers leurs parents entrainant, par le fait même, une capacité de rebondir face à l'adversité. Elles mentionnent être davantage motivées dans leur cheminement scolaire, puisqu'elles reçoivent des encouragements des membres de leur entourage immédiat. Cinq de ces huit étudiantes ont souligné avoir reçu des encouragements de leurs familles lorsqu'elles ont pris la décision de s'inscrire au CEA. Celles-ci ont alors démontré un désir de se prendre en main et de persister dans leur cheminement scolaire, ce qui a permis à leurs familles de croire en elles, tout en les soutenant dans l'atteinte de leurs objectifs scolaires et personnels. D'ailleurs, l'une d'entre elles estime être soutenue par sa famille dans les décisions qu'elle prend, ce qui l'a motivée à travailler plus fort et à persévérer dans ses études.

> *Ma famille, mes amis, mes professeurs m'encouragent beaucoup à continuer, à me forcer, à travailler aussi fort que je le faisais. […] Oui, ils m'ont toujours soutenue sur les choses que je faisais, qu'est-ce que j'accomplissais. Et sur aussi mes décisions que je prenais. (Répondante #3)*

> *Fait que quand j'ai commencé à m'aider moi, bien elle [la mère de la répondante] m'a aidée plus. Elle m'a encouragée. (Répondante #4)*

> *Depuis cette année, depuis que je suis arrivée ici, je lui [le père de la répondante] demande et il m'aide tout le temps. On est genre au moins trois heures dans mes cahiers de maths le soir. (Répondante #8)*

> *Mes parents, ils étaient d'accord, ils m'encourageaient même à le faire. […] Ils m'encouragent beaucoup. Quand je veux apprendre, bien ils m'encouragent, ils m'aident à atteindre mes objectifs. Quand j'ai des problèmes, bien ils essaient de me donner des solutions ou ils essaient de m'aider à trouver moi-même les solutions. (Répondante #11)*

À la suite de traumatismes ou d'évènements difficiles vécus au sein de leur famille d'origine, certaines répondantes (n=3) ont comme objectif de ne pas suivre les traces de leurs parents afin de ne pas avoir le même genre de vie qu'eux. La principale motivation de ces participantes est de ne pas reproduire les comportements parentaux auxquels elles ont été exposées pendant leur jeunesse, car elles considèrent que ces derniers sont problématiques ou inadéquats. Elles désirent donc changer leur trajectoire familiale, et ce, en réintégrant le système scolaire afin d'obtenir leur DES. Deux d'entre elles constatent que la majorité des membres de leurs familles proches et éloignées n'ont pas obtenu de diplôme qualifiant ni d'emploi et elles ne souhaitent pas répéter ce modèle qui ne leur convient pas. Celles-ci préfèrent avoir des buts à atteindre, notamment le fait de compléter leur secondaire V afin de poursuivre leur scolarité dans un domaine intéressant et susceptible de leur procurer un emploi stable leur permettant de subvenir à leurs besoins.

> *Oui, ça suffit, je vois mes cousins, mes cousines, mes tantes, mes oncles, tout ça et je ne veux pas ressembler à ça, je ne veux pas suivre la génération, je veux changer tout ça. Je ne veux pas… je veux être à part… Je ne veux juste pas être comme ma famille. […] Je veux juste que mes enfants aillent à l'école et que je les motive et qu'ils aient un but dans la vie. Je veux leur apprendre aussi à ne pas être méchants avec les autres élèves parce que ça blesse les autres élèves. (Répondante #1)*

> *Non, ma mère est sur l'aide sociale, genre les trois quarts de ma famille ne travaillent pas là, mais… fait que moi je veux rejoindre les deux bouts et… bien il faut que j'aille à l'école. […] Bien penser à ma vie, me motiver dans ma vie, parce que moi genre… penser à ma vie là, je n'ai jamais eu de maison et j'ai tout le temps eu genre… on a tout le temps vécu dans des petits apparts miteux, fait que bien moi, je veux une maison, sérieux c'est vraiment important pour moi. (Répondante #9)*

5.7.4. Les facteurs sociaux contribuant à la résilience des étudiantes

L'analyse du discours des répondantes révèle qu'elles ont accordé beaucoup d'importance à leur réseau social tout au long leur parcours scolaire. D'ailleurs, au secondaire, quelques participantes (n=3) accordaient tant d'importance à l'acceptation par les pairs qu'elles en sont venues à adopter des comportements contraires à leurs valeurs pour se faire accepter, altérant ainsi leur cursus scolaire.

> *Un moment donné je m'étais fait des amies de filles et j'étais rendue que je me foutais des professeurs tu sais là, je faisais ma petite tough là. […] Fait qu'au fond je ne voulais pas le faire parce que je n'aimais pas ça, je me sentais mal. Je les imitais, mais dans le fond ça me faisait mal. Je n'aimais pas ça, je ne voulais pas me sentir comme ça parce que je savais que je n'étais pas comme ça, mais pour me faire accepter il fallait que je sois comme ça. (Répondante #2)*

> *Je me suis fait des nouvelles amies et j'ai commencé à faire de la merde un peu et tout ça là. C'était pas mal une mauvaise influence. (Répondante #7)*

Toutefois, depuis le début de leur scolarité au CEA, le réseau social des jeunes filles interrogées semble jouer un rôle différent et plus positif dans leur vie. En effet, elles ont tendance à miser davantage sur un entourage stable, qui leur apporte du soutien et un bon sentiment d'appartenance. Elles veulent établir des liens honnêtes avec les autres et développer un réseau social significatif et positif. Ainsi, leur réseau social actuel leur permet de partager des émotions et des attitudes positives avec leurs pairs, ce qui facilite leur adaptation, tout en leur permettant d'apprendre à réguler leurs états émotionnels négatifs. Donc, le fait d'être bien entourées leur permet de se sentir en confiance dans leur cheminement scolaire, car lors de situations de crises, elles ont des pairs sur qui s'appuyer et avec qui communiquer, leur permettant ainsi de partager leurs angoisses afin de faire face à l'adversité. Certaines d'entre elles ont vécu plusieurs difficultés familiales alors, souvent, leur réseau social leur apporte le soutien affectif dont elles ont besoin.

> *C'est du bon monde, c'est chaleureux, c'est du monde d'une très grande confiance, ils ont tous des principes qui ressemblent aux*

miens. C'est plus lié à de la manière qu'ils agissent avec moi, la manière qu'ils me font sentir quand je suis avec eux autres. (Répondante #1)

Changer de sorte d'amis des fois ça peut être bien… on change aussi là, on vieillit et on change. (Répondante #4)

Bien tu sais on a tous eu des problèmes et on a tous pas mal le même point commun et on se comprend. Et ils m'aident aussi, ils mettent un peu de vie dans ma vie, c'est le fun. (Répondante #7)

Les amis occupent donc une place significative dans la vie de la majorité des répondantes (n=8). Elles considèrent avoir développé des liens de confiance ainsi qu'un fort sentiment d'appartenance avec des personnes qui partagent les mêmes valeurs et les mêmes mentalités qu'elles. Elles mentionnent également que leur réseau social leur apporte un sentiment de sécurité, en leur permettant de se confier et en leur offrant également l'aide dont elles ont besoin en fonction des différentes situations auxquelles elles sont confrontées. Ces répondantes ont donc désormais accès à un soutien social positif, qui leur donne l'occasion de jouer un rôle important ou, encore, de développer le sentiment d'appartenir à un groupe, tout en leur fournissant des modèles d'identification. Ces expériences sociales leur permettent de pallier certaines carences éducatives, en les aidant à prendre conscience de leurs compétences. Ainsi, le fait d'être en mesure d'établir des relations sociales harmonieuses et saines contribue, chez ces répondantes, à la construction d'une bonne estime de soi.

C'est du bon monde, c'est chaleureux, c'est du monde d'une très grande confiance aussi, ils ont tous des principes qui ressemblent aux miens. […] J'ai la même mentalité qu'eux autres là. […] C'est plus lié à de la manière qu'ils agissent avec moi, de la manière qu'ils me font sentir quand je suis avec eux autres, tu sais c'est le fun. (Répondante #1)

Oui, mes amis sont importants pour moi. Parce que ça me fait du bien et que… je ne sais pas, ils sont importants pour moi parce que c'est presque de la famille. Tu sais, ça me montre que bien il y a du monde qui m'apprécient et que… c'est cool, j'aime ça. (Répondante #9)

Ah! C'est des supers bons amis. Si mettons je les appelle, ça va être

les premiers à venir si j'ai besoin ou des choses de même. (Répondante #10)

5.8. Le rôle des tuteurs de résilience

Lors de l'analyse du discours des répondantes, un élément en particulier a été souligné par plusieurs d'entre-elles (n=8), et ce, de différentes façons. Cet élément central de leur discours concerne l'image positive que les enseignants leur reflètent, tout en étant conscients de leurs limites et des obstacles qu'elles rencontrent dans leur vie, tant sur les plans personnels, familiaux que scolaires. En conséquence, le fait que les enseignants croient en leur potentiel, en reconnaissant leurs forces, leur courage, leurs capacités, leur persévérance, leur ouverture d'esprit, ainsi que leur grande capacité d'adaptation pour atteindre des objectifs et mettre en œuvre des moyens pour réussir, permet à ces jeunes filles d'augmenter leur confiance en elles et leur sentiment de compétence personnelle. En ce sens, pour certaines répondantes (n=7), le rôle de l'enseignant comme médiateur et facilitateur du processus de résilience est fondamental comme facteur de protection extrafamilial. De ce point de vue, différentes qualités personnelles, professionnelles et pédagogiques traduisent une perception positive des enseignants quant à leurs valeurs, leurs croyances et leurs attitudes, qui teintent leurs interventions éducatives auprès des élèves. Ces répondantes ont donc souligné que certains enseignants ont eu un impact significatif quant au développement de leur résilience scolaire. Aussi, trois jeunes filles ont également mentionné le rôle joué par d'autres acteurs du milieu scolaire à cet égard, que ce soit un intervenant de l'école, un éducateur ou une travailleuse sociale.

Bien il y avait mon professeur de sixième année, elle était vraiment gentille et elle me parlait souvent et… on avait des bonnes discussions et elle m'a beaucoup aidée. Elle m'a aidée à ne pas me décourager et à continuer. (Répondante #5)

Ma travailleuse sociale que j'ai en ce moment. […] Elle a vraiment… elle a vraiment changé ma vie et… bien peut-être pas changé ma vie là, mais. […] Oui, elle a fait vraiment un gros bout de chemin avec moi et c'est une personne extraordinaire.

C'est une personne extraordinaire en tant que personne et c'est vraiment une TS extraordinaire aussi, je l'adore (Répondante #9)

De plus, cinq répondantes ont évoqué le rôle central joué par un membre de leur famille lors de leur parcours scolaire. Pour trois de ces jeunes filles, ce sont leurs parents qui ont joué un rôle important dans la reprise de leur scolarité, soit en raison de leurs encouragements et de leur soutien ou simplement par leur présence affective. L'une de ces cinq filles nomme ses parents d'accueil comme étant les personnes ayant été les plus significatives pour sa réussite scolaire, puisqu'ils lui ont permis de croire en son potentiel et l'ont aidée à le découvrir et à le développer.

Bien c'est ma mère, mon chum, mon père… ces trois personnes là. (Répondante #1)

Il y a ma mère. C'est sûr. Même si je me n'entends pas super bien avec, elle m'a aidée quand même. (Répondante #7)

Oui je le sais là, mais c'est comme ma mère [parent d'accueil], je l'appelle maman… mais la madame… elle m'a beaucoup aidée. (Répondante #8)

Pour une participante, ce sont ses deux demi-frères qui ont été particulièrement significatifs lors de périodes plus difficiles où elle avait besoin de soutien et de réconfort, alors qu'une autre étudiante évoque plutôt le rôle joué par son cousin, qui lui a permis d'être résiliente vis-à-vis son parcours de vie tout en la respectant dans ses choix. Pour ces deux jeunes filles, ces personnes représentent le respect et le soutien dont elles ont besoin lors de moments difficiles, elles se sentent valorisées et en sécurité lorsqu'elles sont en compagnie de ces personnes. Ces tuteurs de résilience leur ont permis de développer une estime de soi positive, en s'intéressant prioritairement à leurs qualités, tout en leur laissant la chance de s'exprimer librement.

Mes demi-frères là ça c'est sûr. Bien parce qu'on se comprend en quelque part, on a tous vécu la même histoire… bien de notre père. (Répondante #7)

> *Ah oui! Ça me valorise vraiment et en plus il est tellement… il est vraiment fin, genre il me valorise vraiment et tu sais, on parle, on parle et c'est vraiment hot genre. (Répondante #9)*

Enfin, trois répondantes mentionnent l'importance de leur amoureux ou de leurs amis, ces derniers étant perçus comme étant la principale source de motivation en lien avec leur retour aux études. En leur manifestant de l'affection et du soutien devant leurs échecs, ces personnes permettent aux participantes de surmonter les épreuves et d'augmenter leurs compétences dans des situations adverses. Le fait de sentir qu'elles ont de la valeur aux yeux de personnes significatives dans leur vie leur permet d'augmenter leur estime d'elles-mêmes. De plus, l'attitude positive de ces proches encourage ces jeunes filles à continuer leurs efforts et les amène à réaliser qu'elles ont de la valeur.

> *Depuis que je connais mon chum c'est lui qui me motive. Je vais le faire pour lui, parce que c'est quelqu'un que j'aime et que je veux qu'il soit fier de moi. On s'encourage et ma motivation première c'est lui. (Répondante #1)*

> *Mon chum m'a aidée beaucoup. C'est lui qui m'a fait reprendre le droit chemin. Il m'a poussée, je n'ai pas aimé ça au début, j'étais fâchée, mais maintenant je vois ce que ça donne. (Répondante #2)*

À la suite de l'ensemble de ces résultats, il est possible d'identifier des facteurs de résilience chez les répondantes, ces derniers étant liés à leurs caractéristiques personnelles, familiales, scolaires et sociales. En effet, le discours des répondantes permet de constater une augmentation des facteurs de protection en lien avec le raccrochage scolaire, ces derniers étant résumés dans le Tableau 5.

Tableau 5
Synthèse des facteurs de résilience liés au retour aux études des répondantes

Types de facteurs	Facteurs identifiés dans le discours des répondantes

Facteurs personnels	• Estime de soi positive; • Sentiment d'autonomie, d'auto-efficacité; • Présence d'ambitions personnelles; • Prise de conscience de ses capacités; • Sentiment de réussite et de compétence personnelle; • Développement de stratégies d'adaptation vis-à-vis les expériences difficiles; • Capacité d'introspection, meilleure conscience de soi; • Établissement de buts et d'objectifs précis à réaliser, projets personnels; • Capacité de donner un sens aux expériences passées.
Facteurs familiaux	• Relations positives avec les membres de la famille; • Présence de soutien familial; • Consolidation des liens familiaux; • Communication positive au sein de la famille; • Respect et d'ouverture entre les membres de la famille.
Facteurs sociaux	• Relations positives avec l'entourage; • Présence de soutien et d'encouragements; • Bonne communication • Confiance entre les membres du réseau social; • Stabilité du réseau social; • Développement de liens honnêtes, significatifs et positifs; • Fort sentiment d'appartenance; • Présence de soutien affectif.
Facteurs scolaires	• Fonctionnement du CEA; • Compétence des enseignants et du personnel; • Autonomie et rythme d'apprentissage individualisé; • Ambiance positive et respectueuse; • Présence de relations positives avec les pairs; • Activités parascolaires; • Disponibilité et soutien du personnel; • Qualité de l'encadrement; • Présence d'un soutien psychosocial.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Ce mémoire avait pour principal but de dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux associés à la résilience scolaire des raccrocheuses âgées de 16 à 18 ans inscrites au sein d'un CEA. De ce fait, il importe de discuter les résultats obtenus dans cette étude en fonction des recherches antérieures ainsi que du cadre de référence sélectionné afin d'être en mesure de dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein d'un CEA. Pour ce faire, ce sixième et dernier chapitre se divise en cinq parties, qui discutent les résultats obtenus en fonction des trois objectifs de recherche de ce mémoire, à savoir : (a) dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude ; (b) documenter l'image de soi actuelle et passée que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves ; et (c) dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA. La première section se consacre aux éléments ayant facilité le raccrochage scolaire des répondantes au sein du CEA. La seconde partie fait référence aux facteurs ayant entraîné l'abandon scolaire chez les participantes. La troisième partie expose les retombées de la présente étude pour la pratique du travail social, tant dans les écoles primaires et secondaires qu'au sein des CEA. Enfin, la quatrième et la cinquième partie portent respectivement sur les forces et les limites de cette recherche, de même que sur les perspectives de recherches futures.

6.1. Les facteurs ayant influencé le parcours scolaire des raccrocheuses en CEA

Les facteurs personnels, scolaires familiaux et sociaux contribuant positivement ou négativement au parcours scolaire des jeunes filles ayant participé la recherche sont présentés dans cette section, ainsi que les facteurs de résilience ayant permis aux jeunes filles de prendre la décision de poursuivre leur scolarité au sein d'un CEA. Ainsi, cette section discute des facteurs ayant amené les participantes à décrocher ainsi que ceux les ayant encouragées à raccrocher en fonction des écrits scientifiques recensés et du modèle systémique.

6.1.1. Les facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux liés au décrochage des répondantes

En fonction des résultats obtenus lors de la collecte de données, il est possible de confirmer la présence de facteurs personnels, scolaires, familiaux et sociaux qui ont fragilisé le parcours scolaire des jeunes filles ayant participé à la recherche. Le processus, lent et progressif, ayant mené au décrochage scolaire chez les participantes, demeure le résultat d'une multitude de facteurs internes ou externes à l'école primaire et secondaire et relatifs aux différents sous-systèmes, tout comme le démontrent Leclerc et Guilbert (1997) dans leur étude portant sur les déterminants du décrochage scolaire. Lors des entrevues, les répondantes étaient invitées à raconter ce qui les avait amenées à décrocher de leur école secondaire du secteur jeune. Au cours de ce récit, des questions permettaient de mesurer l'influence du réseau social, du milieu familial et de l'école dans cette prise de décision. L'analyse des données révèle qu'une part importante du discours des répondantes traduit une appréciation négative de l'expérience scolaire à l'école secondaire. Sur l'ensemble des facteurs associés à leur histoire d'abandon scolaire, plusieurs aspects se démarquent, dont le manque perçu d'encadrement et le climat de classe plutôt négatif nuisant à la concentration ainsi qu'à la compréhension des jeunes filles, le peu d'explications adaptées à leurs besoins et l'absence de soutien, le manque de communication et d'encouragement de la part des enseignants ainsi que le retard scolaire et le redoublement à répétition. De plus, les difficultés comportementales et scolaires font également partie des raisons à considérer dans le passage du secteur jeune à celui des adultes. Effectivement, plusieurs de ces jeunes filles affirment avoir manifesté des difficultés ou des troubles de comportement à l'école secondaire menant à des conflits avec les enseignants, la direction et les autres élèves de l'école.

Plusieurs d'entre elles ont parlé du manque de soutien qu'elles ont reçu pour les aider à surmonter leurs difficultés, tant au plan personnel que scolaire. De plus, l'intimidation apparaît comme une réalité qui affecte la persévérance scolaire des filles et qui contribue à leur désengagement scolaire. Selon les propos des répondantes, l'intimidation a eu des effets sur leur santé physique et mentale et, dans certains cas, a suscité des pensées suicidaires. Pour certaines répondantes, ce sont des épreuves

personnelles impliquant des pairs ou des membres de la famille qui ont eu raison de leur engagement scolaire. Cette observation rejoint les travaux de Théorêt et Hrimech (1999), qui concluent que les motifs d'abandon recensés chez les filles concernent davantage des dimensions centrées sur les difficultés personnelles. Il suffit de se rappeler que plusieurs répondantes qui étaient aux prises avec des problèmes personnels lors du primaire ont vu leur situation se dégrader lors de leur passage à l'école secondaire du secteur jeune. Ces résultats corroborent aussi les propos de Villemagne (2009), relatant que les décrocheuses ayant une faible estime d'elles-mêmes peuvent avoir cumulé un excès de rage et d'émotivité au cours de l'adolescence, les menant vers des comportements sociaux inadaptés s'exprimant par de faibles habiletés sociales (Picard, Fortin et Bigras, 1995) et pouvant les conduire vers de l'isolement social (Villemagne, 2009). Subséquemment, à travers les propos des répondantes, il est possible de constater que la présence de troubles du comportement semble reliée à leur performance scolaire lors de leur passage à l'école primaire et secondaire. Ce constat soutient les résultats de Fortin et Picard (1999) et de Lagrange (2001) selon lesquels beaucoup de décrocheurs éprouvent des inadaptations sociales menant peu à peu vers le désengagement scolaire.

Les répondantes ont également identifié que plusieurs changements d'écoles et l'absence de soutien parental ont contribué à leur désengagement scolaire. Dans certains cas, ces deux variables sont reliées et reflètent des expériences d'enfants laissés à eux-mêmes. De plus, on remarque que le retard scolaire accumulé à l'école primaire semble avoir été un facteur démotivant susceptible d'avoir nui à la persévérance des études au secteur secondaire des participantes. De leur côté, Pagani et al. (2008) ont énoncé que la présence de difficultés au primaire est un facteur de risque pouvant discriminer les éventuels décrocheurs des diplômés du secondaire.

Dans le discours des répondantes, le décrochage scolaire est aussi associé au désinvestissement perçu des enseignants ou du système. Les répondantes déplorent le faible engagement des enseignants à leur égard et certaines expriment leur déception d'avoir croisé des enseignants qui ne croyaient pas en elles. D'autres critiquent les méthodes pédagogiques utilisées, soit parce qu'elles ne correspondaient pas à leur style

d'apprentissage, soit parce qu'elles ne permettaient pas de prendre en compte leurs difficultés scolaires. Par ailleurs, l'étude de Gagnon et Brunel (2005) révèle que les filles sont généralement en quatrième ou en cinquième secondaire au moment de leur décrochage scolaire. Toutefois, les résultats de ce présent mémoire n'abondent pas en ce sens, car ils démontrent un décrochage scolaire davantage précoce, puisqu'au moment de l'abandon scolaire au secondaire, la plupart des jeunes femmes en étaient à leur première, deuxième ou troisième année du secondaire.

Les résultats de ce présent mémoire ont également permis de rendre compte de la présence significative d'évènements et de difficultés relationnelles au sein du système familial des participantes ayant bouleversé leur vie tout au long de leur cursus scolaire au primaire puis au secondaire du secteur jeune et entrainant des répercussions négatives quant à leur cheminement scolaire. Ainsi, lors du passage à l'école primaire, ce sont des attouchements sexuels, la séparation des parents, le rejet d'un parent, les querelles, l'exposition à de la violence verbale ainsi qu'à de la violence physique et le placement en famille d'accueil qui se sont manifestés. Au secondaire, ce sont surtout des conflits avec les parents et, plus spécifiquement, avec la mère, le décès d'un proche et les troubles mentaux d'un parent qui ont bouleversé le quotidien de certaines des jeunes répondantes rencontrées. De ce fait, les présents résultats appuient ceux de l'étude de Marcotte et al. (2010) révélant que les jeunes décrocheuses sont susceptibles d'avoir subi un placement, des abus sexuels et d'avoir vécu de l'instabilité familiale. Certaines participantes ont estimé avoir reçu suffisamment de soutien et d'encadrement de la part de leurs parents, alors que d'autres considèrent avoir manqué de supervision et de soutien et ne pas avoir de règles formelles établies au sein de leur famille. Toutefois, le décrochage scolaire demeure un processus multidimensionnel et les motifs d'abandon vont au-delà du système familial.

Subséquemment, il est possible d'avancer que le réseau social de plusieurs participantes semble avoir eu un impact sur leur cheminement scolaire. En effet, les résultats de ce mémoire permettent de constater que les raccrocheuses accordaient beaucoup d'importance à leur réseau social tout au long leur scolarité. Quelques participantes accordaient tant d'importance à l'acceptation de leurs pairs qu'elles en sont

venues à adopter des comportements contraires à leurs valeurs pour se faire accepter, altérant ainsi leur parcours scolaire. Les conflits avec les amis ont, par ailleurs, été l'élément déclencheur amenant une participante à décrocher de l'école secondaire.

À la suite de l'analyse des données, les propos recueillis démontrent également que les répondantes choisissent de quitter le secteur des jeunes pour celui des adultes afin de concrétiser un objectif de formation ou de s'orienter vers le marché du travail. Pour une grande majorité des jeunes filles interrogées, la fréquentation d'un CEA a pour objectif premier l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou encore la réussite de cours préalables à l'entrée en formation professionnelle. Dans les propos de ces répondantes, il semble qu'une association est faite entre l'obtention d'un DES et de meilleures conditions de travail. Ainsi, l'obtention du DES est associée à la possibilité d'avoir accès à un emploi convenable et à des conditions de travail intéressantes (salaire, horaire de travail, emploi valorisant). Les jeunes qui fréquentent les CEA sont des personnes qui ont décidé de se reprendre en main en quelque sorte et de saisir une deuxième chance, ce qui contribue à un climat d'école et de classe beaucoup plus positif que le climat du secondaire. La majorité des propos recueillis traduisent aussi l'espoir d'une réussite scolaire à court ou à long terme chez les participantes. D'une part, elles estiment que la fréquentation d'un CEA leur donne la possibilité de réussir leur secondaire V et d'obtenir leur diplôme ou, encore, de terminer toute autre matière du secondaire. Cela dit, d'autres jeunes utilisent le CEA comme un tremplin nécessaire à la poursuite de leurs études professionnelles, militaires, collégiales, voire universitaires. Dans cet esprit, le CEA permet ainsi de compléter les préalables nécessaires au passage à un ordre d'enseignement supérieur. Les objectifs de vie des répondantes de la présente étude traduisent donc leur désir de réussir leur vie, d'avoir un futur convenable et dont elles seront fières, ainsi que d'avoir un bon travail qu'elles vont aimer et qui va leur permettre d'avoir un bon salaire afin d'être autonomes. Enfin, elles nomment également le désir de commencer leur vie adulte et de persévérer dans le but de réaliser leurs rêves. Cela dit, l'analyse des propos des participantes révèle sans l'ombre d'un doute un fort lien entre la réussite scolaire et la réussite de sa vie.

6.1.2. Les facteurs de protection et les apports personnels en lien avec le CEA

Les propos des jeunes femmes interrogées confirment globalement les résultats des études réalisées jusqu'ici sur les jeunes inscrits au sein d'un centre d'éducation aux adultes. En effet, les éléments les plus appréciés évoqués par les raccrocheuses relèvent de la dimension affective en référant, par exemple, à des enseignants compréhensifs et valorisants, à une ambiance respectueuse et chaleureuse, au respect ainsi qu'à la maturité des autres élèves et au fonctionnement de type modulaire (Villatte et Marcotte, 2016). De nombreux travaux soulignent le fait que les jeunes qui ont souhaité quitter l'école sans obtenir de diplôme qualifiant ont souvent rencontré des difficultés avec leurs enseignants au secondaire, ayant notamment dû faire face à des attitudes dévalorisantes et stigmatisantes (Bélanger et al., 2007 ; Lavoie et al., 2004 ; Marcotte et al., 2010 ; Rousseau et al., 2010 ; Villemagne, 2009). C'est pourquoi la majorité des répondantes ont mentionné le climat d'accueil, de soutien et d'entraide qu'elles retrouvent à l'éducation des adultes comment étant un facteur d'engagement important dans leur projet scolaire. En conséquence, cela peut donc expliquer l'importance accordée à cette dimension affective au sein de ce nouvel environnement scolaire, puisque ces jeunes filles réclament ce qu'elles n'ont pas reçu au primaire et au secondaire, soit de l'attention, du soutien et du respect (Hugon et Pain, 2006). Les jeunes raccrocheuses interrogées ont mentionné le fait qu'à l'inverse de l'école secondaire du secteur jeune, le climat au CEA ne nuit pas à leur concentration (Rousseau et al., 2008) et qu'elles sont perçues comme des personnes porteuses d'un projet défini ou à définir, d'intentions et d'attitudes nouvelles face à un retour aux études, malgré les obstacles rencontrés auparavant.

De plus, au plan pédagogique, l'enseignement individualisé est également souligné comme un élément particulièrement apprécié par les raccrocheuses. Cette méthode est, selon leurs propos, avantageuse pour celles qui ont souffert de la difficulté à suivre leur groupe au secteur jeune et qui ont, conséquemment, développé un sentiment d'inefficacité au plan scolaire. Effectivement, l'enseignement individualisé de type modulaire permet la prise en compte de leurs besoins particuliers et respecte leur rythme et leur capacité d'apprentissage, ce qui fait en sorte qu'elles ressentent moins la pression du temps et qu'elles portent un regard plus positif sur elles-mêmes ainsi que sur leurs apprentissages. Comme le mentionnent Marcotte et al. (2010) la prépondérance de l'enseignement

individualisé dans ces milieux scolaires permet donc de favoriser la mobilisation ainsi que la motivation des jeunes qui les fréquentent.

Les CEA sont donc plus qu'un tremplin scolaire car, comme les autres études relatant l'expérience des jeunes à l'éducation des adultes, les résultats de cette présente recherche mettent en évidence le rôle indéniable de ces milieux dans la construction identitaire des jeunes raccrocheuses. Ainsi, le CEA à l'étude semble avoir joué un rôle crucial dans la trajectoire de vie de ces jeunes filles qui se trouvent à une période sensible de leur développement identitaire, en leur permettant de vivre des réussites contribuant à améliorer leur estime d'elles-mêmes, pouvant stimuler leurs perspectives d'avenir (Marcotte et al., 2010). Selon les dires des jeunes filles interrogées et, plus particulièrement celles qui étaient en grande difficulté au secondaire, le CEA leur a permis de rétablir une confiance en soi souvent malmenée depuis le primaire. Cela va dans le même sens que Laub, Nagin et Sampson (1998), qui soulignent que ces milieux de formation représentent une opportunité unique d'intervenir et d'offrir une expérience de réussite qui marquera un point tournant dans la vie de ces jeunes en plus de contribuer à diminuer les risques d'une inadaptation psychosociale durable.

La fréquentation d'un CEA semble être, en elle-même, un facteur de protection. Conséquemment, le CEA à l'étude semble avoir permis aux répondantes de mettre en œuvre un processus de réconciliation en incarnant un lieu de sécurité, d'appartenance et de développement. D'ailleurs, cet environnement a donné à ces jeunes filles l'énergie nécessaire pour se sortir d'une spirale construite d'expériences négatives, d'où émergent la dégradation, la démotivation, la dévalorisation et l'exclusion. De plus, à la suite du discours des répondantes, il est possible de remarquer que la maturité, la discipline, la rigueur, la prise de conscience des bénéfices positifs du travail assidu et sérieux et, surtout, l'opportunité de se fixer des objectifs scolaires et de vie en fonction de ses capacités, sont tous des facteurs individuels et scolaires qui ont contribué à la transformation d'une image de soi positive. En effet, les données recueillies auprès des participantes de cette étude ont permis de constater que la plupart d'entre elles n'avaient pas une image très positive d'elles-mêmes, aussi bien lors de leur passage au primaire qu'au secondaire. Ces résultats vont

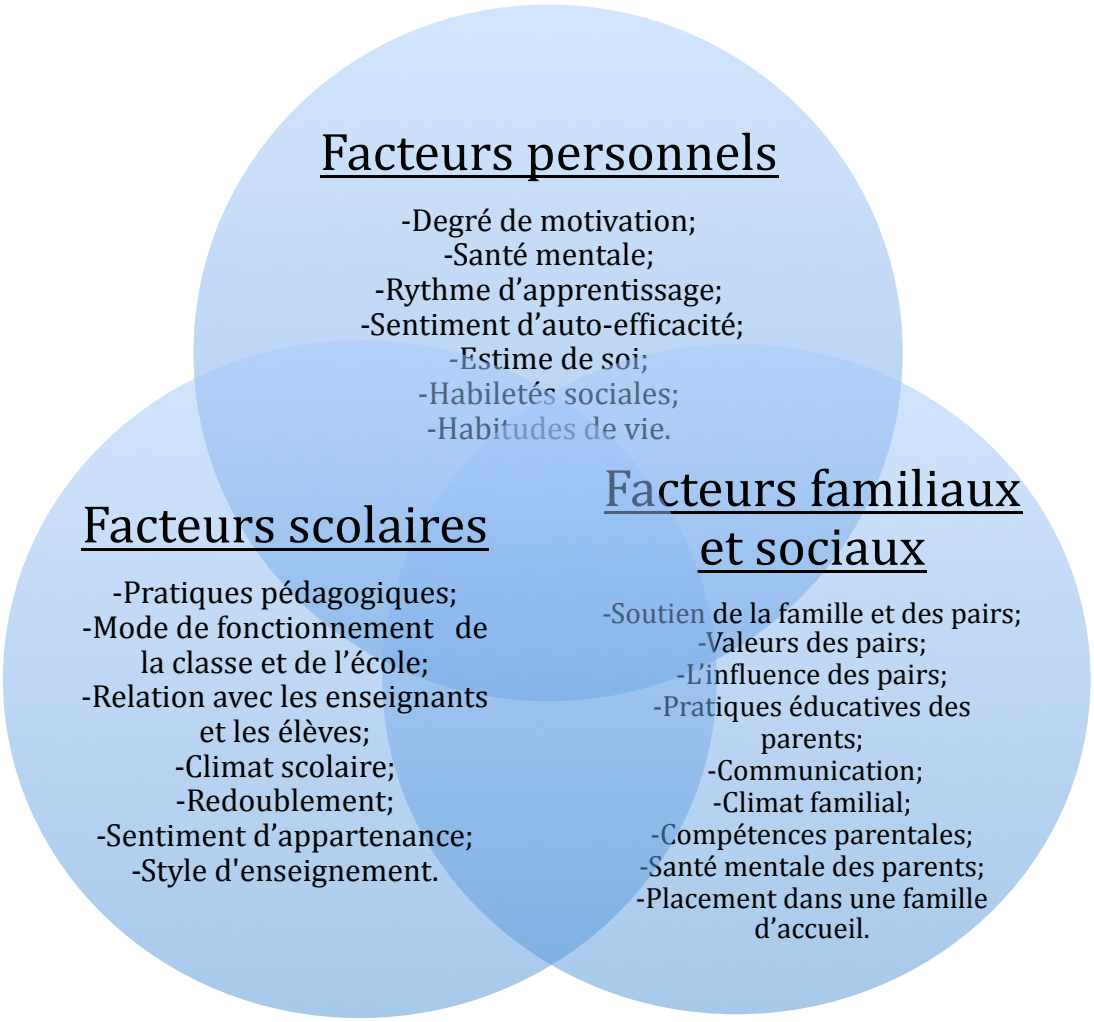
dans le sens que plusieurs recherches menées sur le décrochage scolaire (Boivin, 2003; Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Janosz, 2000; Villemagne, 2007). En revanche, il est intéressant de noter qu'au moment des entrevues, la majorité des répondants (n=6) avaient une image globalement positive d'elles-mêmes lorsque celles-ci se décrivaient comme élèves au CEA. Or, il est possible de constater un lien entre l'expérience scolaire et l'image de soi, car les résultats de la présente étude permettent de supposer qu'une image de soi négative peut constituer un facteur de risque associé au décrochage scolaire. En effet, une image de soi négative semble être associée à des parcours scolaires plutôt mitigés ou négatifs, au primaire et au secondaire. À l'inverse, une image de soi positive peut s'avérer un facteur de protection contribuant à un retour aux études, puisque les répondantes se perçoivent plus positivement au CEA. De ce fait, les résultats de cette étude démontrent que les étudiantes ont une meilleure estime d'elles-mêmes, vivent des expériences scolaires positives au CEA, empreintes de succès, et elles ont également retrouvé confiance en elles et en leurs capacités scolaires. D'ailleurs plusieurs auteurs (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992) ont constaté que les élèves qui ont tendance à penser du bien d'eux-mêmes, comparativement à ceux qui ont une estime d'eux plus modeste, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés dans leur travail scolaire et utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées. L'ensemble de ces éléments identifiés par les participantes correspond à différentes caractéristiques développementales socioémotionnelles identifiées par Masten, Best et Garmezy (1990), ainsi qu'à certaines caractéristiques de la résilience décrites par Cyrulnik (1998).

Les répondantes de la présente étude soulignent ainsi la présence de facteurs de protection qui les ont, tout d'abord, aidées à effectuer un retour aux études, et qui les motivent également à poursuivre leur scolarité au sein du CEA. Il est possible de constater que le raccrochage scolaire et la poursuite d'études au sein de CEA nécessitent la présence de plusieurs facteurs de protection dans les différents sous-systèmes de la vie des jeunes, et que c'est le cumul de ces facteurs ainsi que les interactions entre eux qui leur permettent de vivre cette nouvelle expérience scolaire de façon plus positive. D'ailleurs, le retour aux études ne peut se faire sans un changement significatif dans l'écosystème des jeunes filles

et, plus spécifiquement, dans les interactions entre tous les sous-systèmes. Par le fait même, il convient de préciser que même si les facteurs d'influence relatifs au raccrochage scolaire ont été organisés à partir des systèmes ou des sous-systèmes pris de façon individuelle, c'est-à-dire le jeune, l'école, la famille, les pairs et l'environnement, il est primordial de les considérer à l'intérieur d'un processus interactionnel au sein duquel tous les acteurs du système s'influencent mutuellement pour favoriser, ou au contraire nuire, à la poursuite des études (Belpaire, 1993). Ce constat correspond au principe de rétroaction du modèle systémique qui parle de systèmes, où tous les éléments qui le constituent sont en constante relation les uns avec les autres (Belpaire, 1993; Morval, 1985) et où les interactions sont circulaires plutôt que linéaires (Belpaire, 1993; Berlioz, 1999; Bertalanffy, 1968, 1980). Ainsi, dans la présente étude, le principe de totalité de l'approche systémique est démontré par le fait qu'il est peu probable que le raccrochage scolaire se réduise uniquement à l'un des systèmes ou sous-systèmes pris individuellement soulignant, de ce fait, l'impossibilité de réduire le phénomène à l'un ou l'autre des éléments qui constituent le système (Watzlawick, 1999). En ayant appréhendé le système dans sa totalité, cela a favorisé l'identification des nombreux éléments qui entrent en compte dans ces processus de rescolarisation. De plus, les résultats de la présente étude nous amènent à constater l'importance de considérer chaque jeune dans l'unicité de son parcours scolaire. En effet, malgré la présence de facteurs de risque et de facteurs de protection similaires dans leur cheminement, chaque répondante possède une histoire qui lui est propre, l'amenant ainsi à vivre son expérience scolaire de façon unique. C'est pourquoi l'approche systémique est primordiale dans l'étude du raccrochage scolaire, puisque, comme l'illustration de la page suivante le démontre, les jeunes sont en constante interaction réciproque avec les différents systèmes de leur environnement.

Figure 1

Illustrations des facteurs en lien avec la résilience scolaire des jeunes filles.



6.1.3. Les facteurs de résilience cités par les répondantes

Sur le plan des aspects ayant favorisé la résilience scolaire, les répondantes ont essentiellement parlé de l'importance du soutien dont elles bénéficient au sein du milieu où

elles cheminent et quelques-unes constatent que l'identification d'un but clair et précis donne un sens à leur projet et accroît leur motivation. Pour sa part, Doll (2013) a mis en évidence certaines conditions en classe qui renforceraient la résilience des élèves : (a) des relations de qualité entre les enseignants et les élèves, entre les élèves eux-mêmes et entre la classe et les membres des familles des élèves (Doll et al., 2004); (b) l'habileté à se fixer des objectifs et à prendre des décisions ; (c) le soutien des élèves dans l'autogestion de leurs comportements ; ainsi que (d) la promotion de l'optimisme et de l'espoir afin que l'élève puisse croire en sa réussite (Doll, LeClair et Kurien, 2009; Doll, Kurien, et al., 2009). Ces conditions vont de pair avec les facteurs de protection scolaires énumérés par plusieurs auteurs et qui insistent sur le soutien des pairs (Ali, Gizir et Aydin, 2009; Wong, 2008), la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève (Baker, 2006), les relations positives enseignants-élèves et le complément des autres professionnels (directeurs, conseillers, psychologues) (Theron et Engelbrecht, 2012), ainsi que les enseignants eux-mêmes et leurs interventions (Hall et al., 2009; Schmidt et al., 2003; Wolmer, Hamiel et Laor, 2011). Tout comme le suggèrent Rousseau et al. (2010), fréquenter un CEA a permis aux raccrocheuses de reconstruire leur vie sociale auprès de personnes plus matures qu'à l'école secondaire. Ces rencontres teintées de positivisme ont alors pu fournir l'énergie nécessaire facilitant ainsi leur intégration au sein d'un CEA (Bianco, 2009). Elles ont probablement permis de remettre en perspective leurs expériences relationnelles passées difficiles, tout en favorisant une meilleure conscience de soi et la persévérance dans leurs études. Ainsi, en fonction des résultats recueillis dans la présente étude, il est possible d'affirmer que la qualité des rapports humains serait un facteur clé dans la réussite du raccrochage scolaire (Duchesne et Thomas, 2005).

De plus, les facteurs de protection soulignés par Braud (2014) vont dans le même sens que ceux mentionnés par les répondantes de la présente étude. En effet, les propos à l'égard des enseignants tenus par les répondantes ont occupé une place privilégiée que ce soit lors de leur passage au primaire et au secondaire ou lors de leur séjour à la formation générale des adultes. En effet, la relation qu'elles ont entretenue avec leurs enseignants semble avoir eu un impact important dans leur parcours scolaire, que ce soit positif ou négatif. En ce sens, Corbin (2012), dans une recherche effectuée auprès de 202 jeunes

femmes, met en lumière leurs expériences relationnelles difficiles vécues au primaire, tant avec leurs pairs qu'avec les enseignants. Cependant, lors de leur passage à l'éducation des adultes, ces apprenantes ont exprimé le rôle positif de leurs expériences relationnelles. Par ailleurs, les travaux de Dumont et al. (2015) ont fait ressortir le soutien socioaffectif de la part des enseignants et le renforcement de leur compétence comme étant des besoins psychopédagogiques identifiés par les filles âgées entre 16 et 24 ans. Les propos de ces auteurs s'articulent autour de la préoccupation et de l'attention portée par les enseignants à leur bien-être et leur ressenti ainsi que de la reconnaissance et la valorisation de leurs forces et de leurs compétences plutôt que de se centrer sur leurs difficultés. Les résultats de la présente étude mettent en exergue le besoin des jeunes filles de développer et d'entretenir un plus grand lien de confiance avec les enseignants, tout comme l'ont démontré Dumont et al. (2015). L'élève manifeste ainsi un désir tenace d'être reconnu dans ce qu'il est et ce qu'il porte, une condition essentielle à sa mobilisation scolaire et à la poursuite de ses efforts de reconstruction personnelle (Cosmopoulos, 1999; Villemagne et Bisaillon, 2015). À travers les résultats obtenus dans la présente étude, il est possible de remarquer que certaines étudiantes ont manifesté un sentiment d'infériorité ou d'incapacité à apprendre en se comparant avec leurs pairs. Drolet (2017) mentionne que cette interprétation pessimiste de leurs capacités intellectuelles est le produit d'échecs scolaires répétés ou de rencontres discriminantes dans leur parcours scolaire. Le CEA a donc joué un rôle important dans la vie de ces jeunes filles en leur redonnant un sentiment de reconnaissance intellectuelle. Ainsi, les élèves qui reçoivent des rétroactions centrées sur les capacités ont tendance à adhérer à l'idée que l'intelligence est un attribut personnel fixe et non contrôlable, à adopter des buts de performance, et à considérer les erreurs comme des signes d'incompétence (Drolet, 2017). À l'inverse, ceux qui reçoivent des rétroactions pour leurs efforts engagés et qui souscrivent à l'idée que l'intelligence peut évoluer ont moins peur d'affronter les difficultés et obtiendraient de meilleurs résultats (Issaieva et Crahay, 2014). En raison du fait que les enseignants du CEA ont su démontrer de l'optimiste envers les étudiantes, celles-ci ont pu entamer une démarche d'épanouissement personnel, scolaire, familial et social, ce qui a eu pour effet de soutenir leur persévérance dans leur engagement scolaire. Ces propos viennent appuyer les résultats de l'étude d'Anault (2006), qui relèvent que les enseignants peuvent être des personnes significatives dans la vie des élèves en les aidant à

surmonter leurs difficultés. Ils sont alors des tuteurs de développement et de résilience en faisant preuve d'optimisme quant aux capacités de leurs élèves de relever les défis que leur pose l'école, tout en misant sur leurs forces et en privilégiant les rétroactions positives (Bernard, 1991; Hendersen et Milstein, 2003; Waxman, Gray et Padròn, 2004) et le soutien (Waxman, et al., 2004). Tous ces constats convergent avec les caractéristiques fondamentales associées aux tuteurs de résilience mentionnées par Lecomte (2004) et qui englobent (a) les attitudes relationnelles positives (modestie, patience, évitement des phrases gentilles qui font mal), (b) les étayages empathiques (manifestations de l'empathie et de l'affection, respect de la liberté d'expression de l'autre, non-découragement face aux échecs apparents, respect du parcours de résilience d'autrui, facilitateur de l'estime de soi et de l'altruisme), ainsi que (c) l'absence de jugement envers les individus en souffrance. Avec l'idée d'encourager la résilience à l'école, il ne s'agit plus seulement pour les enseignants d'enseigner et d'éduquer, mais de permettre aux jeunes dont ils ont la charge de se sentir mieux aimés, plus confiants et de bénéficier d'une meilleure estime d'eux-mêmes, ces éléments étant susceptibles de les rendre plus résistants aux traumatismes (Tisseron, 2007).

Par leur fréquentation d'un CEA, les résultats de cette étude démontrent la volonté des participantes de reprendre le contrôle sur leur scolarité afin d'obtenir un diplôme (DES, DEP, DEC, BACC). Cela confirme le postulat de Rousseau et al. (2010) selon lequel les jeunes qui ont choisi de fréquenter un CEA sont des personnes qui ont pris la décision de se reprendre en main, et ce, malgré les embûches rencontrées dans les différentes sphères de leur vie. Par ailleurs, les jeunes femmes interrogées ont affirmé avoir retrouvé la motivation pour poursuivre leurs études grâce à la fréquentation d'un CEA, ce qui soutient également les propos de Rousseau et al. (2010), qui perçoivent la fréquentation d'un CEA comme un outil motivationnel à la poursuite des études et à l'obtention d'un DES. Sans aucun doute, les résultats de la présente étude permettent de constater que la majorité des participantes ont volontairement choisi de poursuivre leur cheminement scolaire dans un CEA, ce qui abonde dans le même sens que l'étude de Rousseau et al. (2008), selon laquelle les élèves qui fréquentent un CEA y sont généralement par choix et non par obligation. Pour Drolet et Richard (2006), l'arrivée des élèves en provenance directe des polyvalentes dans les CEA est plus fréquente et le sera de plus en plus. Les résultats du présent mémoire vont dans le

même sens que les propos de ces auteurs, c'est-à-dire que toutes les participantes qui ont décroché du secteur jeune ont aussitôt raccroché dans un CEA ont l'ont fait dans une période de temps très courte. Il faut également se rappeler que dans leur étude, Drolet et Richard (2006) soulignaient que certains enseignants des écoles secondaires au secteur jeune encourageaient les élèves éprouvant des difficultés à opter pour la poursuite de leur scolarité en CEA, ce qui a été observé chez l'une de nos participantes.

6.2. L'analyse des différents profils des raccrocheuses

En s'orientant avec les priorités identifiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009), qui visent une meilleure compréhension des enjeux particuliers auxquels sont confrontés les jeunes en formation générale des adultes, et dans le but de documenter le plus efficacement possible leurs besoins en matière de services complémentaires, Marcotte, Villatte et Lévesque (2014) ont conduit une analyse de classes latentes auprès de 386 jeunes de 16 à 24 ans à partir de leurs caractéristiques psychosociales passées et présentes. De ce fait, cette démarche a permis de dégager quatre profils distincts dont les caractéristiques reflètent à la fois les enjeux contemporains du passage à la vie adulte et les stigmates laissés par un parcours personnel, familial et scolaire vulnérabilisant. Ces quatre profils sont les suivants : (a) les élèves ne présentant pas de problème majeur; (b) les élèves résilients, animés par une quête identitaire; (c) les élèves qui présentent des caractéristiques particulières et des besoins plus importants; (d) les élèves ayant des problèmes de comportement et vivant une grande détresse. Les répondantes de la présente étude ont été analysées à partir de ces quatre profils afin de situer leur trajectoire à la fois scolaire et personnelle. Malgré le fait que ces profils soient intéressants et révélateurs, ils doivent toutefois être compris et analysés avec réserve.

Pour ce qui est du premier groupe identifié par Marcotte, Villatte et Lévesque (2014), soit les élèves ne présentant pas de problème majeur, deux des répondantes de la présente étude se retrouvent dans cette catégorie. Effectivement, la trajectoire des jeunes de ce groupe semble tout à fait normative, si ce n'est du retard constaté dans leur parcours scolaire. Ainsi, les jeunes filles de la population à l'étude n'ont pas toutes vécu de graves traumatismes au cours de leur vie et des problématiques scolaires. En outre, ces apprenantes

peuvent avoir été considérées à risque de décrocher au secondaire, mais en analysant leur situation à partir des travaux de Fortin et al. (2006), elles semblent correspondre davantage à la catégorie des jeunes désintéressés qu'à d'autres catégories plus vulnérables de décrocheurs potentiels. La situation de ces jeunes filles peut également être comprise à la lumière de certains travaux, qui soulignent à la fois les discontinuités de plus en plus fréquentes dans les parcours scolaires (Charbonneau, 2006 ; Charbonneau et Poirier, 2006) et le détachement de ces jeunes face au statut d'élève (d'Ortun, 2009). Ce détachement est peut-être indirectement favorisé par le contexte éducatif qui, grâce à l'accessibilité et à la popularité des secondes chances, rend le rattrapage facile et normatif (Piron, 2002). Malgré le fait que ces jeunes filles soient peu engagées dans un processus de quête identitaire, il est toutefois possible que, derrière ce profil essentiellement positif, ces apprenantes rencontrent certaines difficultés en ce qui a trait à certains choix à faire, ce qui paralyse leur processus décisionnel et contribue au retard dans leur trajectoire éducative (Côté, 2005).

Le deuxième groupe rassemble trois des jeunes répondantes de cette étude. Cette catégorie est composée de jeunes résilientes, animées par les enjeux développementaux propres à leur âge et, plus particulièrement, la quête identitaire (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Malgré certaines difficultés dans leur parcours personnel et scolaire passé, ces jeunes présentent un bon niveau d'adaptation actuel, tel qu'une absence de détresse et une estime de soi positive. De plus, elles ont tendance à être activement engagées dans une recherche de soi et une exploration identitaire, qui s'accompagnent de confiance envers l'avenir. Les répondantes de sous-groupe semblent inscrire leur démarche en formation générale des adultes à l'intérieur d'une volonté de donner un sens à leur vie. Conséquemment, ce passage en formation générale des adultes est susceptible d'agir tel un tremplin dans la trajectoire de ces jeunes, qui semblent vouloir réellement profiter de cette seconde chance (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Or, à l'heure où la démarche d'individualisation s'avère une tâche cruciale pour l'adaptation personnelle et sociale des jeunes adultes, l'influence des centres de formation générale des adultes au cours de cette période critique peut s'avérer très positive pour une personne encline à potentialiser sur les ressources et les opportunités offertes (Gaudet, 2005 ; Rousseau et al., 2010).

Le troisième profil concerne des caractéristiques particulières et des besoins plus importants. Celui-ci regroupe six des participantes, puisque ce sont des jeunes filles victimisées et en grande détresse. Ce profil correspond aux apprenantes dont la trajectoire scolaire difficile et interrompue est en fait le symptôme de traumatismes majeurs ayant contribué à fragiliser leur trajectoire développementale. Ce groupe se différencie principalement en fonction des événements traumatiques (abus physique, sexuel et négligence) vécus pendant l'enfance et par les difficultés (faible estime de soi et détresse psychologique), toujours actuelles, à composer avec ce lourd passé (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Au sein de ce profil, les jeunes sont plus susceptibles d'avoir bénéficié de services sociaux au cours de leur enfance et, probablement, d'avoir décroché en raison de difficultés personnelles et familiales au secondaire. Malgré la lourdeur des situations présentées par ces jeunes femmes, la transition à la vie adulte, parce qu'elle offre une diversification des trajectoires possibles, peut constituer une fenêtre d'opportunité unique pour rediriger leur vie loin des contextes vulnérabilisant de l'enfance (Masten et al., 2005). Aussi, l'inscription à la formation générale des adultes constitue souvent, pour ces jeunes à haut risque, un premier pas vers le changement et l'autonomisation (Ross et Gray, 2005).

Finalement, le dernier profil correspond aux jeunes ayant des problèmes de comportement et en grande détresse, ce sous-groupe présente le niveau le plus élevé de risque. Aucune des jeunes filles ayant participé à l'étude ne se retrouve dans cette catégorie, car à travers l'analyse du discours des participantes, aucune d'elles n'a mentionné vivre présentement de grandes difficultés qui pourraient mettre en jeu l'accomplissement de sa scolarisation. Les jeunes faisant partie de cette catégorie affichent à la fois des problèmes intériorisés et extériorisés (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Ce profil représente bien la perpétuation de la misère éducative (Bélanger et al. 2007) et regroupe, sans aucun doute, les jeunes les plus susceptibles de décrocher à nouveau. Les difficultés de ce sous-groupe semblent découler directement des stigmates laissés par un parcours éducationnel difficile, où les échecs scolaires et les problèmes d'adaptation ont entravé le développement de l'estime de soi et de relations positives avec les enseignants et les élèves (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014). Ces jeunes présentent donc des problématiques multiples et complexes (abus d'alcool et d'autres drogues, délinquance, manque de soutien social et familial, etc.),

qui risquent d'agir directement sur les facteurs d'inclusion, de persévérance et de réussite scolaires (Dessureault et Granger, 1997 ; Valois et al., 2003). Conséquemment, ces adultes appréhenderaient une scolarisation qui pourrait, à nouveau, être source de marginalisation et d'échecs (Lavoie et al., 2004).

Les résultats de l'analyse de ces profils démontrent l'hétérogénéité des jeunes raccrocheuses inscrites dans les centres d'éducation pour adultes. À la lumière de ces résultats, il est donc possible de séparer l'ensemble des onze jeunes filles en deux grandes catégories : (a) celles qui présentent un profil semblable aux autres jeunes adultes émergents de leur âge, en excluant leur retard scolaire (n=4) et (b) celles qui ont un grand besoin d'aide et de soutien en raison d'un parcours parsemé de difficultés multiples, émanant à la fois du passé et du présent, et qui affichent toujours certaines problématiques pouvant entraver leur persévérance scolaire (n=7). Il est donc possible de constater la diversité des profils des raccrocheuses, c'est pourquoi les besoins en matière de formation et de services complémentaires varient considérablement. Cette réalité reflète la complexité avec laquelle il faut composer pour soutenir la persévérance et le raccrochage scolaires et fournir l'éventail de services éducatifs et psychosociaux nécessaires pour appuyer les jeunes dans leur démarche.

6.3. La contribution de la recherche

Ce mémoire apporte des éléments nouveaux à la recherche et à l'intervention dans le domaine du travail social, puisqu'il existe peu d'études ayant pour intérêt le phénomène du raccrochage scolaire en général et, encore moins, qui portent sur le rôle des CEA dans le processus de résilience scolaire des jeunes filles. L'intérêt porté au décrochage ainsi qu'au raccrochage scolaire est indéniable et s'avère essentiel dans une société du savoir. Cette étude présente l'avantage d'étoffer le peu de connaissances disponibles sur le phénomène du raccrochage scolaire et du processus de résilience en contexte de CEA, comparativement à celui du décrochage qui a été davantage documenté. D'ailleurs, l'approche systémique a permis, dans le cadre de ce mémoire, de confirmer la présence de causes multiples dans les processus de décrochage, de raccrochage et de résilience scolaires, et de réaliser que ces

phénomènes dépassent le cadre purement scolaire. Le cheminement réalisé par les jeunes filles lorsqu'elles ont pris la décision de quitter le système scolaire du secteur jeune pour celui des adultes est présenté de façon à ce qu'il soit possible de prendre en considération tout le processus qu'elles ont fait lors de leur transition et d'être en mesure de constater l'évolution personnelle de celles-ci. Ce mémoire permet, par ailleurs, de dresser un portrait détaillé de la réalité du raccrochage scolaire chez les jeunes filles alors que les études actuelles s'intéressent davantage aux garçons. D'ailleurs, étant donné que le groupe d'âge ciblé par cette étude se limite aux jeunes femmes âgées entre 16 et 18 ans, les résultats obtenus permettent de dresser un portrait fidèle à un stade de développement particulier au cours duquel se produisent habituellement de changements majeurs, alors que les études habituelles traitant du décrochage ou du raccrochage scolaire ciblent généralement les jeunes âgés de 18 à 24 ans.

De plus, cette étude permet aux différents acteurs gravitant dans la vie des jeunes raccrocheuses de posséder des données scientifiques en lien avec une réalité qui demeure peu étudiée et rarement documentée à ce jour. Elle soulève les aspects majoritairement positifs associés à la fréquentation d'un CEA, tout en faisant preuve d'innovation, puisqu'elle documente la problématique du raccrochage scolaire chez les jeunes filles, un thème habituellement peu abordé dans les études portant sur le décrochage scolaire. Pourtant, en regardant les données de plus près, il est possible de constater que ce phénomène est bien réel et bien ancré dans nos écoles québécoises. De ce fait, cette recherche révèle des informations essentielles à la compréhension de cette problématique chez les jeunes filles, tout en soutenant l'importance de considérer le discours de celles-ci dans les recherches portant sur la résilience scolaire. Par ailleurs, elle démontre que l'expérience scolaire générale a été beaucoup plus positive pour les participantes pendant leur passage au sein d'un CEA qu'à l'école primaire et secondaire, et ce, en dressant l'historique de leur parcours en y incluant les facteurs de résilience qui leur ont permis de se réconcilier avec le système scolaire. Enfin, cette étude s'intéresse à l'image que les jeunes ont pu avoir d'elles-mêmes tout au long de leur parcours scolaire, permettant ainsi de documenter leur propre point de vue sur la façon dont elles se voyaient et se comportaient comme élèves. Ainsi, cette recherche offre un éclairage sur le processus de la résilience en

contexte de CEA à partir des perceptions des adolescentes elles-mêmes, ce qui s'avère pertinent puisqu'il a été démontré par certains auteurs que c'est davantage la perception que les jeunes ont de leurs conditions personnelles, scolaires, familiales ou sociales qui influence leurs réactions que les conditions objectives elles-mêmes (Bellot, 2005; Brunelle, Cousineau et Brochu, 2002). En outre, cette étude permet de connaître les éléments à l'origine de la motivation des jeunes raccrocheuses les ayant influencées dans leur intention de reprendre leur scolarité. Les difficultés d'apprentissage sont maintenant davantage analysées à partir d'une vision systémique de la situation de l'élève. Selon cette perspective, elles sont considérées comme la résultante de l'influence réciproque des caractéristiques personnelles de l'élève et de celles de sa famille, de son milieu social ainsi que de l'école. Or, le système serait sans cesse influencé par les différents sous-systèmes au sein desquels il évolue. Cette étude qualitative, basée sur une approche systémique, permet ainsi de mieux comprendre la réalité des jeunes raccrocheuses en décrivant l'évolution de leur parcours scolaire entre le primaire, le secondaire et le CEA, tout en prenant en compte le rôle joué par les différents systèmes au sein desquels elles évoluent.

6.4. Les limites et les forces de la recherche

La présente section a pour but d'explorer les limites et les forces de la présente étude. À ce propos, certaines limites peuvent être associées au type de recherche privilégié, car l'analyse secondaire de données restreint l'interprétation des résultats en lien avec le sujet de recherche choisi, qui est principalement centré sur la résilience. En effet, les données ont été recueillies dans un but différent de celui proposé dans cette recherche et, donc, certains éléments qui auraient été pertinents à documenter dans le présent mémoire n'ont pas pu l'être en raison de cette limite. De plus, ce type de recherche ne permet pas de contrôler la qualité des données disponibles et leur adéquation avec l'utilisation que l'on veut en faire. De ce fait, certaines questions, variables ou dimensions pertinentes à la présente étude étaient malheureusement absentes du corpus de données déjà constitué. Toutefois, l'analyse secondaire, qui se définit comme étant la ré-exploitation de données déjà recueillies, ouvre la voie à de nouvelles comparaisons et à la possibilité de faire des liens intéressants.

Des limites peuvent également être identifiées par rapport à l'échantillon et à la méthode d'échantillonnage. D'abord, cette étude a été réalisée à partir d'un échantillon de petite taille, c'est-à-dire auprès de 11 participantes, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des jeunes filles âgées de moins de 18 ans fréquentant un CEA. Effectivement, l'interprétation des résultats a comme objectif premier de fournir des pistes de réflexion portant sur le vécu des jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent un CEA et apporte des connaissances jusqu'à maintenant presque inexistantes sur la réalité de ces jeunes au parcours scolaire inhabituel. Cependant, malgré la taille restreinte de la population à l'étude, il a tout de même été possible de réaliser de nombreux liens avec d'autres recherches réalisées sur un thème semblable. Ainsi, il a été possible d'appuyer les résultats de la présente étude avec ceux d'autres recherches. Il y a, effectivement, des similarités en ce qui a trait au vécu des jeunes filles. Néanmoins, bien que les résultats observés n'apportent pas de certitudes, ils fournissent des connaissances et des pistes de réflexion sur la réalité de ces jeunes raccrocheuses en CEA qui, jusqu'à maintenant, demeure peu documentée.

Par ailleurs, la collecte de données effectuée au sein d'un seul CEA ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population de la région, et encore moins à l'ensemble des CEA de la province. À cet effet, il est possible de penser que si la recherche avait été faite auprès d'un plus grand nombre de participantes ou dans plusieurs CEA, les résultats auraient pu varier. Aussi, toutes les répondantes de cette recherche ont quitté l'école secondaire régulière pour presque aussitôt poursuivre leur scolarité au sein d'un CEA. Ainsi, il est possible d'affirmer que ce ne sont pas de réelles décrocheuses et raccrocheuses, puisque la plupart exécutaient un changement d'établissement d'enseignement, il n'y a donc pas eu d'interruption scolaire à long terme. Cependant, il s'agit d'une réalité actuelle et nouvelle dans les établissements scolaires secondaires québécois qui gagnerait à être examinée de plus près, car chaque participante est unique et, par le fait même, le chemin entrepris pour se rendre au CEA demeure propre à chacune. Cette recherche tente de comprendre le parcours de certains élèves qui ne s'adaptent pas à l'école secondaire régulière et arrivent à se reprendre en main tout en trouvant la motivation de continuer leur cursus scolaire au sein d'un CEA.

Par ailleurs, les résultats de cette étude ont su démontrer les nombreux effets positifs associés à la fréquentation d'un CEA dans le parcours et la résilience scolaires des jeunes participantes. Cette recherche permet ainsi de souligner la pertinence de fréquenter un CEA dans le but de raccrocher et d'en retirer les facteurs de résilience associés à la décision de poursuivre un cheminement au sein d'un CEA. Puisqu'elle repose sur l'approche systémique, cette étude qualitative permet de comprendre la réalité des jeunes raccrocheuses en décrivant l'évolution de leur parcours scolaire entre le primaire, le secondaire et le CEA, tout en prenant en compte le rôle joué par les différents systèmes au sein desquels elles évoluent. Somme toute, bien que les données recueillies auprès des participantes permettent de dresser un portrait généralement positif de l'éducation en CEA, les résultats de cette étude ne permettent pas de vérifier si les participantes sont parvenues à atteindre leur objectif de diplomation, puisqu'elles n'ont pas été rencontrées ultérieurement afin de documenter leur cheminement à la suite de cette recherche. Ainsi, malgré un bilan favorable quant à leur scolarisation en CEA, il ne faut pas en conclure que toutes ces jeunes femmes sont parvenues à atteindre leurs objectifs. Malgré les nombreux efforts mis en branle pour s'assurer un avenir meilleur, l'histoire de ces jeunes femmes est fragilisée et elles ne sont pas à l'abri d'un nouvel épisode de décrochage, tel que le suggèrent Rousseau et al. (2008).

6.5. Les avenues et les perspectives de recherche

Les résultats de cette étude suggèrent quelques perspectives qui pourront être explorées dans le cadre de futures recherches. Tout d'abord, en raison du fait que ce mémoire ne permet pas de savoir si les participantes ont réussi ou non à compléter leur scolarité et, ainsi, à obtenir leur diplôme d'études secondaire, il serait pertinent que des recherches futures s'attardent aux jeunes ayant mis fin à leur cheminement scolaire au sein d'un CEA afin de savoir si ces derniers sont parvenus à atteindre leur objectif de diplomation ou non, tout en exposant les facteurs qui ont facilité ou perturbé l'accomplissement de cet objectif. Dans ce cas, il aurait été intéressant d'effectuer un suivi longitudinal auprès du groupe de jeunes filles ayant participé à cette recherche afin de

connaître leur cheminement, tant personnel que scolaire, après avoir raccroché au sein du CEA à l'étude. Cela permettrait de mesurer la persévérance scolaire et de connaître véritablement la trajectoire de ces jeunes ainsi que la signification de leur passage en CEA. En conséquence, il serait plus facile de mesurer les effets du raccrochage scolaire au sein d'un CEA. De plus, des études qui cibleraient à la fois des participants de sexe féminin et masculin fréquentant le même CEA seraient également intéressantes. En effet, celles-ci permettraient de mettre en lumière les similitudes et les différences en fonction des sexes et d'apporter des pistes d'interventions adaptées aux réalités spécifiques de ces deux groupes.

En outre, réaliser une étude quantitative sur une plus grande population de répondantes en incluant des échelles de mesure pourrait être une autre possibilité à envisager pour des recherches futures. En effet, il serait intéressant de distinguer et de mesurer les facteurs et les motivations les ayant poussées à raccrocher dans un CEA, permettant ainsi de dégager des pistes d'intervention complémentaires aux services actuellement proposés dans les CEA, avec pour finalité la persévérance et la réussite scolaires d'un plus grand nombre de jeunes adultes. À la suite de certains constats réalisés lors de l'accomplissement de cette recherche, il est possible de constater qu'il serait pertinent pour l'avenir de connaître le vécu et les facteurs de persévérance scolaire des jeunes raccrocheuses ayant des responsabilités familiales et de les comparer avec celles qui n'en ont pas afin d'observer si les CEA répondent à leurs besoins et de connaître l'adaptation que doivent vivre ces jeunes filles. Dans le même ordre d'idées, la réalisation d'une étude en ce qui concerne les jeunes filles demeurant en famille d'accueil pourrait également être envisageable afin de comparer les similitudes et les différences entre cette population et les jeunes qui ne se retrouvent pas dans cette situation. Il serait pertinent de connaître si elles ont les mêmes attentes et les mêmes besoins, tout en considérant le fait qu'elles n'ont pas le même vécu familial. Finalement, l'intégration du discours des différents acteurs, par exemple les parents et les enseignants, gravitant dans la vie des adolescentes en situation de décrochage et de raccrochage scolaire pourrait être une autre avenue intéressante à considérer dans le cadre de futures recherches portant sur le raccrochage et la résilience scolaires en contexte de CEA. En effet, réaliser une collecte de

données auprès de ces acteurs permettrait d'obtenir un point de vue supplémentaire sur le phénomène grâce à la perception qu'ils ont de la situation de leur jeune.

CONCLUSION

La recherche présentée dans ce mémoire avait pour objectif de documenter le cheminement de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui raccrochent au sein d'un CEA, ainsi que leur parcours au sein de ce milieu scolaire afin de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent la réussite, le maintien ou l'échec d'une démarche de raccrochage scolaire et d'obtention d'un premier diplôme qualifiant. De façon plus spécifique, elle cherchait à dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude. Elle avait également comme objectif de documenter l'image de soi actuelle que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves ainsi que de dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA. Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que l'intégration à l'éducation des adultes peut agir comme un élément déclencheur dans la vie des jeunes adultes et contribuer à la construction de projets de vie jusqu'à présent inaccessibles pour des jeunes qui se sont sentis à l'écart dans un milieu scolaire.

En plus d'amener des informations significatives relatives à leur parcours scolaire et de vie, cette étude s'intéresse aux facteurs de résilience ayant contribué au fait que, malgré l'ensemble des difficultés, tant au plan personnel, scolaire, familial et social vécues par ces jeunes femmes, la fréquentation d'un CEA les a amenées à trouver la force de reprendre le contrôle sur leur scolarité et sur leur vie. D'ailleurs, à travers les résultats de cette recherche, il est possible de remarquer que c'est la présence ou non de ces facteurs qui vont permettent de différencier les décrocheurs des raccrocheurs. C'est un concept qui réside dans l'équilibre des forces entre éléments de risque et de protection, c'est pourquoi, il était essentiel de s'intéresser aux différents systèmes au sein desquels évoluent les jeunes raccrocheurs étant donné que la résilience se construit en relation avec l'environnement de l'individu. Cette étude du processus de résilience en éducation, conçu comme la dynamique entre des facteurs de risque et de protection, d'ordre individuel, familiaux, scolaires et sociaux qui amène l'élève à persévérer dans son cheminement scolaire, et ce, malgré les situations d'adversité, concerne un phénomène encore très peu documenté. De plus, les résultats mettent en évidence l'influence des interactions entre les différents acteurs entrant en ligne de compte dans ce processus de raccrochage scolaire, car en plus du milieu

scolaire, les systèmes familiaux et sociaux jouent un rôle tout aussi essentiel dans le cheminement qui mène le jeune à réintégrer le système scolaire.

À travers les discours des répondantes, une constante demeure, qui est le fait que malgré l'existence de similitudes dans le parcours de vie et scolaire des participantes, aucune d'entre elles n'a le même vécu et elles présentent un écosystème unique. Ainsi, cela justifie l'importance de considérer le phénomène de raccrochage scolaire de façon multidimensionnelle. C'est d'ailleurs pour ces raisons que ces centres de formation revendiquent la promotion d'un modèle de formation tenant compte de la diversité des besoins et des parcours des personnes. De ce fait, les répondantes de cette recherche émettent une appréciation très favorable du CEA qu'elles fréquentent. Plus précisément, elles évoquent le rythme d'apprentissage individualisé, la flexibilité du temps de présence, la maturité des élèves, le climat d'entraide et de respect qui règne au sein de l'école et, enfin, la disponibilité et l'attitude positive des enseignants, comme éléments décisifs pour la poursuite de leurs études.

De toute évidence, la présence d'élèves présentant des besoins et des particularités distincts dans ces centres de formation, amène à réfléchir sur les conditions relationnelles, organisationnelles et d'apprentissage propices à leur développement. Lorsque l'on analyse les entretiens réalisés avec les participantes de cette étude, on remarque que leur implication dans leur formation est beaucoup plus favorable lorsque l'apprentissage correspond à ce qu'elles veulent tout en répondant à leurs besoins. Pour cette raison, les enseignants sont particulièrement appréciés de ces jeunes filles, qui se sentent plus soutenues, respectées, encouragées et encadrées qu'elles ne l'étaient au primaire ou au secondaire. Cette nouvelle expérience scolaire au sein d'un CEA est donc considérée comme un véritable contraste avec le vécu antérieur de ces répondantes. Les enseignants de ces centres sont habituellement conscients des enjeux identitaires ainsi que des contraintes personnelles et sociales auxquelles leurs élèves sont confrontés, tout comme de leur besoin d'obtenir des réponses à certains objectifs personnels qui sont souvent associés à leur démarche de formation. Sans aucun doute, les enseignants jouent un rôle important dans la persévérance de ces répondantes, allant au-delà de la seule transmission de connaissances.

Il est donc possible de se questionner sur le rapport éducatif qu'entretiennent ces enseignants avec leurs élèves : les enseignants devraient-ils s'occuper davantage du bien-être et du développement personnel de leurs élèves ou simplement viser leur diplomation?

RÉFÉRENCES

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.

Ali Gizir, C. et Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*, 38-49.

Amiguet, O. et Julier, C. (1998). *L'intervention systémique dans le travail social. Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques.* Genève : Les Editions IES et EESP.

Anaut, M. (2003). *La résilience: surmonter les traumatismes.* France: Nathan.

Anaut, M. (2006). Résiliences familiales ou familles résilientes ? *Reliance*, *19*(1), 14-17.

AQIFGA. (2006). *Historique de l'éducation des adultes*. Repéré à http://www.aqifga.com/spip/spip.php?article4

Ashford, J. B., Winston LeCroy, C. et Lortie, K. L. (2009). *Human behavior in the social environment: A multidimensionnal perspective*. 4e Édition. Marcus Boggs. Pre- Press PMG.

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance.* Montréal : RÉFAD.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school, *Journal of School Psychology, 44*(3), p. 211-229.

Baudelot, R. et Establet, C. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.

Beaucage, B. (1998). *L'interrelation entre deux phénomènes sociaux préoccupants: le décrochage scolaire et la consommation de substances psychotropes*. Montréal: Comité permanent de lutte à la toxicomanie.

Bélanger, P. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Université du Québec à Montréal.

Bélanger, P. et Federighi, P. (2000). *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes*. Paris : L'Harmattan.

Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente.

Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Université du

Québec à Montréal.

Bélanger, P., Doray, P., Levesque, M. (2008). *De la pyramide À l'iceberg : Les réalités de la formation des adultes en 2002. Un regard croisé Québec-Canada.* Montréal : UQAM:CIRDEP/CIRST et Québec: MESS.

Bellot, C. (2005). « La diversité des trajectoires de rue des jeunes à Montréal », dans N. Brunelle et M.-M. Cousineau (éds.), *Trajectoires de déviance juvénile : les éclairages de la recherche qualitative* (pp. 71-95). Québec: Presse de l'université du Québec.

Belpaire, F. (1993). « Les racines de la collaboration éducateurs et parents dans le modèle systémique », dans Gendreau, G. (Ed.), *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*- (pp. 173-213). Montréal: Éditions Sciences et Culture.

Benny, M. et Frappier, J.-Y. (1997). *L'abandon scolaire.* Extraits du PRO-ADO, *6*(3). Publication officielle de l'Association Canadienne pour la Santé des Adolescents.

Berlioz, A. (1999). Systémique et rééducation en milieu scolaire : La mobilisation des compétences parentales. *Thérapie familiale, 20,* 3-21.

Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Repéré à http://hopeworks.org/formation/documents/FosteringResiliency.pdf

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.

Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: George Braziller.

Bertalanffy, L. V. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.

Bertalanffy, L, V, (1980). « Quelques aspects de la théorie des systèmes en biologie », dans Bertalanffy, L, V. (Éd), *Théorie générale des systèmes* (pp. 159-189). Paris : Bordas. (Ouvrage original publié en 1968).

Bianco, S. (2008). *Le raccrochage scolaire : comment des élèves qui ont quitté un jour l'école décident d'y revenir.* Intervention de l'auteur lors du Colloque sur « Les 16-18 ans en France et en Europe », Paris.

Bianco, S. (2009). Décrocheurs - raccrocheurs: qui sont-ils? [PDF]. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/Documents/102_SBianco.pdf

Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, CL. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Education et francophonie, 35*(1), 3-22.

Bouchard, R, St-Amant, J.-C. et Côté, E. (1993), Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. *Bulletin du « CRIRES* », *1*(3), 1-8.

Bouchard, P. et Saint-Amand, J. C. (1993). *L'abandon scolaire selon le genre (garçons et filles): une réflexion sur les notions de réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale.* Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Canadian Journal of Education, 21*(1), 1-17.

Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble: fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés.* Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

Bourdon, S., Roy, S. et Bélisle, R. (2004). *J'embarque quand ça me ressemble: le plaisir d'apprendre*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bowlby, J.W. et McMullen, K. (2002). A *la croisée des chemins: premiers résultat pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition.* Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, document de recherche n° 81-591-XIF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.

Braud, M. (2014). « L'école, source de résilience », dans V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay et M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6ème Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 176-182). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. Repéré à http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr.

Brehm, K., Miller, G.E. et Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school-based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework, *School Psychology Review*, *27*(3), 364-379.

Breton, S., Puentes-Neuman, G. et Trudel, M. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne, *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 623-641.

Brooks, R. B. (1999). Fostering resilience in Exceptional Children : the search for islands of competence. Dans V.. L. Schwean et D. H. Saklofske (Éds.), *Handbook of psychosocial Characteristics of Exceptional Children* (pp. 563- 586). New York, NY: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.

Brunelle, N., Cousineau, M.-M. et Brochu, S. (2002). La famille telle que vue par des jeunes consommateurs de drogues et trajectoires types de déviance juvénile. *Drogues, santé et société, 7*(1). Repéré à http://www.erudit.org/revue/dss/2002/v2001/n2001/.

Bryan, T., Burstein, K. and Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities : a science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, *27*(1), 45-51.

Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, R (2002). *A l'école secondaire ou non: premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition.* Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Document de recherche, document de recherche n°81-595-MIF2004014 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.

Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi

Chabot, N. (2015). *Le décrochage scolaire des filles : une visibilité sociale à conquérir.* Le centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Charbonneau, J. (2006). *Réversibilités et parcours scolaires au Québec*. Paris, France : Presses Universitaires de France, *120*, 111-132.

Charbonneau, J. et Poirier, C. (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens*. Sherbrooke, Québec : Institut national de la recherche scientifique : urbanisation, culture et société.

Choblet, C. (2012). *Dispositif d'insertion aides au raccrochage scolaire 2011-2012*, Secrétariat général de l'enseignement catholique, Département Éducation - Missions Besoins Éducatifs Particuliers.

Conseil Permanent de la Jeunesse (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes.* Québec : Gouvernement du Québec.

Corbin, July (2012). *Les liens entre les expériences relationnelles vécues au secondaire, l'estime de soi et la détressse psychologique des apprenantes 16-24 ans au sein des centres d'éducation des adultes.* Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières.

Coslin, P.G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles... : Déscolarisation et cultures.* Fontenay-sous-Bois: SIDES.

Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, *128(*128), 97-106.

Côté, J.E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning : generating resources facilitative of social cohesion. *London review of education, 3*(3), 221-237.

Creed, P. A., Muller, J. et Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence, 26*(3), 295-311

CREPAS. (2011). *ABC de la persévérance. Déterminants. Quelques définitions*. Repéré à http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions

Cyrulnik, B (Éd.). (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Marseille: Hommes et perspectives.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J.P. (2007). *École et résilience*. Paris : O. Jacob.

d'Ortun, F. (2009). « La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes », dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'*études secondaire (p. 77-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dagenais, M., Montmarquette, C, Viennot-Briot, N. et Meunier, M. (2000). Le retour à l'école. *Série scientifique, 55*.

Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaires. *Revue de la direction générale de l'organisation des études, 24*(10), 5-13.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche Qualitative. Guide pratique.* Montreal: Mc Graw-Hill La Chenelière.

Dessureault, D. et Granger, R. (1997). Scolarisation et employabilité : Un paradoxe pour les jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue canadienne de psychoéducation, 26*(2), 113-121.

Dobrica, V. (2010). *Analyse des ressources de développement de la résilience éducationnelle devant la violence scolaire chez des enseignants québécois et roumains*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Donnadieu, G, Durand, D., Neel, D., Nunez, R. et Saint-Paul, L. (2003). *L'approche systémique: de quoi s'agit-il?* Synthèse des travaux du Groupe AFSCET « Diffusion de la pensée systémique ». Association Française de Sciences des systèmes. Repéré à http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf.

Doll, B., Zucker, S. et Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York, Londres: The Guilford Press.

Doll, B., Kurien, S., LeClair, C., Spies, R., Champion, A. et Osborn, A. (2009). The ClassMaps Survey: A framework for promoting positive classroom environments. In R. Gilman, S. Huebner et M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 213–227). New York: Routledge.

Doll, B., LeClair, C. et Kurien, S. (2009). « Effective classrooms: Classroom learning environments that foster school success », dans T. Gutkin et C. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 791–807). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Doll, B. (2013). « Enhancing Resilience in classrooms », dans S. Goldstein et R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 399-410). New York: Springer.

Drolet, A. et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits en difficulté fréquentant l'éducation des adultes : l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Chicoutimi, Québec : Groupe de respect à la différence.

Drolet, A. (2010). Les quatre grandes conditions "éducatives" à l'inclusion scolaire. *Le centre de formation générale aux adultes: une école inclusive et les pièges de la marginalisation*. 24-29.

Drolet A. (2017). *Des enseignants et enseignantes qui brillent par la lumière de leurs savoirs et compétences et par la chaleur de leur approche.* Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR). Université du Québec à Chicoutimi.

Duchesne, K. et Thomas, D. (2005). *Le décrochage scolaire dans la commission scolaire de Rouyn-Noranda. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés.* Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré à http://www.uqat.ca/repertoire/telechargements/raccrochage.pdf

Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massée, L., Beaumier, F. et McKinnon, S. (2015). « Description des besoins et des profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation aux adultes », dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Durand, D. (1979). *La systémique*, "Que sais-je?" Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat M. (1995). *Garçons et filles à l'école de la différence*. Paris : La Découverte.

Durut-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de fille. *Ville école intégration diversité*, *138*, 65-72.

Fédération autonome de l'enseignement (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*, Montréal. Recherche et rédaction. Repéré à http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/fae_etude_decrochage-des-filles_mars12.pdf

Flores-Crespo, P. (2007). Education, employment and human development: Illustrations from Mexico. *Journal of Education and Work, 20*(1), 45-66.

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(2), 359-374.
Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement, du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(2), 79-88.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 363-383.

Frisch, F. (1999). *Les études qualitatives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Gagnon, C. et Brunel, M. L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Programme Canadien de la Francophonie pour le cégep St-Jean-sur-Richelieu, 10*(1-2), 305-330.

Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaudet, S. (2005). Responsabilité et identité dans les parcours d'entrée dans l'âge adulte : Qu'est-ce que répondre de soi à l'âge adulte ? *Canadian review of sociology and anthropology, 42*(1), 25-50.

Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C. et Vultur, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*, *Étude rétrospective*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, culture et société.

Gauthier, S. (2010). *Le processus de résilience chez les adultes ayant vécu de la maltraitance lors de l'adolescence ou de l'enfance.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

Germain, C. B. et Gitterman, A. (1987). « Ecological perspective », dans Minahan (dir.), *Encyclopedia of Social Work, 1* (pp. 488-499). Silver Spring: MD: National Association of Social Workers.

Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional ft Behavioural Difflculties, 12*(2), 135-145.

Gordon, E-W et Wang, M-C. (1994). Educational résilience-Challenges and prospects. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects.* Erlbaum; Hillsdale, NJ, 191–194.

Guedeney, A. (1998). « Les déterminants précoces de la résilience », dans Cyrulnik B. *et al.*, *Ces enfants qui tiennent le coup* (pp. 13-26). Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives.

Guedeney, A. et Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne, *La psychiatrie de l'enfant*, *49*(1). 227-278.
Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education, 35*, 331–352.

Harris, L., Blum, R. W. et Resnick, M (1991). Teen females in Minnesota: A portrait of quiet disturbance. *Women andtherapy, Il* (3-4), 119-135.

Hendersen, N. et Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Hugon M.-A. et Pain J. (2006). « La place des absents : psychopathologie et pédagogie de l'absence d'école », dans P. Huerre (dir.), *L'absentéisme scolaire* (pp. 97-114). Paris : Hachette.

Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Stock, S. A. et Chan, J. S. (2004). Academic resilience: A retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, *50*(1), 5-21.

Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Rapport soumis au ministre de l'Éducation*. Québec : Publication du gouvernement du Québec.

Institut de la statistique du Québec. (2013). *Perspectives démographiques du Québec et des régions,* Québec : Institut de la statistique du Québec.

Issaieva, E. et Crahay, M. (2014). Conceptions et postures des enseignants du primaire à propos de l'intelligence. *Revue des sciences de l'éducation, 40*(1), 129-156.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VE1Enjeux, 122,* 105-127.

Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, France : Presses universitaires du Murail.

Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience, *Revue québécoise de psychologie, 22*(1), 163-186.

Lagrange, H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive. Violences, délinquances, et usages de drogues*. Paris, Syros.

Langevin, L., Cartier, S.C. et Robert, J. (2006). D'un portrait d'apprentissage perçu par des élèves « raccrocheurs » à des interventions stratégiques. *Vie pédagogique, 142*. Repéré à http.7/www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/l 42/vp 142_PortraitAppren.pdf.

Lannegrand-Willems, L. et Bosma, H. (2006). Identity development-in-context. The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *6*(1), 85-113.
Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Educatechnologiques, 1*(1), 55-87.

LARESCO - Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (2005), *Le décrochage scolaire dans la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*. Centre ressources jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue.

Larose, C. (1992). Jalons de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec. *Cité éducative*. Repéré à http://www.ageefep.qc.ca/pdf/reflex/jalons.pdf

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiquement faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education, 13*(2), 56-80.

Laub, J. H., Nagin, D. S. et Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the desistance process. *American Sociological Review*, *63*(2), 225-238.

Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada*. Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski. Repéré à http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf.

Leblanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. *Traité de criminologie empirique*, *11*, 367-420.

LeBlanc, M., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire: antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et Socialisation, 16* (1-2), 43-64.

Leclerc, D. et Guibert, N. (1997). *À la rencontre des décrocheurs: Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en éducation*. Bruxelles: Ministère de la communauté française.

Leclercq, D. et Lambillotte, T. (1997). *À la rencontre des décrocheurs* : *Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la recherche en Éducation.* Bruxelles: Ministère de la communauté française.

Lecompte, J. (2004). *Guérir de son enfance*, Paris : Odile Jacob.

Lévesque, G. (2014). *L'identité, l'adaptation psychosociale et l'implication scolaire de jeunes femmes raccrocheuses et universitaires : deux contextes éducatifs, deux réalités distinctes?* Mémoire de maitrise. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lévesque, J. et Janosz, M. (2008), *La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels : un outil de dépistage économique, efficace et valide de prévention ciblée du décrochage scolaire*. 2ème Congrès biennal du CQJDC, 30 octobre 2008. Repéré à http://www.cqjdc.Org/fra/pdf/3.02.pdf.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Inc.

Louwerse, M. et Van Peer, W. (dir. publ.). 2002. *Thematics: Interdisciplinary Studies*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company

Maltais, D. (2010). *Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un Centre d'éducation des adultes*. Repéré à http://visaj.ca/documents/DMaltais_23Mar10.pdf.

Mangham, C., Reid, G., Mcgra P., Stewart, M. (1995), *Ressort psychologique, pertinence dans le contexte de la promotion de la santé.* Ottawa : Ministère des approvisionnements et services.

Marcotte, J. (2008). *Les difficultés des jeunes 16-24 ans à l'éducation des adultes: portrait de la situation.* Québec: Presses de l'Université Laval.

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 687-712.

Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.

Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue Canadienne de l'Éducation, 34*(4), 135-157.

Marcotte, J., Villatte, A., Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, *40*(2), 253-285.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research &: Practice, 18*(2), 82-86.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite. *Revue des sciences de l'éducation, XXVII* (3), 483 à 502.

Massa, H. (2001). *Le travail social avec des groupes*. Paris: Dunod.

Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'Actif,,308-309,* 9-28.

Masten, A. S., Best, K. M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology, 2,* 425-444.

Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradovic, J., Riley, J.R., Boeicke-Stennes, K. and Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades : Linking Academic Achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology, 41*(5), 733-746.

Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). « Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie », dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 38-156). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M. C. et Turcotte, D. (2002). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal : Édition Gaëtan Morin.

Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.* Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. Repéré à http://www.fcsq.gc.calaccueiVguoideneufisavoir pouvoir.

Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, *58(*3), 291-298.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Chantier sur la réussite des garçons.* Journée d'étude: un outil pour amorcer la réflexion. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). État de la formation de base des adultes au Québec [PDF]. Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2008,* Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Tableau statistique : Banque des cheminements scolaires (BCS)*. Repéré à http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERNOVFZX38-31434530932- T3SS&p_modi_url=0915014038&p_id_rapp=1805

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *Enrichir le Québec par sa relève: Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action- jeunesse-2009-2014.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire,* 2009-2010. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/TauxDecrochageF_GJ2009-2010.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2011-2012 [PDF]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/T ableau_taux-officiels-decrochage_CS_2011-2012.PDF.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?* Bulletin Statistique de l'éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf.

Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2002). *Stratégie d'action pour les jeunes en difficulté et leur famille*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Repéré à http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2002/02-833- 01.pdf.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie,* Montréal, Éditions France-Amérique.

Morval, M.V.G. (1995). *Psychologie de la famille.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Ouellet, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement scolarisés.* Montréal : Université du Québec à Montréal. [En ligne]. Repéré à http://www.competencesdebase.org/rechercheaction/Recherche-action_Synthese.pdf

Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, E. R., McDuff, P., Japel, C. et Larose, S. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 175-193.

Patriarca, M. (2013). *Manifestation des comportements extériorisés et de la dérégulation émotionnelle chez des garçons et des filles victimes d'agression sexuelle au cours de l'enfance.* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Pelletier, L. et Alaoui, D. (2016) Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives.* Repéré à http://questionsvives.revues.org/1918 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1918.

Picard, Y., Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie, 3*, 159-175.

Piron, F. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire : un regard anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 191-214.

Pluymaekers, J. (2002). L'approche systémique, son originalité et sa méthode dans le travail psychosocial. *Les cahiers de l'Actif, 308/309.*

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24* (4), 441-453.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Numéro thématique international de la revue Canadian Issues*, 35-41.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Montréal, Québec: Publication du Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles, 50. Repéré à : www. im.metropolis.net/working-paper-no-50-trajectoires-sociales-et-scolaires-des-jeunes-issus-de limmigration-en-formation-generale-des-adultes

Potvin M., Leclercq J.-B., Vatz Laaroussi M., Steinbach M., Armand F., Ouellet C. et Voyer B. (2014) *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes: cheminement, processus de classements et orientation scolaires*. Projet FQRSC–Actions concertées Persévérance et réussite scolaires, Montréal: Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Pourtois J.-P., Humbeeck, B. et Desmet, H. (2012). *Les Ressources de la Résilience*, Paris, Presses Universitaires de France.

Queralt, M. (1996). The social environment and human behavior: A diversity perspective. Allyn and Bacon.

Raby, J. (2014). *Raccrocher de toutes ses forces.* Table de concertation du mouvement des femmes Centre-du-Québec.

Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école.* Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : document de recherche n°81- 595-M au catalogue de Statistique Canada. Ottawa : Statistique Canada.

Reis,S.M.(1998).Underachievement forsome - dropping out with dignity for others. *Communicator, 29*(1), 1, 19-24.

Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44,* 152-170.

Richard, F. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite: avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Ross, S. et Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *Australian educational researcher, 32(*3), 103-140.

Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes: vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie, 35*(1). Repéré à : http ://www. acelf.ca

Rousseau, N., Samson, G., Dumont, M., Myre Bisallion, J., Tétreault, K. et Théberge, N. (2008). *Et si la préparation à la vie autonome et indépendante passait par l'éducation des adultes?* [PDF] Repéré à http://www.ticfga11.ca/IMG/pdf/Et_si_la_preparation_a_la_vie_autonome_et_independante_passait_N.Rousseau_ENAP .pdf

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

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

Rousseau, S. (2011). Les facteurs de protection individuels, familiaux et environnementaux qui favorisent la résilience. *Revue Développement humain, handicap et changement social, 19*(1), 61-68

Roy, J. (2011), *Quête identitaire et réussite au cégep. Une étude de cas : la pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*, collection « Temps libre et culture », Québec : Presses de l'Université du Québec.

Sameroff, A. (2006). « Résilience précoce et conséquences développementales », dans Tremblay, R.E., Barr, R.G. et R De V Peters (éds.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1-7). Montréal, Québec, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis*. Rapport déposé au programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces.* Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche sur la culture et au ministère de l'Éducation. Sherbrooke (Québec) : Université de Sherbrooke.

Schulenberg, J. R, Sameroff, A. J. et Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology, 16*(4), 799-806.

Schwartz, B. (2000). *Moderniser sans exclure.* Paris, France : Éditions La Découverte.

Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires :diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa: Statistique Canada, Ressources humaines et Développement social Canada. Repéré à http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2007059-fra.pdf

Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M. et Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: risk resilience and adaptation. *Learning DisabiLities Research and Practice, 18*(1), 10-24.

Statistique Canada. (2009). Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux. *Le Devoir.* Repéré à http://www.ledevoir.com/societe/education/232633/statistique-canada-le- decrochage-scolaire-a-augmente-au-quebec-sous-les-liberaux

Rivière, B. et Jacques, J. (2002) *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Montréal : Éditions Logiques.

Terrisse, B., Kalubi, J. C., Larivée, S. et Botondo, J. (2010). *Raccrocheurs résilients ou décrocheurs récidivistes. Une analyse des facteurs de protection identifiés dans l'environnement des jeunes adultes ex-décrocheurs.* Colloque 512. Résilience scolaire et éducationnelle: Quels modèles, quels résultats, quelles applications? 78è Congrès de l'ACFAS. Montréal, Université de Montréal, 10-14 mai.

Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire, *Revue des sciences de l'éducation, 33*(3), 559-572.

Théorêt, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation, 24*(3), 251-264.

Théorêt, M. (2006). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 633-658.

Theron, L. C. et Engelbrecht, P. (2012). « Caring teachers: Teacher-youth transactions to promote resilience », dans M. Unger (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 265–280). New York: Springer.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education, 68*(6), 599-623.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*, Paris, Presses universitaires de France.

Tremblay, V. (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 de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf

Tyler, J. H. et Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children, 19*(1), 77-103.

Valois, P., Fournier, G. et Parent, N. (2003). *Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle* : *les effets du Projet Solidarité Jeunesse sur les attitudes et comportements des participants*. *Rapport de recherche* (JR 2003-2004-4-1,2, p. 211). Québec, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

Villatte, A., Corbin, J. et Marcotte, J. (2014). Profils des jeunes adultes en situation de « raccrochage » au Québec. Le cas particulier des jeunes femmes inscrites en Centre d'Éducation des Adultes. *Recherches en Education, 20*(1), 170-188.

Villatte, A., Corbin, J. et Marcotte, J. (2016). Le raccrochage scolaire au Québec : le discours de jeunes adultes québécois inscrits en Centres d'Éducation aux Adultes, *L'orientation scolaire et professionnelle*. Repéré à http://osp.revues.org/4154 ; doi : 10.4000/osp.4154

Villemagne, C. (2009). Réussir son retour à l'école pour de jeunes adultes. Repéré à http://www.colloquejeunes2009.enap.ca/site/docs/Carine%20Villemagne.pdf

Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 201–217.

Villemagne, C. et Bisaillon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Rapport final*. Montréal, Québec : Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes.

Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, *40*(2), 191–213.

Vultur, M. (2003). « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes au Québec », dans M. Gauthier (dir.), *Regard sur... La jeunesse au Québec* (pp. 57-73), Québec, Les Éditions de l'IQRC/PUL.

Wang, M. et Haertel, G. (1995). *Educational Resilience.* Handbook of Special Education. Research and Practice. Second Edition. Oxford.

Watzlawick, P. (1999). « Pensée systémique et approche des systèmes humains », dans Elkaim, M. (Éd.), *La thérapie familiale en changement* (pp. 155-157). France : Le Plessis-Robinson.

Waxman, H. C., Gray, J. P. et Padròn, Y. N. (2004). « Promoting Educational Resilience for Students At-Risk of Failure », dans H. C. Waxman, Y. N. Padròn et J. P. Gray (Dir.), *Educational Resiliency: Student Teacher, and school Perspectives* (pp. 37 - 62). Greenwich: Information Age Publishing.

Wolmer L, Hamiel D et Laor N. (2011). Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 50*, 340–348.

Wong, D. F. K. (2008). Differential impacts of stressful life events and social support on the mental health of mainland Chinese immigrant and local youth in Hong Kong: A resilience perspective. *British Journal of Social Work, 38*(2), 236-252.

Wormer, K.V., Besthorn, F. H. et Keefe, T. (2007). *Human Behavior and the Social Environment: Marco Leve: Groups, Communities, and Organiations*. US: Oxford University Press.

Yates, T. M. F. (2006). *La résilience chez les jeunes enfants et son impact sur leur développement: commentaires sur Luthar et Sameroff.* Repéré à http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/YatesFRxp.pdf

ANNEXE 1 – GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue pour le projet de recherche Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent un Centre d'éducation aux adultes

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude qui vise à dresser le portrait du parcours de vie et du parcours scolaire des jeunes, qui comme toi, âgés de moins de 18 ans ont décidé de fréquenter un Centre d'éducation aux adultes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras, demeure confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le rapport de recherche et les articles que nous pourrons produire à la suite de la réalisation de cette étude. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes qui te permettent de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école à la maternelle, d'autres abordent ton vécu individuel, tes passe-temps, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, tes relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent plus ton vécu d'élève actuel.

Avant de te poser la première question, nous avons besoin que tu lises et que tu signes le formulaire de consentement qui prouve que tu veux bien participer à notre étude. Tu es encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section 1
Parcours scolaire

<u>Thème 1 : Le passage à l'école primaire</u>

Comment s'est passé ton primaire?

Peux-tu me parler de toi comme élève? :

- Comment étais-tu comme élève?
- Quels étaient tes forces, tes qualités et les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les enseignants appréciaient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment penses-tu que les enseignants te percevaient?

Expérience à l'école :

- Notes, redoublement;
- Mesures disciplinaires à ton endroit;
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale;
- Participation à la vie scolaire;
- Activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées;
- Engagement envers les études;
- Événements marquants de son primaire.

Comment te comportais-tu à l'école primaire?

- Comportements en classe;

- Comportements lors des récréations, à la garderie scolaire (pendant le dîner et avant ou après l'école), lors des activités parascolaires;
- Comportements avec les enseignants;
- Comportements avec les autres élèves.

Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école primaire?

- Difficultés rencontrées d'ordre personnel, familial, relationnel, social, scolaire ou comportemental
- Problèmes de santé vécus
- Diagnostics reçus (comme par exemple TADH)
- Comment ces difficultés, problèmes de santé ou diagnostic ont influencé ta vie scolaire?

Quelle aide as-tu reçue pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école primaire et pour faire tes devoirs?

- Aide et soutien reçus pour faire face à tes difficultés ou aux diagnostics posés (de tes parents, des enseignants et des services professionnels offerts à l'école);
- Aide et soutien reçus pour tes devoirs à l'école et à la maison (parents ou autres personnes ou intervenants).

Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école primaire?

<u>Thème 2 : Le passage à l'école secondaire</u>

Comment s'est passé ton secondaire?

- Comment as-tu vécu la transition du primaire au secondaire?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage à l'école secondaire régulière?

- **En tant qu'élève :**

- Comment étais-tu comme élève?
- Quels étaient tes forces, tes qualités et les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les enseignants appréciaient le plus chez toi? Et le moins?

- **Expérience à l'école :**

- Notes, redoublement;
- Mesures disciplinaires à ton égard;
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale;
- Participation à la vie scolaire;
- Activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées;
- Engagement envers les études;
- Événements marquants.

Comportements :

- Comportements en classe;
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner;

- Comportements avec les enseignants;
- Comportements avec les autres élèves.

Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école secondaire?

- Difficultés rencontrées d'ordre personnel, familial, relationnel, social, scolaire ou comportemental;
- Problèmes de santé vécus;
- Diagnostics reçus;
- Comment ces difficultés, problèmes de santé ou diagnostics ont influencé ta vie scolaire?

Quelle aide as-tu reçue pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école secondaire et pour faire tes devoirs?

- Aide et soutien reçus pour faire face à tes difficultés ou aux diagnostics posés (de tes parents, des enseignants et des services professionnels offerts à l'école);
- Aide et soutien reçus pour tes devoirs à l'école et à la maison (parents ou autres personnes ou intervenants).

Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école secondaire régulière?

Quel était le niveau atteint dans les matières principales au secondaire avant que tu quittes l'école secondaire régulière?

<u>Thème 3 : La transition à un Centre d'éducation aux adultes</u>

Qu'est-ce qui a fait en sorte que tu quittes l'école secondaire régulière (événements, difficultés, troubles du comportement, renvoi, etc.)? Cette décision était-elle volontaire ou non?

Quels ont été tes sentiments face à ton départ de l'école secondaire? Quelles ont été les réactions de ton entourage face à cette décision ?

Comment s'est déroulée la transition du secondaire à l'éducation des adultes ?

- Temps écoulé entre l'arrêt et la reprise au CEA?
- Qu'est-ce que tu as fait pendant ce temps? (Expérience sur le marché du travail, nombre et type d'emploi, domaine, niveau de satisfaction, salaire, conditions, etc.).

Quelles étaient tes conditions de vie et de logement lors de cette période de transition?

Quelles démarches ont été faites pour le retour à l'école? As-tu reçu de l'aide ou des encouragements pour réintégrer l'école?

Section 2
L'éducation aux adultes

<u>Thème 4 : La vie dans un Centre d'éducation aux adultes :</u>

Qu'est-ce qui a fait en sorte que tu t'inscrives à un Centre d'éducation des adultes? ·

- But visé par ton inscription au Centre Laure Conan (motifs).

Lors de ton inscription quelles étaient tes attentes face au Centre Laure Conan, c'est-à-dire face à la Direction et à son personnel enseignant et professionnel?

- Centre lui-même;
- Direction;
- Personnel enseignant;
- Les professionnels (aide pédagogique, intervenante sociale, etc.).

Avant que tu arrives au Centre Laure Conan, quelles étaient tes attentes? (éléments faciles et difficiles) Quels sont les obstacles que tu pensais rencontrer dans la poursuite de tes études?

Quels sont les difficultés ou les obstacles que tu as réellement vécus ou que tu vis encore aujourd'hui? Comment fais-tu ou comment as-tu fait pour faire face à ces obstacles? (ex. : aller chercher de l'aide, quitter son emploi, retourner vivre chez tes parents, etc.)

À quel niveau as-tu été classée au Centre Laure Conan lorsque tu as été admis dans les trois matières principales (mathématiques, anglais et français)?

- Quelles ont été tes réactions face à ce classement (sentiment d'injustice, de découragement, de joie...) ?

Depuis que tu fréquentes le Centre Laure-Conan, comment te décrirais-tu comme élève?

- forces, qualités;
- éléments à améliorer;
- difficultés rencontrées;
- comportements et relations avec les enseignants et les autres élèves;
- activités pédagogiques et activités parascolaires appréciées et non appréciées.

Comment penses-tu que les enseignants te perçoivent comme élève et comme personne? Est-ce que leur perception est importante pour toi?

Qu'est-ce que tu apprécies le plus au Centre Laure-Conan? (ambiance, rapports avec les enseignants, avec les autres élèves, encadrement, méthodes pédagogiques, rythme d'apprentissage, discipline, règles concernant l'assiduité, la ponctualité, l'absentéisme, travaux scolaires à faire, etc.).

Qu'est-ce que tu aimes le moins au Centre Laure-Conan? (ambiance, rapports avec les enseignants, avec les autres élèves, encadrement, méthodes pédagogiques, rythme d'apprentissage, discipline, règles concernant l'assiduité, la ponctualité, l'absentéisme, travaux scolaires à faire, etc.).

Comment entrevois-tu le reste de ton année scolaire?

Quels sont les éléments qui facilitent la poursuite de tes études au Centre Laure Conan?

Quels sont les obstacles qui nuisent à la poursuite de tes études au Centre Laure Conan?

<u>Thème 5 : Personnes les plus marquantes dans le parcours scolaire</u>

En terminant nos échanges sur ton parcours scolaire, j'aimerais savoir **quelles sont les personnes (directeur, enseignants ou autres élèves) qui ont marqué soit positivement ou négativement ton vécu scolaire depuis le primaire** (fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

- Au primaire;
- Au secondaire régulier;
- Au Centre d'éducation des adultes.

Section 3
Motivations et aspirations actuelles

<u>Thème 6 : Motivations et projets d'avenir</u>

Actuellement, qu'est ce qui te motive à poursuivre tes études?

Quel est le plus haut diplôme que tu souhaiterais atteindre? Dans quel domaine?

Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser ce projet scolaire (préalables, moyens, stratégies, services demandés)?

Quels sont tes attentes et tes projets d'avenir pour les prochaines années?

- Ta vie personnelle/ amoureuse;
- Ta vie sociale;
- Ta vie familiale;
- Ton parcours scolaire;
- Ta vie professionnelle;
- Ton état de santé physique et psychologique.

Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter la réalisation de tes projets d'avenir?

Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait t'empêcher de réaliser tes projets d'avenir?
Quel est ton plus grand souhait dans la vie en général ?

Section 4

L'élève et ses expériences de travail rémunéré

Thème 7 : Travail rémunéré

Peux-tu me parler de tes expériences sur le marché du travail?

- Historique de tes occupations rémunérées;
- Source de revenu actuel;
- Vision du marché du travail;
- Expériences positives / négatives antérieurement et actuellement;
- Intégration au marché du travail (quand, comment et raisons?);
- Attentes face à tes emplois / employeurs antérieurs et face à l'emploi et l'employeur actuel.

Section 5
L'élève et son réseau informel

Thème 8 : Le répondant en tant qu'individu

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne. Si tu as de la difficulté à te décrire, pense à ce que les personnes qui te connaissent bien pourraient dire à ton sujet.

Qualités, défauts et forces :

- Caractéristiques personnelles : qualités et défauts;
- Caractère/ Personnalité;
- Façon d'affronter les événements difficiles;
- Communication des émotions;
- Façon d'être avec les gens;
- Passe-temps;
- Consommation de drogues et d'alcool.

Thème 9 : **Évolution du répondant**

Peux-tu me parler de ton évolution personnelle en tant que personne?

Qu'est- ce qui a contribué à te faire changer, évoluer ?

- Principaux événements;
- Personnes significatives;
- Services reçus/ intervenants rencontrés.

Thème 10 : Milieu familial

J'aimerais maintenant en connaître davantage sur ton milieu familial et tes amis. Pourrais-tu me parler de ta famille et tes amis actuels? Commençons par ta famille :

- Composition (parents, nombre de frères et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation);
- Fonctionnement familial;
- As-tu toujours demeuré avec tes parents ou avec l'un ou l'autre de ceux-ci? Si la réponse est non, peux-tu me parler de ton parcours de vie en ce qui a trait aux différents endroits où tu as vécus : où, avec qui (par exemple en famille d'accueil), quand, durée et les raisons?

Comment cela se passe dans ta famille? Si la personne n'a plus de contact avec sa famille et vit en famille d'accueil, il faut savoir comment cela se passe dans sa famille d'accueil actuelle. Il faut donc adapter les sous-points à cette réalité.

- Relations entre son père et sa mère;
- Relations entre ses parents et ses frères et sœurs;
- Est-ce que tes parents (ou ta famille d'accueil) savent en général comment tu occupes ton temps?;
- Relations entre les frères et sœurs (ou entre les jeunes vivant dans la même famille d'accueil);
- Principales sources de conflits entre les parents et les enfants (ou entre les responsables de la famille d'accueil et les jeunes);
- Comment se résolvent les conflits à l'intérieur de ta famille? (ou à l'intérieur de la famille d'accueil).

Est-ce que des problèmes que vivaient (ou vivent) tes parents ou tes frères ou sœurs ont déjà affecté ou affectent encore ta vie personnelle, scolaire ou familiale? Quels sont ces problèmes ou quels ont été ces problèmes?

Est-ce que ces relations ou ces modes de fonctionnement (à l'intérieur de ta propre famille ou dans la famille d'accueil) ont toujours été comme cela?
Depuis que tu es enfant, quel type de relation et de communication entretiens-tu avec tes parents?

- Enfant (au primaire);
- Adolescent (lors de l'école secondaire);
- Depuis que tu fréquentes le CEA.

Quelles étaient les principales règles familiales ou règlements qui étaient en cours lorsque tu étais enfant, puis adolescent, et celles présentement utilisées (par exemple règlements concernant l'écoute de la télévision, l'utilisation de l'ordinateur, les heures de coucher, fréquentation/ absence à l'école, travaux scolaires, travail rémunéré, prise de repas, fréquentation des amis, etc.)

- Enfant (au primaire);
- Adolescent (lors de l'école secondaire);
- Depuis que tu fréquentes le CEA.

Comment tes parents t'aidaient, te soutenaient en ce qui a trait à ta vie personnelle et scolaire lorsque tu étais à l'école primaire, secondaire et maintenant que tu fréquentes le

Centre Laure Conan?

- Enfant (au primaire);
- Adolescent (lors de l'école secondaire);
- Depuis que tu fréquentes le CEA.

Thème 11 : Parlons maintenant de tes amis actuels puis de tes amis au secondaire :

Que peux-tu me dire sur tes amis actuels?

- Nombre, sexe;
- Fréquence des contacts avec tes amis;
- Comment occupez-vous votre temps lorsque vous êtes ensemble?;
- Principales activités récréatives ou sociales pratiquées avec tes amis;
- Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.;
- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire);
- Place qu'occupent tes amis dans ta vie actuelle, la place que tu occupes dans ton cercle d'amis (leadership);
- Qui a le plus d'influence dans ton groupe d'amis et peux-tu me dire pourquoi?

Que peux-tu me dire sur tes amis lorsque tu étais au secondaire?

- Nombre et sexe;
- Fréquence des contacts avec tes amis;
- Comment occupiez-vous votre temps lorsque vous étiez ensemble;
- Principales activités récréatives ou sociales pratiquées avec les amis;
- Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.;

- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire);
- La place qu'occupaient tes amis dans ta vie lorsque tu étais à l'école secondaire et la place que tu occupais dans ton cercle d'amis (leadership);
- Qui avait le plus d'influence dans ton groupe d'amis et peux-tu me dire pourquoi? Est-ce que cela a toujours été comme cela?

Section 6
Conditions de vie actuelles

Thème 12 : Conditions de vie actuelles

Comment décrirais-tu tes conditions de vie actuelles?

- Habitation (avec qui vit la personne, dans quel type de logement?);
- Principales responsabilités (personnelles, conjugales et familiales);
- Conditions financières;
- Emploi (type d'emploi actuel; nombre d'heures travaillées);
- Principales activités de loisir et passe-temps.

Qu'est-ce que tu apprécies dans ta vie actuellement?

Qu'est-ce que tu aimerais changer dans ta vie actuellement?

Thème 13: Aide en cas de besoin

Quand tu as besoin de te confier ou que tu as besoin d'aide, que fais-tu? Qui vas-tu voir?

- À qui te confies-tu le plus souvent?
- À qui demandes-tu de l'aide le plus souvent?
- Quels sont les principaux sujets ou motifs de tes préoccupations actuelles?
- De manière générale, comment es-tu satisfaite de l'aide reçue?

Thème 14 : Conséquences de tes préoccupations actuelles sur ta vie personnelle et sur ta vie d'élève

Comment tes préoccupations actuelles t'affectent dans ta vie de tous les jours et dans ta vie d'élève?

Section 7
Parcours de vie

Thème 15 : Principaux souvenirs

- Quels sont les moments ou les événements les plus importants de ta vie (positifs ou négatifs)?
- Lesquels de ces événements ont entraîné des changements positifs ou négatifs dans ta vie? De quelle manière? (dans tes manières de vivre, de faire et de comprendre les choses?) Est-ce que ces événements ont eu un impact sur ton vécu scolaire?

En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter et que nous n'avons pas abordé ensemble? Merci de ta précieuse collaboration

ANNEXE 2 – FICHE SIGNALÉTIQUE

Numéro du participant:_____

Fiche signalétique Projet de recherche « Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans inscrits à un Centre d'éducation des adultes »

1. Es-tu ?
   - ☐ Un garçon
   - ☐ Une fille

2. Quelle est ta date de naissance? _____
   jour mois année

3. Dans quelle municipalité ou arrondissement vis-tu présentement? Arrondissement de Chicoutimi
   - ☐ Laterrière
   - ☐ St-Fulgence
   - ☐ St-Honoré
   - ☐ Falardeau
   - ☐ Ste-Rose-du-nord
   - ☐ Autre, précisez_____

4. Dans quel type d'endroit vis-tu présentement?
   - ☐ En appartement dans un immeuble comptant au moins quatre logements
   - ☐ En appartement dans un triplex
   - ☐ En appartement dans un duplex
   - ☐ Dans une maison unifamiliale
   - ☐ En appartement dans un HLM
   - ☐ En appartement dans une coopérative d'habitation
   - ☐ En chambre
   - ☐ Autre, précisez_____

5. Au cours de la dernière année, tu as vécu principalement avec :
   - ☐ Ton père et ta mère (passe à la question 7)
   - ☐ Ta mère seulement
   - ☐ Ta mère et son nouveau conjoint

☐ Ton père seulement

☐ Ton père et sa nouvelle conjointe

☐ Tu vis autant chez ton père et chez ta mère car ils ont la garde partagée

☐ Un autre membre de ta famille

☐ En famille d'accueil

☐ En appartement seul

☐ En appartement avec un ou des ami-e-s

☐ En appartement avec un ou une conjoint-e

☐ Autre, précisez_____

6. Si tu ne vis pas avec tes deux parents, à quelle fréquence as-tu des contacts avec le ou les parents chez qui tu ne vis pas? (Coche la case qui correspond à ta situation)

Contacts avec ta mère		**Contacts avec ton père**	
Au moins une fois par semaine		Au moins une fois par semaine	
Au moins une fois toutes les deux semaines		Au moins une fois toutes les deux semaines	
Au moins une fois par mois		Au moins une fois par mois	
Occasionnellement (moins d'une fois par mois)		Occasionnellement (moins d'une fois par mois)	
Rarement (une fois ou deux par année)		Rarement (une fois ou deux par année)	
Jamais		Jamais	

7. Combien as-tu :

De frères ____

De demi-frères ____

Vis-tu avec eux : _____

8. Combien as-tu :

De sœurs ____

De demi-sœurs ____

Vis-tu avec eux :_____

9. Combien as-tu de très bons amis ou de confidents sur qui tu peux toujours compter? :
_____

10. T'arrive-t-il de te sentir seul(e) :

- ☐ Très souvent
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

11. Comment trouves-tu ta vie sociale?

- ☐ Très satisfaisante
- ☐ Plutôt satisfaisante
- ☐ Plutôt insatisfaisante
- ☐ Très insatisfaisante

12. a) Présentement, occupes-tu un emploi rémunéré?

- ☐ Oui (passe à la question 12b)
- ☐ Non (passe à la question 14)

12. b) Combien d'heures travailles-tu par semaine ?
_____

12. c) Quel type d'emploi occupes-tu ? _____

13. Comment trouves-tu ta vie professionnelle ?

- ☐ Très satisfaisante
- ☐ Plutôt satisfaisante
- ☐ Plutôt insatisfaisante
- ☐ Très insatisfaisante

14. Éprouves-tu des problèmes de santé en ce moment ?

- ☐ Oui, lesquels_____
- ☐ Non

Informations concernant tes parents

15. Statut matrimonial de ta mère :

- ☐ Mariée
- ☐ Conjointe de fait
- ☐ Séparée
- ☐ Divorcée
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre, précisez :_____
- ☐ Ne s'applique pas, parent décédé

16. Statut matrimonial de ton père :

- ☐ Marié
- ☐ Conjoint de fait
- ☐ Séparé
- ☐ Divorcé
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ Autre, précisez :_____
- ☐ Ne s'applique pas, parent décédé

17. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents?

	Mère	Père
Primaire		
Secondaire		
Collégial		
Je ne sais pas		
Ne s'applique pas		

18. Quelle est la principale occupation de ta mère et de ton père?

	Mère	Père
Emploi rémunéré à temps plein		
Emploi rémunéré à temps partiel		
Aux études		
À la maison pour s'occuper d'enfants		
À la recherche d'un emploi		
À la retraire		
Sans emploi de façon permanente		
Ne s'applique pas		

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration.

ANNEXE 3 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSEMENT DU PARTICIPANT À L'ENTREVUE

Université du Québec à Chicoutimi

Formulaire de consentement – Participant-e (entrevue)

Titre de la recherche : Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

Chercheurs : Danielle Maltais, professeure-chercheure UQAC,
Tél. : 418-545-5011, poste 5284 Danielle_Maltais@uqac.ca

Ève Pouliot, professeure-chercheure UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5089 Eve_Pouliot@uqac.ca

Michel Perron, professeur-chercheur UQAC
Tél. :418-545-5011, poste 5649 Michel2_Perron@uqac.ca

Suzanne Veillette, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière
Tél. :418-547-2191 poste 401 Suzanne.Veillette@cjonquiere.qc.ca

Dominic Bizot, professionnel de recherche UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 3815 Dominic_Bizot@uqac.ca

Ce document s'adresse aux jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent le Centre de formation pour adultes Laure-Conan. Avant de s'engager en tant que participant-e dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il te permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à ta participation ou non à l'étude. En tout temps, il te sera possible de poser des questions aux chercheurs afin d'obtenir des réponses à tes interrogations ou de clarifier certains renseignements contenus dans ce document. Tu peux également consulter les personnes ressources du Centre Laure-Conan ou toutes autres personnes qui peuvent t'aider à prendre ta décision. La participation à cette étude se fera sur une base volontaire. Bonne lecture!

Objectifs de l'étude

Le but de la recherche est de documenter le cheminement de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui raccrochent au sein d'un CEA, ainsi que leur parcours au sein de ce milieu scolaire, de façon à posséder une meilleure compréhension des mécanismes qui favorisent la réussite, le maintien ou l'échec d'une démarche de raccrochage scolaire et d'obtention d'un premier diplôme qualifiant. Elle vise plus spécifiquement trois objectifs spécifiques:

Dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude.

Documenter l'image de soi passée et actuelle que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves.

Dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA.

Modalités de l'étude

La participation à la recherche implique une entrevue individuelle d'environ 90 minutes qui visera notamment à documenter les thèmes suivants : description du répondant en tant qu'élève lors des différents cycles d'étude, vie familiale et sociale, principales occupations ou activités pratiquées lors du secondaire régulier et actuellement, événements marquants de vie personnelle, familiale ou sociale depuis son enfance, motifs de décrochage scolaire et de poursuite des études à un centre d'éducation des adultes, aspirations futures et éléments pouvant le supporter dans la poursuite de ses études. Les entrevues se dérouleront au Centre Laure-Conan et ne demanderont aucune préparation préalable. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des entrevues auront été réalisées, les cassettes seront effacées ou détruites. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheurs en vue de produire un rapport de recherche. Les écrits reliés à l'entrevue seront donc détruits lorsque ce document sera déposé et accepté.

Avantages et inconvénients pour les participant-e-s

Ta participation à cette étude n'implique ni avantage direct pour toi, ni rémunération. Toutefois, en y prenant part, tu contribueras à l'avancement des connaissances quant aux parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. D'autre part, nous ne prévoyons pas d'inconvénients ou de risques majeurs reliés à ta participation à cette recherche. Les seuls inconvénients envisagés sont le temps pour faire l'entrevue et la fatigue liée à celle-ci. Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour toi de faire le point sur ton expérience d'élève à un centre de formation pour adultes, il est possible que le fait de partager ton vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il te sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survenait après que l'entrevue soit réalisée, tu pourras faire appel à une intervenante du Centre Laure-Conan pour en discuter. Madame Carolyn Dufresne, travailleuse sociale, sera disponible spécialement pour cette situation et pourra te recevoir dans un délai maximum de 48 heures. Tu devras prendre rendez-vous avec cette intervenante en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : 418-698-5170.

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter ta participation, les rendez-vous seront déterminés conjointement entre toi et le chercheur et les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Droit de refus ou de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire. Tu es en droit de refuser d'y participer. Dans ce cas, tu ne subiras aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheures, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Tu as également le droit de retirer ton consentement, donc de te retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si tu décides de te retirer après l'entrevue, tu dois être informé que les données déjà recueillies te concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Donc, en ce qui a trait à l'éventualité qu'un participant veule se retirer du projet de recherche, une fois qu'il aura volontairement participé à l'entrevue individuelle, il est à noter que nous ne pourrons plus retracer le nom des participants et le contenu de leur entrevue individuelle une fois que les listes codifiées auront été détruites étant donné que l'ensemble des étapes de cette recherche garantissent l'anonymat des participants.

Confidentialité

Les chercheurs s'engagent à la confidentialité pour tout ce qui concerne ta participation à la recherche. À cet effet, ton nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant-e sera associé-e à un code et seule la chercheure principale (Danielle Maltais) aura la liste des participant-e-s et des codes. D'autre part, l'étude donnera lieu à un rapport de recherche ainsi qu'à des publications (ex. : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheurs utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues. Toutefois, aucun nom de participant ne sera révélé et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheurs porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'informations qui pourraient faire en sorte que tu sois identifiable ou reconnaissable. Enfin, toutes les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Elles seront détruites, selon les règles de confidentialité, lorsque le rapport de recherche final sera terminé.

Informations supplémentaires

Tu peux contacter les chercheurs par téléphone ou par courriel (voir 1ière page pour les coordonnées) afin de poser toutes les questions qui de permettront de prendre ta décision quant à ta participation ou non à la recherche. Signe ce formulaire de consentement seulement si tu as obtenu des réponses satisfaisantes à toutes tes questions et si tu te sens à l'aise de le faire. Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, tu peux contacter le président du comité d'éthique à la recherche, monsieur Jean-Pierre Béland, au 418-545- 5011 poste 5219.

Consentement

Par la présente, j'accepte de participer à la recherche qui consiste à documenter les parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Je n'ai subi aucune pression pour signer ce formulaire de consentement; mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que ma participation à cette recherche s'inscrit dans une démarche volontaire et que je peux me retirer en tout temps,

sans aucun préjudice ou conséquence négative. J'aurai seulement à aviser verbalement un des chercheurs de mon retrait de l'étude et je n'aurai pas l'obligation de justifier ma décision.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que je peux refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue à tout moment. J'ai été informé que mon nom et le contenu de mon entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de mon entrevue et que mon nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantie l'anonymat. J'ai conscience que les chercheurs produiront un rapport de recherche ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que je ne serai pas identifiable et que le nom des participants à l'étude demeurera confidentiel.

□ Je n'ai pas 18 ans au moment de signer ce formulaire de consentement. Le consentement de mes parents est donc nécessaire à ma participation à cette étude. En cochant dans cette case, j'atteste que j'ai remis un formulaire de consentement parental signé par mes parents au chercheur responsable de début de l'entrevue.

Nom du chercheur: _____

Coordonnées : _____

_____

Signature du chercheur : _____

Nom et prénom du participant : _____

Adresse: _____

_____

_____

No de téléphone: _____

Signature du participant : _____

Date : _____

ANNEXE 4 – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT PARENTAL

Université du Québec à Chicoutimi

Formulaire de consentement – Parents (entrevue)

Titre de la recherche : Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.

Chercheurs : Danielle Maltais, professeure-chercheure UQAC,
Tél. : 418-545-5011, poste 5284 Danielle_Maltais@uqac.ca

Ève Pouliot, professeure-chercheure UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 5089 Eve_Pouliot@uqac.ca

Michel Perron, professeur-chercheur UQAC
Tél. :418-545-5011, poste 5649 Michel2_Perron@uqac.ca

Suzanne Veillette, Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière
Tél. :418-547-2191 poste 401 Suzanne.Veillette@cjonquiere.qc.ca

Dominic Bizot, professionnel de recherche UQAC
Tél. : 418-545-5011, poste 3815 Dominic_Bizot@uqac.ca

Ce document s'adresse aux parents des jeunes de moins de 18 ans qui fréquentent le Centre de formation pour adultes Laure-Conan. Avant de consentir à ce que votre adolescent-e s'engage dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il vous permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à la participation ou non de votre jeune à l'étude. En tout temps, il vous sera possible de demander des clarifications ou d'interroger les chercheurs, le personnel du Centre Laure-Conan ou toute autre personne afin de vous aider à prendre votre décision. Mais le plus important demeure que la participation à cette étude se fait sur une base volontaire et ainsi, votre jeune doit d'abord et avant tout vouloir y participer. Bonne lecture!

Objectifs de l'étude

Le but de la recherche est de documenter le cheminement de jeunes filles âgées de 16 à 18 ans qui raccrochent au sein d'un CEA, ainsi que leur parcours au sein de ce milieu scolaire, de façon à posséder une meilleure compréhension des mécanismes qui favorisent la réussite, le maintien ou l'échec d'une démarche de raccrochage scolaire et d'obtention d'un premier diplôme qualifiant. Elle vise plus spécifiquement trois objectifs spécifiques:

Dresser le portrait des principales caractéristiques personnelles, scolaires et familiales des jeunes raccrocheuses inscrites au sein du CEA à l'étude.

Documenter l'image de soi passée et actuelle que ces répondantes ont d'elles-mêmes en tant qu'élèves.

Dégager les facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux qui ont favorisé la résilience scolaire des répondantes depuis leur fréquentation d'un CEA.

Modalités de l'étude

La participation à la recherche implique une entrevue individuelle d'environ 90 minutes qui visera notamment à documenter les thèmes suivants : description du répondant en tant qu'élève lors des différents cycles d'étude, vie familiale et sociale, principales occupations ou activités pratiquées lors du secondaire régulier et actuellement, événements marquants de vie personnelle, familiale ou sociale depuis son enfance, motifs de décrochage scolaire et de poursuite des études à un centre d'éducation des adultes, aspirations futures et éléments pouvant le supporter dans la poursuite de ses études. Les entrevues se dérouleront au Centre Laure-Conan et ne demanderont aucune préparation préalable à votre jeune. Elles seront enregistrées sur cassette audio et le contenu de celles-ci sera ensuite retranscrit de façon confidentielle. Lorsque l'ensemble des entrevues auront été réalisées, les cassettes seront effacées ou détruites. Le contenu des entrevues sera ensuite analysé par les chercheurs en vue de produire un rapport de recherche. Les écrits reliés à l'entrevue seront donc détruits lorsque ce document sera déposé et accepté.

Avantages et inconvénients pour les participant-e-s

La participation de votre adolescent-e à cette étude n'implique ni avantage direct pour lui/elle, ni rémunération. Toutefois, en y prenant part, il/elle contribuera à l'avancement des connaissances quant aux parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. Les chercheurs ne prévoient pas d'inconvénients ou de risques majeurs reliés à sa participation à cette recherche. Les seuls inconvénients envisagés sont le temps pour faire l'entrevue et la fatigue liée à celle-ci. Bien que la participation à la recherche puisse être l'occasion pour votre jeune de faire le point sur son expérience au centre d'éducation des adultes, il est possible que le fait de partager son vécu suscite des réflexions ou des malaises dus à des souvenirs désagréables. Si cela arrivait pendant l'entrevue, il lui sera possible de prendre une pause ou encore de remettre l'entrevue à plus tard. Si un tel malaise survenait après que l'entrevue soit réalisée, il/elle pourra faire appel rapidement à une intervenante du Centre Laure-Conan pour en discuter. Madame Carolyn Dufresne, travailleuse sociale, sera disponible spécialement pour cette situation et pourra recevoir votre jeune dans un délai maximum de 48 heures. Il devra prendre rendez-vous avec cette intervenante en allant la voir directement ou en téléphonant au numéro suivant : 418-698-5170.

Afin de limiter le plus possible les inconvénients et pour faciliter la participation de votre adolescent-e, les rendez-vous seront déterminés conjointement entre lui/elle et la chercheure. D'autre part, les entrevues ne dépasseront pas 90 minutes.

Droit de refus ou de retrait

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire pour vous et pour votre jeune. Il/elle est en droit de refuser d'y participer. Vous êtes également en droit de refuser

que votre jeune participe à l'étude. Dans ce cas, il/elle ne subira aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheurs, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Vous et votre adolescent-e êtes également en droit de retirer chacun votre consentement. Il/elle pourra donc se retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si il/elle décide de se retirer ou si vous décidez de retirer votre consentement après l'entrevue, vous devez être informé que les données déjà recueillies le/la concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Donc, en ce qui a trait à l'éventualité qu'un participant veule se retirer du projet de recherche, une fois qu'il aura volontairement participé à l'entrevue individuelle, il est à noter que nous ne pourrons plus retracer le nom des participants et le contenu de leur entrevue individuelle une fois que les listes codifiées auront été détruites étant donné que l'ensemble des étapes de cette recherche garantissent l'anonymat des participants

Confidentialité

Les chercheurs s'engagent à la confidentialité pour tout ce qui concerne la participation de votre jeune à la recherche. À cet effet, son nom n'apparaîtra sur aucun document ou matériel utilisé pour la recherche. Chaque participant-e sera associé-e à un code et seule la chercheure principale (Danielle Maltais) aura la liste des participant-e-s et des codes.. D'autre part, l'étude donnera lieu à un rapport de recherche ainsi qu'à des publications (ex : articles) et communications scientifiques (ex. : conférences). Afin de produire ces différents documents, les chercheurs utiliseront des informations recueillies au cours des entrevues, dont celle(s) de votre adolescent-e. Toutefois, aucun nom de participant ne sera révélé et ce, en aucun cas et dans aucun de ces documents. Les chercheurs porteront également une attention spéciale à ne pas dévoiler d'informations qui pourraient faire en sorte que votre jeune soit identifiable ou reconnaissable. Enfin, toutes les données recueillies seront conservées dans un classeur verrouillé dans un bureau de l'équipe de recherche. Elles seront détruites, selon les règles de confidentialité, lorsque le rapport de recherche final sera terminé.

Informations supplémentaires

Vous pouvez contacter les chercheurs par téléphone ou par courriel (voir 1ière page pour les coordonnées) afin de poser toutes les questions qui vous permettront de prendre la décision d'autoriser ou non votre jeune à prendre part à la recherche. Signez ce formulaire de consentement parental seulement si vous avez obtenu des réponses satisfaisantes à vos questions et si vous vous sentez à l'aise avec la participation de votre jeune à l'étude. Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Pour les informations concernant les règles d'éthique en vigueur à l'UQAC, vous pouvez contacter le président du comité d'éthique à la recherche, monsieur Jean-Pierre Béland, au 418-545-5011 poste 5219.

Consentement

Par la présente, j'autorise mon enfant à participer à la recherche qui consiste à documenter les parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de consentir ou non à la participation de mon enfant à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que la participation de mon enfant à

cette recherche se fait sur une base volontaire et que lui ou moi pouvons retirer notre consentement à tout moment, sans aucun préjudice ou conséquence négative et sans compromettre sa participation au stage à l'étranger prévu au printemps 2010. Dans ce cas, mon enfant ou moi auront seulement à aviser verbalement une des chercheures de son retrait de l'étude, sans justification.

J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que mon enfant pourra refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue au moment qui lui conviendra. J'ai été informé que son nom et le contenu de son entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de l'entrevue de mon enfant et que son nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantie son anonymat. J'ai conscience que les chercheures produiront un rapport de recherche, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que mon enfant ne sera pas identifiable et que le nom des participant-e-s à l'étude, dont celui de mon enfant, demeurera confidentiel.

□ J'ai reçu une copie du présent formulaire que je peux conserver.

Nom du chercheur : _____

Coordonnées : _____

_____

Nom du jeune : _____

Nom du parent : _____

Lien de parenté avec le jeune : □ Mère □ Père □ Tuteur légal

Adresse: _____

_____

_____

No de téléphone: _____

Signature du parent ou du tuteur légal : _____

Date : _____

ANNEXE 5 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQAC
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7169 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

La présente est délivrée pour la période du *15 juin 2009 au 30 juin 2012*

Pour le projet de recherche intitulé : *Parcours de vie et parcours scolaires des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes.*

Chercheur responsable du projet de recherche : *Danielle Maltais*

Fait à Ville de Saguenay, le 15 juin 2009

[redacted]
Jean-Pierre Boland
Président du Comité d'éthique
de la recherche avec des êtres humains