

UQAC

Université du Québec
à Chicoutimi

**Parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en
région éloignée**

par Sophie Tremblay

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi dans le cadre d'un
programme en extension de l'Université du Québec en Outaouais en vue de
l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en travail social**

Québec, Canada

© Sophie Tremblay, 2024

RÉSUMÉ

Au cours des dernières années, le marché du travail a considérablement changé. Ces changements ont modifié le parcours professionnel des jeunes adultes décrocheurs, tant chez les hommes que chez les femmes. En effet, compte tenu des modifications du marché de l'emploi, l'absence d'un diplôme qualifiant complexifie et diversifie les parcours professionnels.

Le présent mémoire vise à documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans qui vivent en région éloignée, plus précisément sur la Côte nord (Québec, Canada). Plus précisément, il vise l'atteinte de deux objectifs spécifiques : 1) documenter les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de ces jeunes adultes décrocheurs et 2) décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire.

Dans le cadre de cette recherche, huit participants ont été recrutés dans la municipalité de Sept-Îles, située sur la Côte-Nord au Québec. C'est par des entrevues semi-dirigées ainsi qu'un questionnaire sociodémographique que les données pour cette recherche ont été récoltées. Basés sur la théorie du parcours de vie (1998) et sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978), certains constats peuvent être tirés de ce mémoire. D'abord, les résultats indiquent que jeunes adultes faiblement scolarisés ayant participé à l'étude ont de la difficulté à se reconnaître des qualités, ce qui peut laisser transparaître une faible estime d'eux-mêmes. D'ailleurs, les jeunes adultes sans diplôme ont une perception négative du milieu scolaire qu'ils fréquentaient lors de leurs études secondaires. Néanmoins, contrairement à ce qui a été observé dans d'autres études, ils ont également une perception négative du milieu scolaire dans un centre d'éducation des adultes (CEA). Le parcours scolaire des jeunes lors de leur parcours au secondaire a été considérablement influencé par les méthodes d'enseignement expérimentées ainsi que la bienveillance de leur entourage, incluant les amis, les membres de leur famille et le personnel scolaire. Les méthodes d'enseignement axées sur la pratique et non seulement sur la théorie sont identifiées par tous les participants comme un facteur ayant facilité leurs apprentissages. Par ailleurs, un sentiment de soulagement lors du décrochage scolaire a été ressenti par la majorité des participants. Plusieurs facteurs ont été associés au décrochage scolaire dans le discours des répondants et concernent notamment la vie familiale, sociale et scolaire des jeunes. Plus spécifiquement, les résultats indiquent que les amis ont une influence importante dans le parcours scolaire des jeunes en représentant une source de motivation importante. La qualité de la relation parent-enfant est aussi un élément important dans le parcours scolaire et professionnel. Cette étude permet aussi de constater que les participants ont cumulé plusieurs emplois dans leur parcours professionnel, se caractérisant souvent par des conditions de travail précaires. Cependant, au moment de la collecte de donnée, les participants étaient satisfaits de leurs conditions de travail. Enfin, si l'importance de l'obtention du diplôme d'études secondaires fait l'unanimité chez les participants, le désir de retourner aux études pour obtenir ce dernier n'est pas un objectif pour ceux-ci. Diverses raisons sont avancées

par les répondants pour expliquer ce constat, dont leurs responsabilités familiales et financières, leur manque d'intérêt à poursuivre leurs études et leur satisfaction quant à leurs conditions de vie actuelles.

Finalement, ce mémoire amène un éclairage sur la réalité des jeunes adultes vivant en région éloignée quant à leur insertion sur le marché du travail. Les résultats qui en découlent pourront permettre la mise en place de ressources d'aide plus favorables pour faire face au décrochage scolaire et améliorer les conditions de vie des jeunes adultes décrocheurs.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
REMERCIEMENTS	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LA DÉFINITION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	4
1.2 L'AMPLEUR DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC ET SES PARTICULARITÉS SUR LA CÔTE NORD.....	5
1.3. LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES ADULTES.....	9
1.4. LA PERTINENCE DU MÉMOIRE.....	12
CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS	15
2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS	16
2.1.1 Les caractéristiques personnelles.....	16
2.1.2 Les caractéristiques familiales et conjugales.....	19
2.1.3 Les caractéristiques sociales.....	25
2.1.4 Les caractéristiques scolaires.....	26
2.1.5 Les caractéristiques professionnelles.....	29
2.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS.....	33
2.2.1 Les modifications du marché du travail chez les non-diplômés.....	34
2.2.2 Les types de parcours professionnels.....	36
2.2.3 Le rapport au travail à la suite du décrochage.....	39
2.3 LES FORCES ET LES LIMITES DES RECHERCHES ACTUELLES....	40
CHAPITRE 3 - CADRE DE RÉFÉRENCE	43
3.1 LA THÉORIE DU PARCOURS DE VIE.....	43
3.2 LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE BRONFENBRENNER.....	47
3.3 LA PERTINENCE DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR CETTE ÉTUDE	50
CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE	55
4.1 LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	55
4.2 LE TYPE DE RECHERCHE.....	55

4.3 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE	56
4.4 LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	58
4.5 L'ANALYSE DES DONNÉES	61
4.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	62
CHAPITRE 5 - RÉSULTATS	62
5.1 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	62
5.2 LE PORTRAIT DES PARTICIPANTS	65
<i>Joey</i>	65
<i>Louis</i>	66
<i>Olivier</i>	67
<i>Camille</i>	68
<i>Patrick</i>	69
<i>Amélie</i>	70
<i>Marjorie</i>	71
<i>Gabriel</i>	72
5.3 LES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS	73
5.3.1 Les caractéristiques personnelles	73
5.3.2 Les caractéristiques familiales, conjugales et sociales	78
5.3.3 Les caractéristiques professionnelles	80
5.4 LE PARCOURS SCOLAIRE	83
5.4.1 Le parcours scolaire au secondaire	84
<i>La perception que les participants avaient d'eux-mêmes</i>	87
<i>L'appréciation du parcours au secondaire</i>	91
<i>Les expériences de redoublement</i>	97
5.4.2 Le décrochage scolaire au secondaire	98
<i>Les motifs associés au décrochage scolaire</i>	99
<i>Les réactions associées au décrochage scolaire</i>	101
5.4.3 L'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTS DANS UN CEA OU UN CFP	106
<i>Les motivations à fréquenter un CEA ou un CFP</i>	107
<i>L'appréciation du parcours dans un CEA ou un CFP</i>	109
5.5 LE PARCOURS PROFESSIONNEL	110
5.5.1 Le parcours professionnel des répondants pendant leurs études	111

5.5.2 Le parcours professionnel des répondants après leurs études.....	113
5.5.3 La vision du marché du travail et les changements dans les objectifs professionnels	121
5.6 LES RECOMMANDATIONS	126
5.6.1 Les recommandations émises aux jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher	126
5.6.2 Les recommandations émises aux parents de jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher	127
5.6.3 Les recommandations émises aux milieux scolaires	129
5.6.4 Les recommandations émises aux milieux professionnels	131
CHAPITRE 6 - DISCUSSION.....	134
6.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS	134
6.1.1 Les caractéristiques associées à l'ontosystème	135
6.1.2 Les caractéristiques associées aux microsystèmes	136
6.2 LE PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS.....	141
6.3 LES FORCES ET LES LIMITES DU MÉMOIRE	148
6.4 LES RETOMBÉES POUR LA PRATIQUE DU TRAVAIL SOCIAL ...	150
6.5 LES RECOMMANDATIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES	152
CONCLUSION	156
BIBLIOGRAPHIE	159
CERTIFICATION ÉTHIQUE	171
ANNEXE 1 - OUTILS DE RECRUTEMENT	172
.....	174
ANNEXE 2 - GUIDE D'ENTREVUE	176
ANNEXE 3 - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	182
ANNEXE 4 - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	186

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : THÈMES ET SOUS-THÈMES DU GUIDE D'ENTREVUE.....	59
TABLEAU 2 : CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS	64
TABLEAU 3 : MESURES DISCIPLINAIRES REÇUES AU SECONDAIRE.....	90
TABLEAU 4 : ÉPISODES DE REDOUBLEMENT AU SECONDAIRE CHEZ LES PARTICIPANTS	97

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE ÉCOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER.....	53
FIGURE 2 : SYNTHÈSE DE LA THÉORIE DU PARCOURS DE VIE ET DE SON UTILISATION DANS LE MÉMOIRE	52

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AEC	Attestation d'études collégiales
BAC	Baccalauréat
CEA	Centre d'éducation aux adultes
CFP	Centre de formation professionnelle
Conseil RHiM	Conseil des ressources humaines de l'industrie minière
CRÉ Côte-Nord	Conférence régionale des élus de la Côte-Nord
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean
CSS	Centre de services scolaire
CV	Curriculum vitae
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DPJ	Directeur de la protection de la jeunesse
ÉCOBES	Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population
EQSJS	Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire
IEDM	Institut économique de Montréal
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MRC	Municipalités régionales de comté

MTESS	Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale
Projet PRÉE	Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie
PCU	Prestation canadienne d'urgence
PCRE	Prestation canadienne de relance économique
RAP Côte-Nord	Réussite-Accomplissement-Persévérance Côte-Nord
RQAP	Régime québécois d'assurance parental
TDAH	Trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité

REMERCIEMENTS

Cette étude est un accomplissement personnel qui n'aurait pu avoir lieu sans le soutien de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

D'abord, je tiens à témoigner ma reconnaissance à mes directrices de recherche, Eve Pouliot et Danielle Maltais, toutes deux professeures en travail social à l'UQAC. Elles ont été une source d'accompagnement et de soutien tout au long de l'écriture de mon mémoire. Leur disponibilité et leur bienveillance quant à la complétion de cette étude ont contribué à ma persévérance scolaire. À chacune des étapes, elles ont su m'appuyer et m'encourager à poursuivre.

Ensuite, je tiens à remercier mon conjoint et ma famille. Même dans les moments les plus difficiles, ils ont su me soutenir et contribuer à la poursuite de mes études de deuxième cycle universitaire.

Je tiens également à souligner ma reconnaissance à ma partenaire de cohorte à la maîtrise en travail social de Sept-Îles, Maryse Métivier. Maryse a été pour moi une source de persévérance jour après jour, depuis 2020. Motivation, consolation et soutien sont tous synonymes de notre parcours de deuxième cycle universitaire. Notre phrase favorite restera gravée dans ma mémoire : le pire est fait. Merci Maryse pour tout !

Une autre personne m'ayant apporté du soutien et de la bienveillance est mon amie Caroline Dignard. Ton expertise, ta rigueur et ta reconnaissance ont contribué à la réussite de mon parcours. Merci de ta disponibilité.

Je tiens également à remercier mon amie Émilie Caron-Descôteaux pour m'avoir soutenue moralement et minutieusement dans les dernières étapes de mon parcours.

Enfin, je tiens à témoigner ma reconnaissance à chacun des participants de cette étude sans qui le projet n'aurait pu voir le jour. Grâce à leur implication et ouverture, ils ont contribué à faire avancer les connaissances sur la réalité des jeunes adultes vivant en région éloignée au Québec.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, le marché du travail a vécu des modifications importantes au Québec. Ces changements quant à l'emploi ont eu des répercussions sur l'insertion professionnelle des jeunes adultes. D'ailleurs, la COVID-19 a entraîné des modifications importantes quant au marché du travail, à partir de mars 2020 (Gouvernement du Québec, 2021). En effet, afin de diminuer la propagation du virus, les restrictions introduites par le gouvernement québécois ont eu des répercussions sur le marché du travail. Ainsi, en 2020, on constate un pourcentage élevé du taux de chômage soit de 8,9 % (Gouvernement du Québec, 2024) tandis que ce taux baisse à 4,5 % en 2023 (Gouvernement du Québec, 2024). L'insertion professionnelle est un parcours parfois difficile, notamment en raison de l'absence d'un diplôme qualifiant, du déclassement des diplômés et des exigences des employeurs. En effet, la transition vers la vie adulte est une suite d'étapes à traverser qui se complexifie et se désynchronise compte tenu des modifications du marché de l'emploi (Bidart, 2005) et du contexte scolaire, impliquant notamment la fermeture ou l'annulation de programmes à la suite de la pandémie (Bailey et al., 2023). Néanmoins, certains jeunes n'éprouvent pas de difficultés lors de leur transition à la vie adulte. De ce fait, il ne s'agit donc pas d'un processus de passage universel. De plus, le pouvoir du diplôme est différent d'une région à l'autre (Deschenaux, 2007). Depuis plusieurs années, la stabilité d'emploi a diminué et les emplois temporaires ont augmenté (Pelland et Robert, 2007). Néanmoins, la pandémie de COVID-19 a empêché une reprise complète

du marché du travail (International Labour Organization, 2022). Ces difficultés vécues lors de l'insertion sur le marché du travail sont susceptibles d'entraîner des répercussions sur les conditions de vie des jeunes adultes. D'ailleurs, il faut tenir compte du fait que l'insertion professionnelle est un processus qui ne se limite pas uniquement au mécanisme de recherche d'emploi, mais aussi à une période de formation, de chômage, d'emploi et d'inactivité (Molgat et Vultur, 2009). Ainsi, sous quelles formes se manifeste la situation de vie des jeunes adultes faiblement scolarisés vivant en région éloignée ?

Afin de répondre à ce questionnement, cette étude propose de documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs âgés de 18 et 30 ans vivant sur la Côte-Nord, au Québec. Le premier chapitre permet de documenter la problématique à l'étude, soit le phénomène du décrochage scolaire. Le deuxième chapitre recense, quant à lui, les écrits actuellement disponibles sur le thème à l'étude, en identifiant les limites des recherches existantes. Ensuite, le troisième chapitre présente les cadres de référence de ce mémoire, soient la théorie des parcours de vie (Elder, 1998) ainsi que le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978). Le quatrième chapitre aborde les aspects méthodologiques de cette étude, de même que les considérations éthiques qui y sont associées. Finalement, les cinquième et le sixième chapitres présentent et discutent les résultats de la recherche, à la lumière de la recension des écrits et des deux cadres de référence privilégiés.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Occuper un emploi permet l'accès à des ressources, telles qu'un revenu et un statut social, contribuant ainsi à la santé physique et mentale (Brockmann et al., 2019). Bien que l'absence d'un diplôme qualifiant ne détermine pas le parcours des jeunes décrocheurs, il limite les possibilités de se dénicher un emploi (Brockmann et al., 2019; Molgat, 2007). En effet, le fait de ne pas détenir de diplôme qualifiant est défavorable à l'insertion professionnelle, cette dernière pouvant impliquer des difficultés différentes d'une région à l'autre (Deschenaux, 2007). Les modifications sur le marché du travail et la précarité d'emploi qui y est associée chez les jeunes adultes sont omniprésentes (Callari et al., 2010). Ces changements se manifestent par une diminution de la qualité des conditions de travail et par l'augmentation des emplois à temps partiel (Brockmann et al., 2019 ; Pellant et Robert, 2007).

La notion de précarité d'emploi chez les jeunes adultes est effectivement plus floue qu'auparavant (Pelland et Robert, 2007). Les jeunes adultes d'aujourd'hui doivent composer avec des réalités et des enjeux différents, et ce, particulièrement dans le secteur des minières, en raison de la pénurie de main-d'œuvre (Institut économique de Montréal [IEDM], 2023). Au Québec, bien que la pénurie de main-d'œuvre ne soit pas un phénomène nouveau, le taux de postes vacants a doublé entre 2015 et 2019, passant de 1,8 % à 3,6 % (IEDM, 2023). En 2021, sur la Côte-Nord, ce sont 5,4 % des postes en général qui étaient vacants (MESS, 2022). Ces statistiques sont inquiétantes

considérant que les difficultés d’insertion professionnelle pour les jeunes adultes augmentent depuis les dernières années (De Champlain, 2017).

D’ailleurs, il y a peu de nuances dans les écrits concernant les domaines d’accès à l’emploi sans avoir obtenu un diplôme qualifiant. En effet, il existe des disparités importantes au Québec en termes de diplomation des jeunes du secondaire (Boily et al., 2021). Afin de mieux comprendre cette réalité, la problématique de ce mémoire propose de s’attarder à la définition du décrochage scolaire et à l’ampleur de celui-ci au Québec et, plus particulièrement, dans la MRC de Sept-Rivières¹ sur la Côte-Nord. Par la suite, les conséquences du décrochage scolaire dans la vie des jeunes adultes sont abordées, pour finalement justifier la pertinence de ce mémoire.

1.1 LA DÉFINITION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

D’entrée de jeu, compte tenu de l’objet de ce mémoire, il apparaît fondamental de définir les concepts de décrochage scolaire et d’abandon scolaire. À ce sujet, le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec (MEES, 2021) mentionne que le décrochage scolaire et l’abandon scolaire ne sont pas synonymes. Le Conseil régional de prévention de l’abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS, 2016) considère que le décrochage scolaire se produit dans le contexte des études secondaires, alors que l’abandon scolaire peut survenir à tous les niveaux

¹ La MRC de Sept-Rivières se compose des villes de Port-Cartier et de Sept-Îles. Le territoire de la MRC comprend également la communauté autochtone Uashat Mak Mani-Utenam (*Territoire - MRC de Sept-Rivières*, paragr. 4 et 5 repéré à <https://www.septrivieres.qc.ca/votre-mrc/territoire#:~:text=Longeant%20le%20côté%20nord%20du,de%20Québec%20par%20voie%20rou%20tière.>).

d'enseignement, tant au secondaire, au collégial qu'à l'université. De ce fait, le décrochage scolaire n'est donc pas l'équivalent de l'abandon scolaire.

De plus, le décrochage scolaire n'est pas nécessairement un concept définitif (Gagné, 2018). Il s'agit d'un phénomène complexe et multidimensionnel, qui découle de facteurs à la fois individuels, scolaires, familiaux et communautaires (Allaire et al., 2007 ; Bourdon et al., 2022). Le décrochage scolaire réfère aux élèves quittant l'école secondaire sans diplôme ni qualification et qui ne sont pas inscrits l'année scolaire suivante afin de poursuivre leur cheminement académique (Gouvernement du Québec, 2021). Cependant, le MEES (2021) précise que les données recueillies lors du calcul du taux de sorties sans diplôme ni qualification ne permettent pas d'isoler le phénomène du décrochage scolaire en raison d'autres phénomènes parallèles, tels que la mortalité ou l'émigration. Pour sa part, l'abandon scolaire réfère au fait de quitter le milieu scolaire, de manière permanente, sans diplôme d'études secondaires, ni autre qualification (Office québécois de la langue française, 2006). Dans le présent mémoire, la notion de décrochage scolaire est retenue et réfère au fait d'avoir quitté l'école sans diplôme d'études secondaires chez les jeunes adultes du Québec.

1.2 L'AMPLEUR DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC ET SES PARTICULARITÉS SUR LA CÔTE NORD

Au Québec, en 2019-2020, 13,5 % des élèves ont décroché de l'école sans diplôme d'études secondaires (MEES, 2022). En 2016-2017, l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) rapportait que 17,5 % des jeunes Québécois

décrochaient avant l'obtention de leur diplôme (EQSJS, 2018). Les données plus récentes révèlent que 25,3 % des jeunes du Québec décrochent de l'école sans avoir obtenu de diplôme qualifiant (Gouvernement du Québec, 2020). Le ministère de l'Éducation du Québec (2022) précise que le taux de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçons que chez les filles, et qu'il est plus fréquent au deuxième cycle du secondaire.

Plus spécifiquement, la Côte-Nord se distingue de l'ensemble de la province quant à l'étendue du décrochage scolaire. En effet, en 2013, c'est un élève sur quatre qui décrochait sur la Côte-Nord, une proportion qui a augmenté en 2020, alors que 30,2 % des élèves de la région avaient abandonné l'école sans avoir obtenu leur diplôme de secondaire V (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, la situation nord-côtière des jeunes adultes décrocheurs est plus inquiétante que celle observée dans l'ensemble du Québec, et ce, particulièrement pour les garçons (RAP Côte-Nord et ÉCOBES, 2019).

Située dans la région de la Côte-Nord, la MRC de Sept-Rivières présente un portrait encore plus inquiétant que les autres MRC de la Côte-Nord, en ce qui concerne le décrochage scolaire. En effet, en 2019, le taux d'adultes sans diplôme de la MRC de Sept-Rivières était de 21,2 %, ce qui était significativement plus élevé que le taux observé dans l'ensemble du Québec, soit de 13,3% (RAP Côte-Nord, 2019). De plus, en 2019-2020, le taux de décrochage scolaire au Centre de services scolaire (CSS) du Fer (Sept-Îles, Port-Cartier et Fermont) était de 18,9 % (28 % chez les garçons et 11% chez les filles) comparativement à 13,5 % pour l'ensemble du Québec (gouvernement du Québec, 2022).

Afin d'expliquer l'ampleur du décrochage scolaire sur la Côte-Nord, la présence d'entreprises minières est souvent notée. Le secteur minier sur la Côte-Nord est près de quatre fois plus élevé que la moyenne provinciale (CRÉ Côte-Nord, 2007). De plus, le Mémoire de la Conférence régionale des élus de la Côte-Nord (CRÉ, 2007) mentionne que l'économie de la région dépend majoritairement des grandes entreprises. Pour sa part, Emploi-Québec (2022) rapporte que dans les secteurs des minières, de l'énergie et des services, les diplômés professionnels (DEP) et collégiaux (AEC et DEC) seront les travailleurs les plus en demande au cours des prochaines années.

À cet égard, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS, 2022) a souligné, en novembre 2022, que la moitié des postes vacants les plus en demande, dans la région de la Côte-Nord, n'exigeaient pas l'obtention d'un diplôme postsecondaire. Ces emplois vacants concernent des postes de préposés à l'entretien ménager et au nettoyage, de contrôleurs et essayeurs dans la transformation des métaux et des minerais, de vendeurs dans le commerce de détail, de cuisiniers et d'agents d'administration. Dans le même sens, Emploi-Québec (2022) a mentionné dans son bulletin sur le marché du travail de la Côte-Nord, que les postes vacants de niveau élémentaire (sans diplôme requis) sont les suivants, en ordre décroissant : serveurs au comptoir, aide-cuisiniers et personnel de soutien, manœuvres de l'exploitation forestière, préposés à l'entretien ménager et au nettoyage, caissiers, ainsi que concierges et surintendants d'immeubles. Dans ce contexte, bien que les personnes hautement scolarisées soient les plus recherchées pour le développement du Plan Nord,

plusieurs secteurs en demande n'exigent pas d'études postsecondaires, voire de diplôme qualifiant sur la Côte-Nord, notamment les secteurs des mines, des énergies et des services (Emploi-Québec, 2022).

Or, la Côte-Nord est vulnérable à la conjoncture économique mondiale pour ce qui est des substances minérales (CRÉ Côte-Nord, 2006). De ce fait, lorsque l'économie minière présente une diminution de ses activités, les employés ayant le moins d'ancienneté peuvent se retrouver sans emploi et sont à risque de présenter des difficultés financières importantes. Certains jeunes se sentent obligés d'occuper un emploi lucratif en raison de leur rythme de vie, impliquant des responsabilités financières importantes qui complexifient un retour aux études afin d'améliorer leurs conditions de vie (Molgat et Vultur, 2009 ; Stuth et Jahn, 2020). De plus, la Côte-Nord ainsi que le Nord-du-Québec attirent l'attention des personnes recherchant un emploi par leurs taux d'activité et d'emploi au-dessus de la moyenne nationale (Gauthier et Girard, 2008). En 2018, un resserrement du marché du travail dans le secteur minier a été constaté, en raison du nombre de postes vacants et du faible nombre de personnes disponibles pour les combler, ce qui a contribué à réduire le taux de chômage dans la région (Conseil RHiM, 2020). Étant donné le marché international du secteur minier, des changements peuvent être importants dans les besoins de recrutement et de rétention des employés (Conseil RHiM, 2020). En effet, la mondialisation affecte de manière significative la façon dont les entreprises gèrent les emplois et les horaires qui y sont associés : temps plein ou temps partiel, permanent, contractuel ou temporaire (De Champlain, 2017). À ce sujet, le Conseil des ressources humaines de l'industrie minière affirme que « le marché du travail dans l'industrie minière fait face à des défis

de recrutement parce que la plupart des mines en exploitation sont situées dans les régions éloignées » (Conseil RHiM, 2020 : p. 4). En 2020, ayant un bassin de main-d'œuvre limité, les employeurs du secteur minier devaient parfois engager des employés sous-qualifiés afin de combler les postes vacants (Conseil RHiM, 2020).

1.3. LES CONSÉQUENCES DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES ADULTES

Les conséquences du décrochage scolaire se font sentir dans toutes les sphères de la société, tant au plan individuel que collectif.

D'abord, au plan individuel, bien que le décrochage scolaire puisse représenter un soulagement pour les jeunes vivant du stress social ou financier (Benson et al., 2018), ces derniers ont un plus grand risque de présenter un problème de santé mentale en raison de l'accès plus restreint aux ressources et au soutien social (Bergvik et al., 2018). Dans le même ordre d'idées, Allaire et al. (2007) rapportent que les élèves décrocheurs ont moins accès aux ressources d'aide en santé physique et mentale. Selon ces auteurs, plus le niveau de scolarité est élevé, plus le niveau de santé de la personne est élevé (Allaire et al., 2007 ; Bates et al., 2016). Ce constat se traduit par une espérance de vie écourtée de sept années pour les décrocheurs et par la présence d'un plus grand nombre de problèmes de santé mentale chez ceux-ci (RAP Côte-Nord et ÉCOBES, 2019). D'ailleurs, un jeune décrocheur sur cinq estimait avoir une mauvaise santé mentale dans l'étude réalisée par Bilgrav et al. (2016), les femmes étant plus nombreuses que les hommes à se retrouver dans cette situation. Ce constat peut être

associé au plus faible niveau de littératie chez les jeunes décrocheurs, pouvant nuire à leur capacité à faire des choix éclairés concernant leur santé et leur alimentation (ÉCOBES, 2019). Ces jeunes sont aussi plus nombreux à consommer des substances psychoactives, ce qui peut nuire à leur état de santé (Demirtas-Zorbaz et al., 2020). Le décrochage scolaire peut également constituer un facteur de stress important chez les jeunes adultes, parfois même chronique, ce qui peut engendrer des répercussions négatives sur leur santé physique et mentale (Benson et al., 2018).

En plus des problèmes de santé qu'il engendre, le décrochage scolaire est susceptible de complexifier l'entrée sur le marché du travail des jeunes adultes, tout en ayant des conséquences sur leurs conditions de vie. Il peut engendrer des problèmes d'insertion professionnelle et sociale, de même que des difficultés à s'épanouir chez les jeunes adultes. En effet, le travail salarié est un vecteur important dans la construction de l'identité et le passage vers le statut d'adulte (Pelland et Robert, 2007). Ainsi, l'emploi permet l'autonomie financière, l'atteinte d'un statut social, ainsi que l'épanouissement de l'individu (De Champlain, 2017). Bien que l'absence de diplôme ne détermine pas irrémédiablement le parcours des jeunes, elle peut limiter leurs possibilités de dénicher un emploi (Brockmann et al., 2019 ; Vultur, 2007). Ainsi, dix ans après l'interruption de leurs études, les jeunes décrocheurs auraient moins de probabilités d'emploi que les diplômés (Brekke, 2014 ; Réseau réussite Montréal, 2021). En effet, l'absence de diplôme qualifiant à la suite du décrochage scolaire augmente les difficultés à s'insérer sur le marché du travail, voire à conserver un emploi (Fortin et al., 2007). À ce sujet, Deschenaux (2007) souligne que les jeunes moins scolarisés sont plus souvent à la recherche d'un emploi et travaillent moins. Selon lui,

56,5 % des jeunes peu scolarisés gagnaient moins de 15 000\$ par année en 2004-2005. De plus, le taux de chômage est plus élevé lorsque le niveau de scolarité est plus faible² (Boily et al., 2021).

En outre, Gagné (2018) mentionne que l'absence de diplôme influence l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes en raison de la globalisation et des avancées technologiques sur le marché du travail, contribuant à augmenter le niveau de scolarité que les employeurs exigent dans les emplois offerts. Avec l'augmentation des emplois destinés aux diplômés, les difficultés chez les non-diplômés à s'insérer professionnellement augmentent. Par conséquent, la précarisation des emplois amplifie les difficultés des jeunes adultes à obtenir une stabilité d'emploi. À ce sujet, Pelland et Robert (2007) rappellent que les transformations sur le marché du travail ont augmenté le nombre d'emplois à temps partiel et d'emplois contractuels, ce qui diminue la stabilité en emploi et augmente les conditions de précarité économique et sociale chez les jeunes adultes. Sans diplôme qualifiant, les jeunes adultes ont accès à un salaire moins élevé, effectuent des tâches plus monotones et bénéficient d'un horaire de travail peu accommodant (Bellemare et al., 2013). En ce qui concerne l'insertion sociale, les jeunes adultes faiblement scolarisés feraient plus souvent l'objet d'une arrestation (Demirtas-Zorbaz et al., 2020) et leur risque d'incarcération serait de trois à quatre fois plus élevé que les diplômés (ÉCOBES, 2019).

² Taux de chômage selon le niveau de scolarité : sans diplôme : 13,9 %, D.E.S. ou D.E.P : 11,1 %, D.E.C : 9,2 % et diplôme d'études universitaires : 5,9 %.

Finalement, le décrochage scolaire a aussi des conséquences collectives. Ces conséquences peuvent se présenter sous diverses formes, notamment une moins grande implication, concertation et mobilisation citoyenne, un appauvrissement de la population, une baisse de la productivité, un exode des jeunes, une moins grande diversification de l'économie, une diminution des revenus de l'État, ainsi qu'une augmentation des dépenses en santé (RAP Côte-Nord et ÉCOBES, 2019). Le fait de ne pas obtenir son diplôme d'études secondaires nuit à l'insertion socioéconomique des jeunes et, donc, à la stabilité économique du pays (Allaire et al., 2007). Le décrochage scolaire constitue, par conséquent, un enjeu majeur pour l'économie de l'État (Chirat, 2016). Réseau réussite Montréal (2021) mentionne que plus des deux tiers des bénéficiaires du programme d'aide sociale sont des décrocheurs.

1.4. LA PERTINENCE DU MÉMOIRE

Selon plusieurs chercheurs, les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle et à la stabilité d'emploi chez les jeunes non-diplômés peuvent avoir d'importantes conséquences individuelles et sociétales (Allaire et al., 2007 ; Bellemare et al., 2013 ; Brockmann et al., 2019 ; Deschenaux, 2007 ; Molgat et Ringuet, 2004 ; Molgat et Vultur, 2009 ; RAP Côte-Nord et ÉCOBES, 2019 ; Stuth et Jahn, 2020 ; Vultur, 2007). Ainsi, il est essentiel de porter un regard sur le vécu des jeunes adultes faiblement scolarisés et sur leur insertion professionnelle. Plus spécifiquement, il apparaît pertinent de réaliser une étude sur ce sujet à Sept-Îles, en raison du contexte économique spécifique de cette MRC, qui se caractérise par la présence de plusieurs compagnies minières et par un haut pourcentage de jeunes n'obtenant pas leur diplôme

d'études secondaires. En effet, bien que plusieurs écrits documentent les conditions de vie des jeunes adultes faiblement scolarisés, ils abordent très peu, voire aucunement les conditions de vie des jeunes adultes non diplômés qui, dans le contexte de la MRC de Sept-Rivières, ne sont pas forcément en situation de précarité financière. D'ailleurs, Batiotila (1992) a souligné, dès le début des années 90, qu'il y a très peu d'études sur le devenir professionnel des décrocheurs. Pour sa part, Phillippoucia (2012) abonde dans le même sens en mentionnant que peu d'études ont tenté de comprendre les perceptions qu'ont les décrocheurs sur leur réalité, alors qu'ils sont pourtant experts de leur situation. Mazari et al. (2011) rapportent que les décrocheurs sont davantage exposés à la précarité ainsi qu'au chômage lors de périodes de crise. En effet, en période de crise, les périodes d'emploi en alternance ou l'absence d'emplois sont plus fréquentes (Mazari et al., 2011). Mazari et al. (2011) estiment également que les périodes de crise peuvent contribuer au chômage de masse et amener les employeurs à recruter des diplômés sur des postes moins qualifiés que leur diplôme. En ce sens, la pandémie de la COVID-19 a influencé de manière significative les élèves au primaire, au secondaire et au postsecondaire (Bouchard, 2021). Cette crise sanitaire a contribué à diminuer chez 80 % des élèves l'engagement, la persévérance ainsi que la motivation scolaire (Bouchard, 2021). Dans ce contexte, les décrocheurs sont donc susceptibles de vivre des conséquences plus importantes, à l'instar de ce qui a été observé par Mazari et al. (2011) lors de périodes de crise.

Au Québec, la majorité de la population sans diplôme d'études secondaires se trouve dans quatre régions : le Nord-du-Québec, la Gaspésie-Îles-de-la-Madelaine, la Côte-Nord et l'Abitibi-Témiscamingue (Gauthier et Girard, 2008). Cependant, peu de

recherches mettent en évidence les caractéristiques des jeunes adultes dans les régions éloignées. Ainsi, les résultats de cette étude pourront permettre d'offrir des services plus adaptés au vécu des jeunes adultes décrocheurs en région éloignée, en contexte de crise ou non, des réalités encore peu documentées à ce jour.

CHAPITRE 2 RECENSION DES ÉCRITS

L'absence d'un diplôme d'études secondaires a des conséquences importantes sur la vie des jeunes adultes. En effet, plusieurs chercheurs ont montré que cette situation entrave leur parcours dans différentes sphères de leur vie, tant personnelle, conjugale, familiale, sociale que professionnelle (Allaire et al., 2007 ; Bellemare et al., 2013 ; Brockmann et al., 2019 ; Deschenaux, 2007 ; Molgat et Ringuet, 2004 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Stuth et Jahn, 2020 ; Vultur, 2007). Aujourd'hui, il y a davantage de jeunes qualifiés, ils sont, par contre, confrontés à des modifications du marché du travail avec des emplois plus précaires (Stuth et Jahn, 2020). De ce fait, les jeunes adultes faiblement scolarisés sont, quant à eux, plus à risque de vivre des difficultés. D'ailleurs, bien que le taux de décrochage scolaire ait diminué depuis les dernières années, il demeure toujours plus élevé au Québec comparativement aux autres provinces du Canada (Archambault et al., 2021 ; Statistique Canada, 2020).

Ce présent chapitre décrit, d'une part, les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles de jeunes adultes décrocheurs ainsi que les caractéristiques des raccrocheurs qui ont été recensées dans les écrits scientifiques. Il vise également à documenter le parcours professionnel de jeunes adultes décrocheurs en prenant en compte les modifications du marché du travail chez les non-diplômés, les types de parcours professionnels, ainsi que le rapport au

travail à la suite du décrochage scolaire. Finalement, les forces et les limites des recherches actuelles sont abordées.

2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS

Dans un premier temps les caractéristiques personnelles des jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires V sont documentées. Des informations sont ensuite apportées sur leur vie familiale, conjugale, sociale, scolaire et professionnelle. Enfin, les caractéristiques des raccrocheurs sont présentées.

2.1.1 Les caractéristiques personnelles

Plusieurs auteurs ont documenté, à des moments différents, les caractéristiques personnelles des jeunes adultes décrocheurs (Audas et Willams, 2001 ; Belleï-Rodriguez et al., 2020 ; Boily et al., 2021 ; Fortin et al., 2006 ; Philippouci, 2012 ; Janosz et al., 2006). Au Québec, certaines études soulignent que les garçons ont un taux plus élevé de décrochage scolaire, comparativement aux filles (Audas et Willams, 2001 ; Boily et al., 2021 ; Philippouci, 2012). En effet, les statistiques démontrent, en général, un plus grand nombre de garçons décrocheurs que de filles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Par contre, l'écart entre les genres a significativement diminué de l'année scolaire 1999-2000 (11,9 %) à 2019-2020 (5,7 %) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Il s'agit de l'écart le plus faible jamais observé au cours des deux dernières décennies. Du côté des filles, un tiers des décrocheuses mentionnent que la parentalité est la raison de leur décrochage scolaire (Bates et al., 2016). Ainsi, le

genre est un facteur de risque qui peut être lié au décrochage scolaire (Bates et al., 2016 ; Janosz et al., 2006).

Certains écrits mentionnent également que les décrocheurs vivent des problèmes extériorisés, tels que l'hyperactivité, l'agressivité et la délinquance (Audas et Williams, 2001 ; Barthélémy, 2020 ; Bates et al., 2016 ; Battin-Pearson et al., 2000 ; Carroz, 2012 ; Fortin et al., 2014 ; French et Conrad, 2001 ; Projet PRÉE, 2012). Biederman et al. (2016) ont relevé, dans leur étude auprès de 349 participants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), que ce diagnostic contribue significativement au redoublement et au décrochage scolaire. Plusieurs chercheurs estiment aussi que les problèmes de comportement, tels que l'agressivité et la délinquance, ont une influence significative sur le décrochage scolaire (Audas et Williams, 2001 ; Battin-Pearson et al., 2000 ; Bates et al., 2016 ; Bhuvanewari et Sekar, 2023 ; Carroz, 2012 ; French et Conrad, 2001 ; Janosz et al., 2006). Audas et Williams (2001) ont, pour leur part, constaté que les décrocheurs étaient moins susceptibles de respecter les autorités.

En ce qui a trait au bien-être des jeunes adultes décrocheurs, les études soulèvent que leur santé mentale est plus fragile que celle des élèves obtenant leur diplôme d'études secondaires (Bergvik et al., 2018 ; Boily et al., 2021). Par exemple, dans leur étude auprès de jeunes décrocheurs de la Norvège (n=14), Bergvik et al. (2018) rapportent que 20 % d'entre eux ont décroché pour des problèmes de santé mentale ou psychosociaux. Les écrits mentionnent également que les jeunes décrocheurs vivent diverses problématiques, dont la tristesse, la dépression et l'anxiété

(Battin-Pearson et al., 2000 ; Carroz, 2012 ; French et Conrad, 2001). Les décrocheurs sont aussi plus nombreux à présenter des signes de fatigue, de détresse psychologique et des problèmes de santé mentale (Bates et al., 2016 ; Boily et al., 2021). Plus précisément, concernant les symptômes dépressifs chez les jeunes décrocheurs, Janosz et al. (2006) soulignent que ceux-ci sont associés aux difficultés scolaires, notamment à l'absentéisme et à un faible rendement académique. Dans cette dernière étude, les symptômes dépressifs ont été identifiés comme un facteur de risque lié au décrochage scolaire, particulièrement chez les garçons (Janosz et al., 2006).

Selon Boily et al. (2021), l'éducation et la santé sont étroitement liées. À ce sujet, le Portrait sur la persévérance scolaire et la réussite éducative en Côte-Nord (Boily et al., 2021) ainsi que l'étude de Bates et al. (2016) mentionnent que les individus plus scolarisés font de meilleurs choix pour leur santé et leur alimentation. De ce fait, les habitudes de vie des non-diplômés sont plus problématiques : plus grande consommation de malbouffe, surplus de poids et plus grande consommation de substances psychoactives (Bates et al., 2016 ; Boily et al., 2021 ; Janosz et al., 2006).

De plus, les jeunes ayant de mauvais résultats académiques ont une faible estime d'eux-mêmes en ce qui a trait à leurs compétences scolaires, pouvant mener à un rejet du système scolaire (Audas et Willms, 2001 ; Barthélémy, 2020). En effet, ces élèves sont plus susceptibles de prendre de plus en plus de retard scolaire, ce qui engendre de la frustration, jusqu'à ce qu'ils soient suspendus ou expulsés de l'école (Audas et Willms, 2001).

Finalement, les jeunes décrocheurs ont moins accès aux ressources d'aide en santé mentale ainsi qu'au soutien social, ce qui peut influencer négativement leur état de santé mentale (Bergvik et al., 2018). À ce sujet, Janosz et al. (2006) mentionnent que les filles en difficulté reçoivent plus d'attention et de soutien de la part des enseignants comparativement aux garçons vivant la même situation. Plus précisément, ces auteurs émettent l'hypothèse à l'effet que les filles bénéficient davantage de soutien et d'attention, ce qui contribue à diminuer les répercussions des manifestations dépressives sur leur réussite scolaire (Janosz et al., 2006).

2.1.2 Les caractéristiques familiales et conjugales

En ce qui a trait aux caractéristiques familiales des jeunes adultes décrocheurs, les études mentionnent qu'ils sont, pour la plupart, issus de familles monoparentales ou de parents faiblement scolarisés (Audas et Willms, 2001 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Terry, 2008). Le Portrait de la persévérance scolaire et de la réussite éducative en Côte-Nord (Boily et al., 2021) souligne que les enfants dont la mère est faiblement scolarisée présentent un plus grand risque de présenter des retards aux plans cognitifs et langagiers lors de leur entrée à la maternelle. D'ailleurs, sur la Côte-Nord, certains facteurs de risque sont associés au décrochage scolaire, tels qu'une faible implication parentale dans la vie scolaire des jeunes, une faible valorisation du milieu scolaire dans la famille, ainsi qu'un faible niveau de scolarité chez les parents (Fortin et al., 2014 ; Projet PRÉE, 2012). De plus, les jeunes issus de familles comprenant plusieurs enfants sont plus susceptibles de décrocher (Audas et Willms, 2001 ; Fortin et al., 2014). Afin d'expliquer ce constat, Audas et Willms (2001) soulignent que les jeunes issus d'une

famille défavorisée sont plus à risque de décrocher afin d'aider à subvenir aux besoins du ménage. Une autre piste explicative est celle des aspirations scolaires peu élevées étant donné qu'elles ne sont pas valorisées au sein de la famille (Audas et Willms, 2001). En outre, les liens entre le décrochage scolaire et les capacités cognitives des parents, notamment en ce qui concerne les difficultés d'accompagnement scolaire des parents faiblement scolarisés, s'établissent tôt dans le parcours de vie des jeunes (Audas et Willms, 2001). À ce sujet, Terry (2008) recommande de soutenir les parents décrocheurs en leur offrant du *coaching* afin qu'ils puissent accompagner leur enfant tout au long de leur parcours scolaire. De plus, certaines études soulignent les conséquences intergénérationnelles du décrochage scolaire en affirmant que les décrocheurs ont plus de risques d'avoir un enfant qui décrochera à son tour (Boulerice et al., 2000 ; Janosz et al., 2006 ; Rumberger et Larson, 1998 ; Terry, 2008).

Dans le même ordre d'idée, Audas et Willms (2001) affirment que le soutien familial est significativement lié aux facteurs de risque du décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001 ; Eremie et Ezekiel-Hart, 2024). En effet, l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants est un facteur important qui distingue les élèves peu performants qui poursuivent leur scolarisation de ceux qui décrochent (Audas et Willms, 2001 ; Eremie et Ezekiel-Hart, 2024). Cependant, Audas et Willms (2001) mentionnent que la famille joue un rôle, mais son influence diminue en fonction de l'âge des élèves en raison des autres influences extérieures, notamment le système scolaire ou la fréquentation de pairs. Toutefois, l'étude d'Audas et Willms (2001) révèle que les jeunes âgés de 16 ans qui se confient à leurs parents impliqués dans leur

établissement scolaire sont plus susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Par ailleurs, certaines expériences familiales empreintes d'adversité peuvent avoir une influence sur le parcours scolaire des jeunes adultes, menant certains vers le décrochage scolaire. En ce sens, l'étude de Dumont et Lessard (2020), réalisée auprès de 35 jeunes adultes âgés entre 18 et 25 ans ayant été exposés à la violence conjugale pendant leur enfance ou leur adolescence, souligne que l'exposition à la violence conjugale peut engendrer des répercussions scolaires chez les jeunes, notamment une diminution du rendement scolaire, de l'absentéisme, des difficultés de concentration et, ultimement, les mener vers le décrochage scolaire. Ces jeunes peuvent ainsi décrocher de l'école afin de travailler pour quitter leur milieu familial empreint de violence (Dumont et Lessard, 2020). Dans le même sens, Lévesque et al. (2014) soulignent que les jeunes ayant vécu des difficultés familiales nécessitant des services de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) présentent un risque plus élevé de décrochage scolaire au secondaire. La stabilité des parents constitue donc un facteur de protection au décrochage scolaire (Terry, 2008).

Plusieurs chercheurs ont aussi documenté les similitudes qui existent entre la situation familiale des jeunes hommes et celle des jeunes femmes faiblement scolarisées (Brockmann et al., 2019 ; Callari et al., 2010 ; Molgat et Ringuette, 2004 ; Beaumier et al., 2015 ; Stuthu et Jahn, 2020 ; Vultur, 2007). D'abord, il y a une prolongation de l'habitation au domicile familial en raison des coûts élevés des logements lorsque les jeunes sont faiblement scolarisés et en situation de précarité

(Stuthu et Jahn, 2020). Les jeunes adultes âgés entre 25 et 34 ans vivent alors une période d'instabilité résidentielle, qui peut devenir difficile en raison des coûts qui y sont liés (Gauthier et Girard, 2008). En outre, lorsqu'ils cohabitent avec leurs parents pour des raisons économiques, les jeunes adultes décrocheurs sont susceptibles d'être plus dépendants de ceux-ci, ce qui peut nuire au développement de leur autonomie (Callari et al., 2010). À cet égard, Beaumier et al. (2015) estiment que la dépendance envers le milieu familial et les difficultés scolaires diminuent la connaissance de soi vis-à-vis le processus d'intégration au marché du travail. De plus, une prolongation de l'habitation au domicile familial peut être un élément qui entrave l'insertion professionnelle de certains jeunes adultes faiblement scolarisés puisque leur dépendance à la famille est plus marquée (Callari, et al., 2010).

Par contre, le fait de résider au domicile familial est considéré comme un facteur de protection lors de l'insertion sur le marché du travail, en permettant une transition progressive à l'âge adulte dans les activités domestiques et les engagements financiers (Molgat et Vultur, 2009 ; Stuthu et Jahn, 2020). Dans le même sens, le soutien de la famille, du conjoint ou d'un milieu de garde peut constituer un facteur facilitant le parcours de ces jeunes (Molgat et Ringuette, 2004). En effet, la famille joue un rôle positif dans l'insertion professionnelle, que ce soit par du soutien financier (voiture, frais scolaires, vêtements), de l'aide aux devoirs, des encouragements à la persévérance, du soutien au développement personnel ou par l'entremise d'une embauche dans l'entreprise familiale, auprès de connaissances ou de membres de la famille élargie (Molgat et Vultur, 2009). D'ailleurs, Molgat et Vultur (2009) estiment que le soutien de la famille et du conjoint favorise l'insertion professionnelle des jeunes

adultes. En effet, lorsque les ressources familiales, scolaires et professionnelles sont précaires, il peut être difficile de s'insérer professionnellement (Bellemare et al., 2013). Comparativement aux jeunes diplômés, les jeunes adultes décrocheurs utilisent davantage les membres de leur famille pour obtenir un emploi (Molgat, 2009).

Au Québec, la formation d'un couple s'amorce généralement vers l'âge de 25 à 29 ans (Gauthier et Girard, 2008), les jeunes adultes repoussant leurs engagements conjugaux ou parentaux (Lévesque et al., 2014). Toutefois, les jeunes adultes décrocheurs auraient davantage tendance à quitter le milieu scolaire précocement afin de fonder une famille (Malo, 2007). En effet, plusieurs études portant sur le décrochage scolaire se sont penchées sur la sexualité précoce et la parentalité chez les adolescents qui quittent l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires (Bingenheimer et al., 2009 ; Dupéré et al., 2015 ; Frisco, 2008). Les résultats de ces études montrent que les jeunes qui deviennent parents pendant leurs études ont davantage de risque de décrocher afin de répondre à leurs responsabilités parentales (Brunet, 2019). Dans le même ordre d'idée, Stuthu et Jahn (2020) ainsi que Malo (2007) soulignent que le fait de fonder une famille précocement augmente le risque de précarité économique et professionnelle pendant de nombreuses années. D'une part, les jeunes hommes sont plus susceptibles d'être aux études lorsqu'ils n'ont pas d'enfants et d'intégrer le marché du travail lorsqu'ils deviennent pères (Brunet, 2019). Certains jeunes hommes sans diplôme qualifiant désirent avoir des enfants, mais plusieurs éléments peuvent contribuer à leur hésitation. En effet, le besoin d'être accomplis au plan professionnel, de former un couple stable, d'avoir voyagé et d'avoir une stabilité économique sont des éléments qui influencent le désir de fonder une famille (Gauthier et Girard, 2008).

À cet égard, les jeunes hommes sont davantage préoccupés par leur insertion professionnelle que les jeunes femmes (Beaumier et al., 2015). Ils sont plus souvent en emploi et la parentalité n'est pas défavorable à leur insertion professionnelle (Brockmann et al., 2019 ; Brunet, 2019). De leur côté, les jeunes femmes seraient plus jeunes que les hommes lorsqu'elles deviennent parents et ont moins de difficultés à assumer leur rôle de mère après avoir décroché que les hommes (Brockmann et al., 2019). Par contre, la parentalité chez les jeunes femmes adultes augmente leur précarité (Brockmann et al., 2019). D'ailleurs, les études sur le sujet soulignent que la transition à la parentalité n'a pas nécessairement de répercussions négatives dans la vie professionnelle des jeunes adultes, puisque le soutien familial les aide à se stabiliser en emploi (Molgat et Ringuette, 2004 ; Molgat et Vultur, 2009). Enfin, lorsqu'ils ont une famille à charge, les jeunes adultes faiblement scolarisés sont plus à risque de déménager, et ce, même si le changement de milieu de vie les oblige à changer d'emploi (Gauthier et Girard, 2008).

Certaines études suggèrent aussi que le décrochage scolaire d'un des membres de la fratrie est un facteur de risque important qu'un élève décroche à son tour (Bharathi et al., 2015 ; Björklund et Salvanes, 2011 ; Dynarski et Gleason, 2002; Jacob, 2001 ; Oettinger, 2000 ; Rumberger, 2011). Néanmoins, les membres d'une fratrie ne sont pas choisis contrairement aux amis ainsi qu'aux partenaires amoureux. De ce fait, l'influence des membres de la fratrie sur le décrochage scolaire serait moins importante que celle des autres types de relations entretenues par les adolescents (Archambault et al., 2021).

2.1.3 Les caractéristiques sociales

Pour ce qui est des caractéristiques sociales, Archambault et al. (2021) ont soulevé que les pairs du même âge sont davantage influents quant au décrochage scolaire. Selon ces mêmes auteurs, les jeunes ayant des pairs décrocheurs sont plus à risque de décrocher dans les quinze mois suivants l'épisode de décrochage de leurs amis. Par exemple, découvrir qu'un pair ne vit plus d'intimidation, car il a décroché, peut être un modèle inspirant pour les jeunes vivant une situation similaire (Archambault et al., 2021). Toutefois, à long terme, les jeunes à risque de décrocher côtoient moins, au quotidien, les jeunes décrocheurs, ce qui contribue à diminuer la tentation de ces derniers à quitter l'école (Archambault et al., 2021).

Enfin, en ce qui concerne leurs relations sociales, les études montrent que les jeunes décrocheurs ont tendance à se sentir en retrait et vivent du rejet de la part de leurs pairs demeurés en milieu scolaire (Audas et Willms, 2001 ; Boswell et al., 2017). Les décrocheurs utiliseraient l'apathie et les comportements délinquants à l'école comme repoussoirs (Terry, 2008). Les jeunes décrocheurs accumuleraient donc des relations sociales difficiles pendant leur cursus scolaire (Beaumier et al., 2015 ; Tremblay, 2015). À ce sujet, Belleï-Rodriguez et ses collaborateurs (2020) mentionnent que l'influence négative des pairs augmente le risque de décrocher. Toutefois, Archambault et al. (2021) soulèvent que l'ensemble du réseau social des jeunes peut influencer le décrochage scolaire, incluant les amis, la famille ou les partenaires amoureux. Bien que peu de recherches aient été effectuées sur l'influence des partenaires amoureux vis-à-vis le décrochage scolaire, les études disponibles sur la

question soulignent que leur impact serait similaire à celui des amis (Brechtwald et Prinstein, 2011 ; Dishion et Tipsord, 2011).

2.1.4 Les caractéristiques scolaires

Les études recensées ont surtout abordé la perception qu'ont les jeunes décrocheurs du milieu scolaire et de la diplomation. À ce sujet, les études soulignent que la relation des jeunes décrocheurs concernant le milieu scolaire est de nature généralement négative. En effet, ces adolescents sont majoritairement d'avis que l'école n'est pas un milieu pour eux (Barthélémy, 2020; Deschenaux, 2007). Ils estiment aussi que les enseignants sont moins intéressés par eux et considèrent que le milieu scolaire est inéquitable (Audas et Willms, 2001 ; Barthélémy, 2020). D'ailleurs, Belleï-Rodriguez et ses collaborateurs (2020) mentionnent qu'une relation négative avec un enseignant a plus d'impacts sur les perceptions qu'ont les élèves de l'école qu'une relation positive enseignant-élève.

La qualité des relations entre les élèves et les enseignants joue un rôle essentiel dans les facteurs favorisant ou entravant la persévérance scolaire (Baleriola et al., 2023 ; Belleï-Rodriguez et al., 2020) ; Fortin et al., 2004 ; Loton Bidal, 2023). En effet, la bienveillance des enseignants peut être un facteur de protection dans le parcours scolaire des jeunes (Baleriola et al., 2023 ; Belleï-Rodriguez et al., 2020) ; Loton Bidal, 2023). À l'inverse, les relations conflictuelles entre les enseignants et les jeunes sont des facteurs de risque liés au décrochage scolaire (Belleï-Rodriguez et al. (2020) ; Carroz, 2012). Il peut s'agir de difficultés importantes lorsqu'un élève ne se sent pas

dans un milieu bienveillant, sain et sécuritaire à l'école. Les jeunes peuvent alors se sentir attaqués, incompris et avoir l'impression de recevoir moins de soutien (Fortin et al., 2004). D'ailleurs, Paradis et Potvin (2000) mentionnent que la relation élève enseignant est plus conflictuelle avec les jeunes ayant des difficultés scolaires et sociales.

Les jeunes à risque de décrocher ou les jeunes décrocheurs peuvent avoir une faible estime d'eux-mêmes susceptible de contribuer à augmenter leur sentiment d'incompétence scolaire (Bryan et al., 2004). Les jeunes n'étant pas impliqués dans la vie scolaire ou dans une activité parascolaire sont aussi plus à risque de décrocher (Malo, 2007), tout comme ceux qui participent à moins d'activités scolaires tout au long de leur parcours scolaire (Audas et Williams, 2001). En effet, les activités liées à la vie scolaire ou parascolaire permettent d'accroître l'estime de soi et la socialisation avec d'autres jeunes, ce qui favorise la persévérance scolaire (Audas et Williams, 2001 ; Bouchard et al., 2023). De plus, les résultats de l'étude de Mahoney (2014), réalisée en Californie auprès de 695 participants (364 filles et 331 garçons), indiquent que les pairs des adolescents influencent significativement les types d'activités parascolaires pratiqués, tant dans l'intérêt porté à certaines activités que dans la persévérance à les poursuivre.

En 2017, De Champlain a mentionné que le parcours scolaire au secondaire des jeunes adultes décrocheurs est parsemé d'embûches. En effet, leur cheminement scolaire est marqué par diverses difficultés, dont un faible intérêt pour l'école, des épisodes de redoublements, de l'intimidation de la part des pairs ou d'enseignants ainsi

que la fréquentation d'une classe adaptée (Audas et Willms, 2001 ; De Champlain, 2017). L'expérience scolaire reste la sphère la plus importante lorsque l'on considère les facteurs de risque liés au décrochage scolaire (Janosz et al., 2006). Les jeunes décrocheurs ont généralement un vécu scolaire difficile. En effet, ils présentent des échecs, des rendements scolaires faibles, de l'indiscipline en classe, des absences et de la démotivation en comparaison aux autres adolescents (Baleriola et al., 2023 ; Dombrowskaia et al., 2023). Les décrocheurs présentent également un taux d'absentéisme scolaire plus élevé que les non-décocheurs (Audas et Willms, 2001 ; Carroz, 2012 ; Fortin et al., 2014).

De plus, le redoublement scolaire augmente considérablement le risque de décrocher (Archambault et al., 2017 ; Archambault et al., 2021 ; Gronostaj et al., 2019). Le redoublement peut susciter un sentiment d'échec, de la démotivation ou même la crainte de se retrouver dans un nouveau groupe. Bien que la diversité des programmes offerts aux jeunes soit positive, les résultats d'une pluralité d'options scolaires sont relativement faibles quant au décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001). D'ailleurs, la fréquentation de classes d'adaptation, de classes de récupération ou de classes destinées à des élèves ayant des problèmes de comportement augmente le risque de décrocher (Carroz, 2012). Les jeunes décrocheurs qui fréquentent ces classes ressentiraient des sentiments de mise à l'écart, de stigmatisation et de dévalorisation. Ainsi, ces classes peuvent influencer la confiance et l'estime de soi des jeunes, engendrant une perte de confiance en leurs capacités et un sentiment d'incapacité à répondre aux exigences du milieu scolaire, ce qui contribuerait à influencer négativement leur parcours scolaire (Carroz, 2012). D'ailleurs, chez les garçons

décrocheurs, les études de formation professionnelle sont plus populaires (Boily et al., 2021). De Champlain (2017) mentionne que les jeunes hommes faiblement scolarisés sont principalement motivés par la formation pratique de courte durée et l'exercice d'un métier par des apprentissages plus concrets ou manuels. Notons également que les entreprises privées ou spécialisées exercent indirectement une pression sur le système éducatif (Laflamme, 2000). Par exemple, les savoirs jugés moins pertinents, tels que l'histoire et la géographie, ne sont plus obligatoires pour les personnes qui fréquentent un CEA afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (Laflamme, 2000).

Enfin, selon Lévesque et ses collaborateurs (2014), les jeunes décrocheurs éprouvent un sentiment d'impuissance vis-à-vis le milieu scolaire, le milieu du travail et leur avenir. Bien que certains jeunes décrocheurs estiment que l'obtention d'un diplôme est importante (Allaire et al., 2007), d'autres ont plutôt une vision négative de la diplomation et comptent davantage sur leurs qualités individuelles ainsi que sur leurs expériences professionnelles acquises pour obtenir un emploi (Brockmann et al., 2019 ; Vultur, 2009).

2.1.5 Les caractéristiques professionnelles

Pour accéder au marché du travail les jeunes adultes faiblement scolarisés, misent sur leurs compétences personnelles, leurs caractéristiques individuelles, leurs relations interpersonnelles, ainsi que sur leurs expériences de travail (Brockmann et al., 2019 ; Callari et al., 2010 ; Vultur, 2007). Ils tirent, ainsi, profit de leurs ressources et

compétences pour assurer leur intégration à la vie professionnelle (Callari et al., 2010) en sollicitant, par exemple, les membres de leur réseau familial ou leurs amis pour être embauchés dans une entreprise familiale ou dans une entreprise détenue par des membres de leur entourage (Molgat et Vultur, 2009). Ces jeunes adultes consultent également les annonces d'emplois disponibles sur Internet ou dans les journaux. D'ailleurs, selon Vultur (2009), peu de jeunes (30 %) feraient appel à des programmes d'aide à l'insertion au marché de l'emploi, malgré le fait que certains d'entre eux aient une vision positive de ces ressources. Certains jeunes adultes sont indifférents ou méfiants vis-à-vis ces programmes, tandis que d'autres craignent de subir de la stigmatisation de la part des employeurs (Vultur, 2009). En effet, certains jeunes perçoivent ces ressources comme des mécanismes qui entravent leur liberté, en raison de la pression ressentie lors des relances effectuées pour savoir, par exemple, s'ils ont transmis leur curriculum vitae à divers employeurs (Vultur, 2009). Certains jeunes adultes ayant utilisé ces ressources, mais qui n'ont pas été retenus par les employeurs, vivent un sentiment d'échec. D'autres estiment que ces programmes permettent plutôt d'établir un diagnostic de leur situation et de les conseiller, plutôt que de les mettre en contact avec des entreprises. Enfin, les jeunes femmes faiblement scolarisées utilisent davantage des démarches personnelles pour obtenir un emploi, tandis que les hommes font plutôt appel à des membres de leur famille pour y parvenir (Vultur, 2007).

Au Canada, les jeunes âgés entre 20 et 24 ans et n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires sont plus à risque de se retrouver ni aux études et ni en formation. Ils présentent également des difficultés permanentes à maintenir un emploi ou à travailler, comparativement aux jeunes ayant obtenu un diplôme qualifiant (Brunet,

2019). Les jeunes décrocheurs sont aussi plus affectés que les diplômés par le taux de chômage (Sanderson, 2015 ; Vultur, 2003). Plus spécifiquement, les jeunes âgés de 20 à 24 ans sans diplôme d'études secondaires ont généralement une expérience professionnelle ainsi qu'une ancienneté limitée, ce qui augmente leur risque de se retrouver au chômage, d'être mis à pied, d'avoir une moins bonne rémunération ou d'occuper des emplois à temps partiel ou des emplois non permanents (Brunet, 2019). Les jeunes sans diplôme qualifiant sont généralement plus nombreux à faire le choix de retourner aux études ou en formation lorsqu'ils vivent une période importante de chômage (Vultur, 2003). D'ailleurs, les jeunes décrocheurs sont plus enclins à accepter des salaires moins élevés et des emplois à temps partiel (Callari et al., 2010 ; Sanderson, 2015 ; Stuthu et Jahn, 2020). Malgré tout, l'obtention d'un emploi temporaire n'est pas toujours une expérience négative, car elle peut aussi permettre l'entrée sur le marché du travail afin de se qualifier ou d'acquérir de l'expérience (Brockmann et al., 2019). En 2019, une étude de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain ainsi que Réseau réussite Montréal mentionnent que le salaire augmente plus rapidement chez les jeunes adultes sans qualification (+ 4,2 %) comparativement aux jeunes avec un baccalauréat (+ 0,2%). Cette statistique peut s'expliquer par les salaires élevés offerts par le secteur privé, notamment dans les compagnies minières (que nous retrouvons en grand nombre sur la Côte-Nord). En 2020, le salaire annuel moyen d'un employé dans une industrie minière, au Québec, est de 109 787 \$ ce qui est largement supérieur à la moyenne québécoise (Association minière du Québec, 2022). Par contre, il n'y a aucune garantie de ne pas être mis à pied, puisque ce secteur privé est considérablement influencé par la mondialisation (De Champlain, 2017). En effet, le marché mondial influence les bénéfices et les demandes auprès des grandes compagnies minières. De

ce fait, lorsque l'économie minière est à la baisse, certaines mises à pied sont effectuées selon l'ancienneté des employés ou leur qualification. De plus, Audas et Willms (2001) suggèrent qu'en période de chômage élevé, les décrocheurs potentiels seraient plus enclins à demeurer à l'école et à accroître leur capital humain, plutôt que de quitter l'école et de subir une période de chômage. En effet, l'existence d'une abondance de possibilités d'emploi pour les décrocheurs potentiels augmente le risque de décrochage. Dans le même ordre d'idée, l'inverse, soit de mauvaises conditions sur le marché du travail, diminue le nombre de jeunes effectuant un décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001).

En ce qui a trait aux différences entre les genres liés au parcours professionnel, des études soulignent que les femmes éprouveraient moins de difficultés que les hommes à intégrer le marché du travail après avoir quitté l'école sans obtenir de diplôme qualifiant, mais leur rôle parental augmenterait leur insécurité financière (Stuthu et Jahn, 2020). À ce sujet, Mazari et al. (2007) rapportent que les femmes poursuivent généralement des études plus longues que les hommes et qu'elles arrivent plus tard que ceux-ci sur le marché du travail. Contrairement aux hommes, elles quittent majoritairement l'école à la suite de la naissance d'un enfant et ont un revenu plus faible (Meyer, 2018). En ce qui concerne les jeunes mères, celles-ci ne se voient pas retourner aux études sans stabilité financière, afin de ne pas mettre en péril leur vie familiale.

Les conséquences de l'absence d'un diplôme qualifiant semblent faire l'unanimité dans les écrits recensés. En effet, ne pas obtenir son diplôme d'études

secondaires nuit à l'insertion professionnelle des jeunes (Allaire et al., 2007 ; Bergvik et al., 2018). Le risque de vivre des périodes de chômage et d'avoir un salaire plus faible est également amplifié chez les jeunes faiblement scolarisés (Callari et al., 2010 ; Molgat et Ringuette, 2004 ; Sanderson, 2015 ; Stuthu et Jahn, 2020). L'absence du diplôme augmente aussi les risques, pour les jeunes adultes, d'être confrontés à des conditions de travail plus précaires (Bellemare et al., 2013 ; Boily et al., 2021). De plus, les jeunes adultes moins scolarisés sont plus souvent à la recherche d'emplois et travaillent moins que ceux qui ne se retrouvent pas dans cette situation (Deschenaux, 2007). Sachant qu'occuper un emploi permet de garantir l'accès à des ressources, telles que le revenu, la participation sociale et le statut social, tout en facilitant le maintien d'une bonne santé physique et mentale (Bergvik et al., 2018), il n'est donc pas surprenant de constater que l'absence d'emploi ait des impacts négatifs dans diverses sphères de la vie des jeunes adultes décrocheurs (Brockmann et al., 2019). En somme, bien que l'absence de diplôme qualifiant ne détermine pas le parcours de tous ces jeunes, le diplôme demeure un rempart à leur précarité (Allaire et al., 2007 ; Bergvik et al., 2018 ; Brockmann et al., 2019 ; Vultur, 2007).

2.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS

Les jeunes sans diplôme font face à différents défis lors de leur transition à l'âge adulte et empruntent diverses trajectoires professionnelles. Alors que certains décrocheurs font face à des difficultés importantes lors de leur parcours professionnel, d'autres ne sont pas confrontés à des embuches particulières. Afin d'aborder l'insertion professionnelle des jeunes adultes, il importe de définir ce concept. Il n'y a pas de

définition commune de l'insertion professionnelle, ce concept est défini de façon générale comme la période d'entrée sur le marché du travail, mais il est difficile de le préciser davantage (Cloutier et al., 1997). L'insertion professionnelle est une période de transition qui suit la période scolaire (Molgat et Vultur, 2009). Cependant, l'insertion professionnelle n'est pas un processus linéaire ni un processus universel. Ce processus comporte différentes étapes, telles que la recherche d'emploi, l'entrée sur le marché du travail, le chômage, la formation et l'inactivité (Deschenaux, 2007 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Sanderson, 2015).

Dans cette section, différents éléments concernant l'insertion professionnelle de jeunes adultes décrocheurs sont abordés. D'abord, les modifications du marché du travail chez les non-diplômés sont décrites. Ensuite, les types de parcours professionnels en l'absence du diplôme d'études secondaires sont documentés. Enfin, le rapport quant au marché du travail après le décrochage scolaire chez les non-diplômés du secondaire est présenté. Malgré qu'un jeune adulte décrocheur intègre le marché du travail rapidement après avoir décroché, les auteurs ont tendance à y voir une rupture au niveau financier et social puisque la majorité des emplois alors disponibles sont précaires (Malo, 2007 ; Stuthu et Jahn, 2020).

2.2.1 Les modifications du marché du travail chez les non-diplômés

Depuis un peu moins de deux décennies, le passage vers la vie adulte s'est transformé (Bidart, 2005). À ce sujet, Bidart (2005) rapporte une individualisation des

parcours, caractérisée par une période de transition plus longue, complexe, diversifiée et plus incertaine qu'auparavant. Selon Sanderson (2015), l'entrée sur le marché du travail est plus tardive et plus complexe, notamment, en raison de la fréquentation scolaire obligatoire. En effet, la fréquentation scolaire est obligatoire au Québec jusqu'au dernier jour de l'année scolaire à laquelle le jeune atteint l'âge de 16 ans (Gouvernement du Québec, 2024), sans compter qu'il est interdit aux moins de 14 ans d'entrer sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2023). Présent dans tous les pays, ce report de l'entrée sur le marché du travail s'accompagne d'une précarité d'emploi plus élevée, et ce, peu importe le niveau de scolarité des jeunes adultes. Ainsi, cette précarisation des emplois augmente les difficultés des jeunes décrocheurs à obtenir une stabilité professionnelle (Deschenaux, 2007 ; Stuthu et Jahn, 2020). Toutefois, certains emplois sont disponibles pour les jeunes décrocheurs, ce qui peut inciter ceux-ci à mettre fin à leurs études sans avoir obtenu de qualification (Deschenaux, 2007). En 2007, Deschenaux (2007) affirmait que ce phénomène avait diminué et que les emplois destinés aux diplômés avaient augmenté. Cette précarisation d'emploi a consisté en une croissance des emplois à temps partiel et d'une durée indéterminée, de même qu'une baisse des revenus et une moins grande protection à l'emploi (Pelland et Robert, 2007). Cependant, depuis quelques années, le Québec est touché par la rareté de la main-d'œuvre. La pénurie de main-d'œuvre, n'étant pas un nouveau phénomène, a pris des proportions significatives sur le marché du travail, depuis la pandémie de COVID-19 (Elgrably-Lévy et Brossard, 2023). Dans ce contexte, les exigences quant aux qualifications d'emploi sont à risque d'être évaluées à la baisse afin de pouvoir combler certains postes vacants (Conseil des ressources humaines de l'industrie minière (RHIM), 2020). Avec la pénurie de main-d'œuvre,

l'accessibilité au marché du travail modifie le désir de retourner aux études pour obtenir un diplôme d'études secondaires, ce qui qualifie ces jeunes adultes faiblement scolarisés comme des décrocheurs permanents (Réseau réussite Montréal, 2021). Au Québec, le marché du travail est notamment touché par le vieillissement de la population. En effet, de plus en plus de travailleurs prennent leur retraite, ce qui augmente considérablement le nombre d'emplois vacants.

2.2.2 Les types de parcours professionnels

Les types de trajectoires professionnelles des jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires ont été documentés par plusieurs chercheurs (Allaire et al., 2007 ; Deschenaux, 2007 ; Jahn et Stuthu 2020 ; Vultur, 2007). À ce sujet, Deschenaux (2007) souligne qu'il y a une trajectoire géographique différente entre les diplômés et les non-diplômés vivant en milieu urbain ou rural. Cet auteur mentionne que les jeunes moins scolarisés vivant en région périphérique y demeurent à 58,8 %, tandis que ceux des milieux urbains y restent à 82,4 % (Deschenaux, 2007). Ce constat s'explique probablement en raison d'une plus grande diversification de l'économie permettant d'obtenir un emploi malgré leur faible niveau de scolarisation. D'ailleurs, en 2019, au Québec, les disparités entre les régions quant à la diplomation des jeunes au secondaire, sont différentes d'une région à l'autre (Boily et al., 2021). À ce sujet, le Portrait de la persévérance scolaire et de la réussite éducative en Côte-Nord (2019), effectué par le Centre d'étude des Conditions de vie et des Besoins de la population (ÉCOBES), en collaboration avec RAP Côte-Nord, expose les disparités d'une MRC à l'autre concernant le taux de diplomation sur la Côte-Nord. Dans cette étude, le taux de

diplomation après 7 ans au secondaire dans les MRC du Québec pour les cohortes de 2012 jusqu'à 2019 est présenté. Pour la Côte-Nord, les chiffres varient d'une MRC à l'autre : ainsi sur Haute-Côte-Nord, les pourcentages varient entre 77,5 et 85 % ; à Manicouagan, Sept-Rivières et Basse-Côte-Nord ils se situent plutôt entre 62,5 et 70 %. Enfin, pour l'Île d'Anticosti, la Minganie et l'Hématite, les pourcentages se retrouvent entre 55 et 62,5 %.

En ce qui concerne les types de trajectoires professionnelles des jeunes adultes décrocheurs ou non, Jahn et Stuthu (2020) en ont identifié six types : (a) les jeunes sans qualification vivant en général de longues périodes de précarité, (b) ceux qui ont obtenu un emploi après avoir terminé leurs études et qui ont un faible degré de précarité, (c) les jeunes qui vivent une transition rapide, c'est-à-dire qui ont obtenu un emploi dès la fin de leurs études, (d) ceux qui retournent aux études pour échapper à leur précarité, (e) les jeunes dont la transition sur le marché du travail est lente en raison d'une longue période dédiée aux études et d'une entrée tardive sur le marché du travail et, finalement, (f) ceux qui ont dû décrocher de l'école ou abandonner leur emploi en raison de leur parentalité. Pour leur part, Allaire et al. (2007) ont identifié un autre type de trajectoire, soit celle des jeunes adultes décrocheurs qui soulignent l'importance du diplôme d'études secondaires sans pour autant envisager un retour scolaire pour obtenir ce dernier. Enfin, les jeunes en marge du marché du travail forment le dernier groupe, qui n'ont jamais eu d'emploi pour des raisons de santé, de consommation abusive de substances psychoactives ou qui ont été prestataires de l'aide sociale dès leur admissibilité (Vultur, 2007).

Par ailleurs, les motivations liées à un retour aux études chez les jeunes adultes décrocheurs fréquentant un centre d'éducation des adultes (CEA) ou dans un centre de formation professionnelle (CFP) sont diversifiées : obtenir des qualifications dans une concentration spécifique ou obtenir la mention générale de diplôme d'études secondaires (De Champlain, 2017). En effet, Lévesque et al. (2014) mentionnent que la décision de décrocher est une avenue moins vulnérable qu'auparavant étant donné qu'il est facile de s'inscrire dans un CEA. C'est, ainsi, un facteur pouvant peser dans la décision des jeunes à décrocher de leur école secondaire. Cela engendre une certaine assurance pour les décrocheurs, puisque l'école présente une flexibilité et non un point irréversible. Ainsi, certains décrocheurs réévaluent leur situation en tenant compte de changements à leurs aspirations professionnelles, à la suite d'expériences sur le marché du travail (Trottier, 2000).

Ainsi, il est possible de constater que les types de trajectoires associées à la transition vers l'âge adulte sont multiples et non linéaires. Les jeunes adultes décrocheurs ont quitté le milieu scolaire en raison de difficultés personnelles, familiales ou scolaires. Pour certains, la possibilité ou le désir de retourner dans le milieu scolaire n'est pas une option pour divers motifs : désintérêt scolaire, obligations familiales, obligations financières, etc. Néanmoins, certains jeunes adultes ne sont pas satisfaits de leur parcours en raison de leurs conditions de travail actuelles, tandis que pour d'autres, le décrochage scolaire a été source de soulagement et de satisfaction quant à leurs conditions de travail. En somme, les écrits scientifiques sont unanimes à l'effet que le diplôme d'études secondaires est un facteur de protection pour l'insertion professionnelle pour les jeunes adultes (Allaire et al., 2007 ; Bellemare et al. 2013 ;

Boily et al., 2021 ; Deschenaux, 2007 ; Molgat et Ringuet, 2004 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Stuthu et Jahn, 2020 ; Vultur, 2007). En effet, l'absence de diplôme qualifiant dans une pluralité des parcours contribue à influencer significativement les trajectoires des jeunes adultes décrocheurs.

2.2.3 Le rapport au travail à la suite du décrochage

Certains auteurs se sont intéressés au rapport au travail des jeunes adultes faiblement scolarisés (Pelland et Robert, 2007 ; Vultur, 2009). D'abord, Pelland et Robert (2007) ont identifié trois types de rapport au travail.

Le premier type réfère à l'acceptation et la résignation. Ce type de rapport fait en sorte que l'insertion au marché du travail est plus difficile sans diplôme, et que les individus acceptent n'importe quel emploi, peu importe les conditions qui y sont inhérentes. Selon Vultur (2009), certains regrettent leur décrochage scolaire et prennent conscience de leurs lacunes en ce qui concerne leur formation lors de leur entrée sur le marché du travail.

Le deuxième type de rapport au travail concerne la résistance, qui fait en sorte que les individus estiment qu'il est important de se réaliser professionnellement (Pelland et Robert, 2007). Dans cette situation, le rapport à l'argent est en second plan, car il est important pour ces derniers d'éprouver un sentiment de valorisation par le biais de leur emploi, et ce, malgré leur faible scolarisation.

Le troisième type, proposé par Pelland et Robert (2007), est caractérisé par l'expérimentation, où l'emploi devient une activité sociale, qu'il soit rémunéré ou non. Dans ce type de rapport, les jeunes adultes sont prêts à vivre de l'insécurité financière si leurs aspirations individuelles sont comblées et s'ils peuvent s'épanouir. L'emploi devient alors une expérience pour se découvrir ou acquérir des connaissances, mais il n'est pas la seule voie menant à ce type de réalisation.

Vultur (2009) a également abordé un autre type de rapport au travail chez les jeunes adultes décrocheurs. Il s'agit d'assumer ses décisions et de compter sur les acquis obtenus sur le terrain plutôt que sur l'obtention d'un diplôme qualifiant. Par conséquent, ces jeunes sont plus fortement préoccupés par l'idée de trouver un emploi satisfaisant, tel que mentionné dans le deuxième et le troisième type de Pelland et Robert (2007); toutefois, ces jeunes n'acceptent pas une précarité financière. Autrement dit, ces jeunes adultes décrocheurs souhaitent obtenir un emploi dans lequel ils pourront s'accomplir professionnellement, mais également obtenir des conditions de travail favorables pour leur vie personnelle à partir de leurs expériences professionnelles considérant l'absence de diplôme qualifiant.

2.3 LES FORCES ET LES LIMITES DES RECHERCHES ACTUELLES

En ce qui a trait aux forces des recherches consultées, plusieurs d'entre elles ont documenté les causes et les conséquences du décrochage scolaire, notamment, les facteurs de risque et de protection. Plusieurs chercheurs des sciences de l'éducation ont

dressé le portrait des jeunes décrocheurs vivant au Québec. Par exemple, le décrochage scolaire est davantage présent chez les garçons que les filles, que le taux de décrochage scolaire est plus élevé dans les municipalités rurales qu'en milieu urbain ou que l'estime de soi est plus faible chez les décrocheurs (Allaire et al., 2007 ; Boily et al., 2021 ; Carroz, 2012 ; CRÉPAS, 2016 ; De Champlain, 2017 ; Gagné, 2018 ; Gouvernement du Québec, 2020 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Myre-Bisaillon et Villemagne, 2015).

Toutefois, les écrits scientifiques portant sur le parcours de vie des jeunes décrocheurs présentent quelques limites. D'abord, les études recensées dans ce mémoire abordent peu la réalité des jeunes Québécois vivant en régions éloignées, sauf celle de Boily et al. (2021) et de Deschenaux (2007), qui documentent les différences entre les jeunes adultes faiblement scolarisés demeurant en région comparativement à ceux demeurant dans de grands centres urbains. Plus spécifiquement, très peu de recherches parmi celles consultées, à l'exception de l'étude de Bellemare et al. (2013), abordent la réalité des jeunes adultes travaillant dans des entreprises privées qui s'apparente à la réalité nord-côtière. Ensuite, peu de chercheurs abordent la possibilité que les décrocheurs aient de bonnes conditions de vie (Vultur, 2007), ce qui, selon nous, est une hypothèse plausible dans la MRC de Sept-Rivières en raison de la présence de plusieurs entreprises privées. En effet, les études scientifiques portant sur le parcours de jeunes adultes décrocheurs abordent très peu la réalité des grandes entreprises privées offrant des conditions de travail favorables. Ainsi, peu énumèrent les défis que posent la présence de grandes entreprises dans l'insertion professionnelle de jeunes adultes décrocheurs, tels que la perception des jeunes d'avoir accès à un

emploi sans qualification. Dans un tel contexte, il est donc difficile de généraliser les données des études existantes afin de comprendre la réalité de la Côte-Nord. D'ailleurs, notons que les écrits portant sur les régions éloignées soulèvent peu ou pas les enjeux vécus par les milieux éloignés et isolés : classe multiniveaux, faible nombre d'élèves par classe, barrière de la langue pour certains élèves, vie étudiante moins active ou options scolaires peu diversifiées. Enfin, les recherches consultées traitent davantage des causes du décrochage scolaire et non des conséquences vécues à la suite du décrochage scolaire sur l'insertion professionnelle des jeunes adultes.

De ce fait, à la lumière des recherches réalisées à ce jour, la présente étude trouve sa pertinence dans le fait qu'elle vise à documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans vivant en région éloignée. Cette étude vise deux objectifs spécifiques, soit : (1) documenter les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de ces jeunes adultes décrocheurs et (2) décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire. Les résultats d'une telle recherche pourront permettre d'adapter les services offerts à ces jeunes, selon les enjeux, les besoins et la réalité auxquels ils sont confrontés.

CHAPITRE 3 CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette étude, la théorie du parcours de vie et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner sont utilisés comme cadre de référence. La théorie du parcours de vie permet de prendre en considération les transitions ainsi que les points tournants qui influencent de manière significative le déroulement de l'insertion professionnelle des jeunes adultes (Elder, 1998). Pour sa part, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978) permet d'analyser l'influence et les interactions entre les systèmes et les sous-systèmes de chacune des sphères entourant le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs. Ce troisième chapitre justifie la pertinence de ces deux modèles dans le cadre de ce mémoire.

3.1 LA THÉORIE DU PARCOURS DE VIE

La théorie du parcours de vie a été élaborée par Elder, en 1998, afin de comprendre les liens entre les trajectoires sociales, le développement de l'individu ainsi que les contextes sociohistoriques, et ce, dans différentes sphères du développement humain (Elder, 1998 ; Gherghel et Saint-Jacques, 2013). En effet, l'influence du contexte historique façonne les trajectoires individuelles, familiales, professionnelles et éducationnelles (Elder, 1998). Par exemple, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail a produit une nouvelle trajectoire qui a désynchronisé les parcours de vie (Elder, 1998). D'ailleurs, une prémisse centrale dans la théorie du parcours de

vie postule que le fait de changer sa manière de penser influence les choix des individus et les chemins qu'ils décident d'emprunter (Elder, 1998).

D'entrée de jeu, afin de comprendre la pertinence de ce cadre pour ce mémoire, il apparaît primordial de distinguer les concepts de parcours de vie, de trajectoire, de transition ainsi que de point tournant. D'abord, le parcours de vie se définit par des séquences d'événements en fonction des groupes d'âge, influencés par le temps et le contexte historique dans lequel l'individu s'inscrit (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Le concept de trajectoire réfère, quant à lui, à la séquence des rôles et des expériences, marquée par des transitions de vie telles que la parentalité ou la retraite (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Pour ce qui est du concept de transition, il se caractérise par des changements d'un stade ou d'un rôle à un autre (Gherghel et Saint-Jacques, 2013), comme par exemple le fait de passer de l'enfance à l'adolescence, de l'adolescence à l'âge adulte ou du milieu scolaire au marché du travail. On attribue généralement la transition de vie à l'âge. Cependant, de nos jours, l'âge où les transitions sont vécues est de moins en moins uniforme. Enfin, concernant le point tournant, il s'agit d'une expérience de vie, d'un événement ou d'une transition déclenchant une modification significative chez l'individu (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Ainsi, le fait de quitter son école secondaire sans obtenir son diplôme de secondaire V, de donner naissance à un enfant à un âge précoce ou d'obtenir un diplôme qualifiant peut constituer un point tournant dans le parcours de jeunes adultes.

La théorie du parcours de vie comprend quatre trajectoires, soit les trajectoires familiales, éducationnelles, professionnelles et résidentielles (Gherghel et Saint-

Jacques, 2013). Elle s'intéresse aux données biologiques de l'individu, mais également à la capacité de réflexion, au temps, ainsi qu'au contexte dans lequel celui-ci se développe (Elder, 1998 ; Gherghel et Saint-Jacques, 2013). De ce fait, les parcours de vie des individus sont façonnés selon l'âge et sont influencés par la société dans laquelle l'individu se développe (Elder, 1998 ; Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Ainsi, la théorie du parcours de vie ne s'intéresse pas uniquement aux parcours biographiques. Elle se base plutôt sur cinq principes fondamentaux, à savoir : (1) le principe du développement tout au long de la vie, (2) la connaissance du lieu où se produisent les événements dans la vie de l'individu, (3) l'influence des parcours des membres de l'entourage sur le parcours de la personne, (4) l'influence de l'époque sur son parcours, ainsi que (5) la place importante de la subjectivité de la personne dans son parcours (Dumont, 2015 ; Gherghel et Saint-Jacques, 2013).

Cette théorie s'intéresse au développement des individus, en tenant compte des transitions qui façonnent leurs parcours de vie (Benson et al., 2018 ; Elder, 1998). En effet, les individus construisent leur parcours de vie selon les choix et les actions qu'ils effectuent (Elder, 1998). Cependant, selon ce modèle théorique, les forces historiques et sociales peuvent limiter les opportunités qui s'offrent aux personnes. Les choix individuels et la capacité d'adaptation des individus influencent, quant à eux, les parcours de vie de ceux-ci (Benson et al., 2018). Elder (1998) affirme que les parcours de vie sont influencés par les contextes historiques et sociaux et, conséquemment, ils sont en constante évolution. Les trajectoires sociales se définissent par des transitions de vie, telles que l'entrée et la sortie de l'école primaire ou secondaire, l'entrée ou la sortie du marché du travail ou par la naissance d'un enfant (Elder, 1998). Le parcours

de vie d'un individu est, ainsi, constitué de toutes les trajectoires de celui-ci, celles-ci pouvant être qualifiées de précoces ou tardives (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). En effet, les jeunes prolongent leurs études, expérimentent des emplois et des relations conjugales, ce qui contribue à prolonger le passage vers l'âge adulte et, de ce fait, engendre des parcours moins linéaires (Gherghel et Saint-Jacques, 2013).

Le modèle théorique du parcours de vie met l'accent sur la nature multidimensionnelle des trajectoires, qui varient selon les choix et les capacités d'adaptation des personnes (Benson et al., 2018). Plusieurs éléments peuvent contribuer à effectuer des changements dans les parcours des individus, tels que le mariage, la formation d'un couple, le travail ou un déménagement (John et Robert, 2012). À cet effet, l'entrée et la sortie scolaire constituent des étapes significatives dans le parcours des individus (Benson et al., 2018). En effet, selon Dumont (2015), les premières études sur ce sujet se sont principalement intéressées à la trajectoire qui suit l'entrée à l'âge adulte, soit la sortie de la formation scolaire vers la transition sur le marché du travail. Cependant, de nos jours, cette définition quant à l'entrée à l'âge adulte ne correspond plus à la majorité des individus. D'une part, ce constat s'explique par l'influence d'autres trajectoires possibles que celle de l'entrée et de la sortie du marché du travail (Dumont, 2015). Ainsi, la perspective des parcours de vie s'est redéfinie par une désinstitutionnalisation et une déstandardisation afin d'englober une plus large diversité de parcours (Dumont, 2015).

3.2 LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE BRONFENBRENNER

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978) reconnaît l'influence interdépendante entre les systèmes ainsi que les sous-systèmes qui entourent l'individu (Bronfenbrenner, 1978). En effet, cette approche s'intéresse à tous les systèmes de l'individu et même à ceux qui touchent indirectement l'individu. Bronfenbrenner (1978) mentionne également que l'individu se développe tout au long de sa vie et que cette dernière est influencée non seulement par l'individu, mais également par son environnement. D'ailleurs, la dimension du temps est aussi un élément important dans le développement de la personne et de son environnement.

Le modèle bioécologique comprend six composantes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. D'abord, l'ontosystème définit les caractéristiques personnelles de la personne, notamment l'âge, les forces, les limites ou le genre de l'individu. L'ontosystème met en évidence que les caractéristiques individuelles de la personne influencent son environnement et inversement (St-Louis, 2016). Dans ce mémoire, l'ontosystème fait plus particulièrement référence aux forces et aux limites scolaires et professionnelles de jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires ayant pu avoir une influence sur leurs parcours. Il permet également de considérer les conséquences que ces jeunes adultes attribuent à leur décrochage scolaire dans leur vie personnelle.

Pour sa part, le microsystème s'intéresse aux systèmes entourant directement la personne (El Hage et Reynayd, 2014). Dans cette étude, les conséquences perçues de

l'absence d'un diplôme d'études secondaires ont été considérées en lien avec différents systèmes entourant les participants, tels que la famille, les relations conjugales, l'école et l'emploi. L'analyse du microsystème a également permis de documenter les ressources d'aide reçues, qu'elles soient en provenance d'intervenants ou d'enseignants du milieu scolaire, du milieu médical et des différents membres des réseaux sociaux des participants.

Le mésosystème, quant à lui, correspond aux relations entre les systèmes du microsystème, par exemple, la relation entre les parents et l'école ou la relation du voisinage et le travail (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Le mésosystème est un aspect important dans l'analyse, puisqu'il met en perspective tous les liens entre les systèmes et les sous-systèmes influençant le parcours des individus (El Hage et Reynayd, 2014). Dans cette étude, le mésosystème concerne plus précisément les liens entre les acteurs scolaires, les intervenants, la famille, les amis et les employeurs.

L'exosystème comprend les politiques, les règlements, les programmes ou les facteurs environnementaux qui exercent une influence indirecte sur la personne (El Hage et Reynayd, 2014). Dans cette étude, bien que certains milieux ne soient pas fréquentés par les participants, ils influencent leur environnement immédiat. Par exemple, les programmes et les décisions prises par le ministère de l'Éducation du Québec influencent les parcours des participants, tels que l'obligation de fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans (Gouvernement du Québec, 2024) et l'interdit aux moins de 14 ans d'entrer sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2023). Un autre type d'exemple concerne les mesures d'aide mises en place par le

Gouvernement du Canada lors de la pandémie à la COVID-19, notamment la Prestation canadienne d'urgence (PCU) et la Prestation canadienne de relance économique (PCRE).

Le macrosystème englobe les valeurs, les croyances la culture et les idéologies qui sont présentes dans la société où l'individu évolue et qui exercent également une influence sur son fonctionnement social (El Hage et Reynayd, 2014). Par exemple, la place des femmes ou celle des individus sans diplôme qualifiant sur le marché de l'emploi sont des situations qui peuvent influencer le parcours de vie des individus. Un autre exemple du macrosystème peut être celui de la croyance qu'une personne ayant obtenu un diplôme d'études professionnelles sans obtenir son diplôme d'études secondaires est moins valable qu'une personne ayant obtenu les deux diplômes qualifiants pour un emploi. En effet, cette croyance ne permet pas d'estimer l'ensemble des connaissances, des aptitudes et des compétences des candidats pour un emploi. En lien avec notre recherche, le macrosystème est analysé sous l'angle des valeurs de performance de la société et l'image de ce qui constitue une réussite scolaire ou une réussite professionnelle.

Enfin, le chronosystème souligne l'influence significative de la dimension temporelle, par exemple, les stades de développement, la maladie, les séparations, les transitions scolaires ou les transitions professionnelles (El Hage et Reynayd, 2014). En ce qui concerne notre recherche, le chronosystème doit être considéré puisque l'âge au moment du décrochage scolaire a des impacts importants sur l'individu.

3.3 LA PERTINENCE DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR CETTE ÉTUDE

La théorie du parcours de vie est particulièrement pertinente pour cette recherche, car elle a permis une analyse du contexte immédiat, communautaire et sociétal qui entoure les jeunes adultes rencontrés et son influence sur leur parcours de vie, notamment en ce qui concerne l'intégration sur le marché du travail. En effet, dans ce mémoire, le vécu de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée est documenté. Ainsi, en analysant les systèmes ainsi que les sous-systèmes entourant ces jeunes, il a été possible de mieux comprendre leur réalité. Ce cadre de référence permet aussi d'éclairer les objectifs de cette recherche, soit d'analyser les caractéristiques actuelles ainsi que le parcours scolaire et professionnel de jeunes décrocheurs.

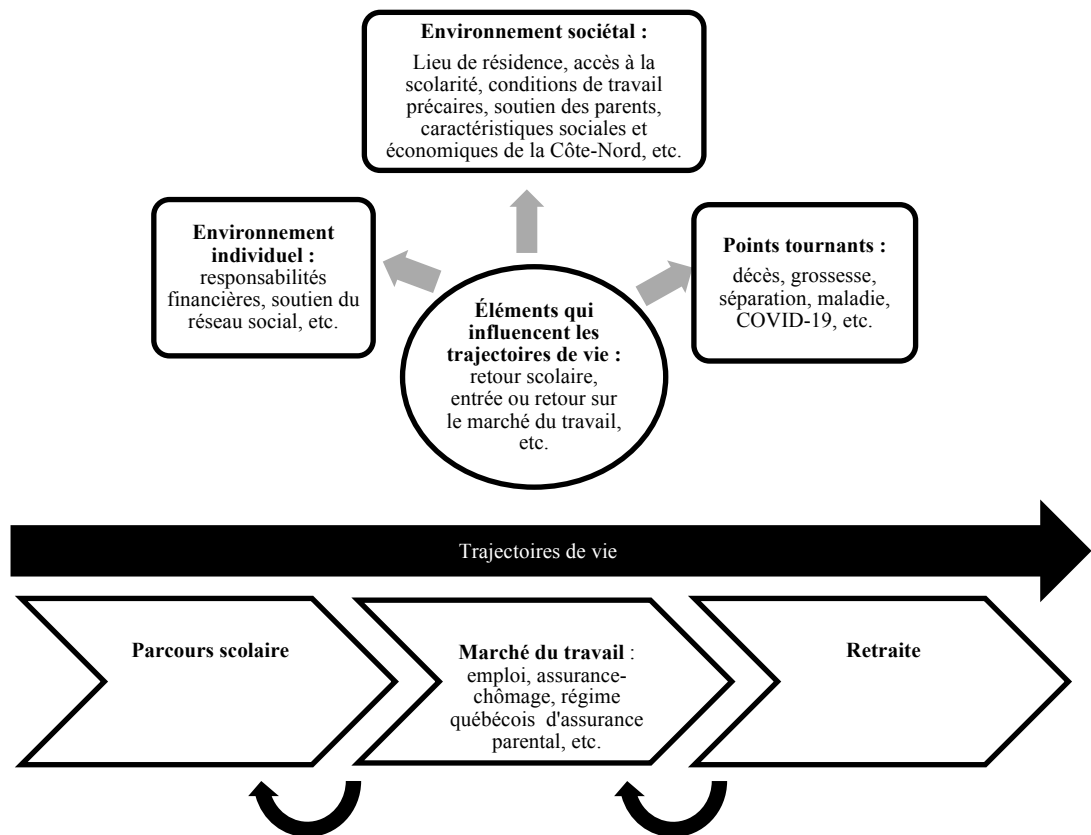
Les cinq principes fondamentaux de la théorie du parcours de vie ont tous été considérés dans notre démarche. Le premier principe, concernant le développement tout au long de la vie, est intéressant dans notre étude en raison du fait que les trajectoires de vie ne sont pas figées dans le temps. En effet, les jeunes adultes ou les adultes peuvent faire des choix, tels qu'un changement d'emploi ou un retour aux études après avoir décroché. Ensuite, le deuxième principe sur la connaissance du lieu où se produisent les événements dans la vie de l'individu a été un élément abordé lors des entrevues avec les participants afin de documenter leur parcours de vie, le milieu influençant grandement leurs trajectoires. Le troisième principe, soit l'influence des membres de l'entourage sur le parcours de la personne, est aussi un élément abordé étant donné que les proches des jeunes décrocheurs ainsi que les membres du personnel

scolaire sont susceptibles d'influencer le parcours de vie de ceux-ci. Par exemple, le parcours scolaire des parents peut influencer la motivation des jeunes adultes à poursuivre leurs études secondaires. Pour sa part, le quatrième principe souligne l'importance de prendre conscience de l'influence de l'époque sur le parcours de vie d'une personne. Dans le cadre de cette étude, les conditions socioéconomiques de la région de la Côte-Nord et le contexte particulier de la pandémie de COVID-19 ont donc été considérés dans l'analyse des données. La présence d'entreprises minières augmente l'accessibilité à des salaires élevés avec peu de qualifications. De plus, le vieillissement de la population contribue à augmenter le nombre d'emplois disponibles. Enfin, le cinquième principe concernant la place importante de la subjectivité de la personne dans son parcours est un élément central dans ce mémoire, qui documente le propre point de vue des jeunes adultes interrogés à l'égard de leur vie passée et actuelle.

La théorie du parcours de vie a permis, à partir du discours des répondants, de proposer des recommandations favorisant l'élaboration de politiques sociales ou économiques adaptées aux réalités actuelles des jeunes adultes (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Effectivement, elle a été particulièrement pertinente pour mettre en lumière l'expérience de vie et les besoins des répondants, afin de consolider les services destinés aux jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée. Dans le cadre de cette étude, le passage du milieu de l'éducation vers le marché du travail doit être compris comme une transition, en raison des nombreux changements qu'il engendre dans la vie de l'individu. La figure 2 présente un schéma synthèse quant à l'utilisation de la théorie du parcours de vie dans ce mémoire. Cette figure illustre l'influence des environnements individuels et sociétaux, de même que des points tournants sur les

trajectoires de vie des jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée. De ce fait, les trajectoires de vie sont influencées par ces environnements et peuvent permettre un parcours traditionnel (parcours scolaire, marché du travail et retraite) ou un parcours atypique (retour sur les bancs scolaires, période sans emploi ou retraite tardive).

Figure 1 : Synthèse de la théorie du parcours de vie et de son utilisation dans le mémoire

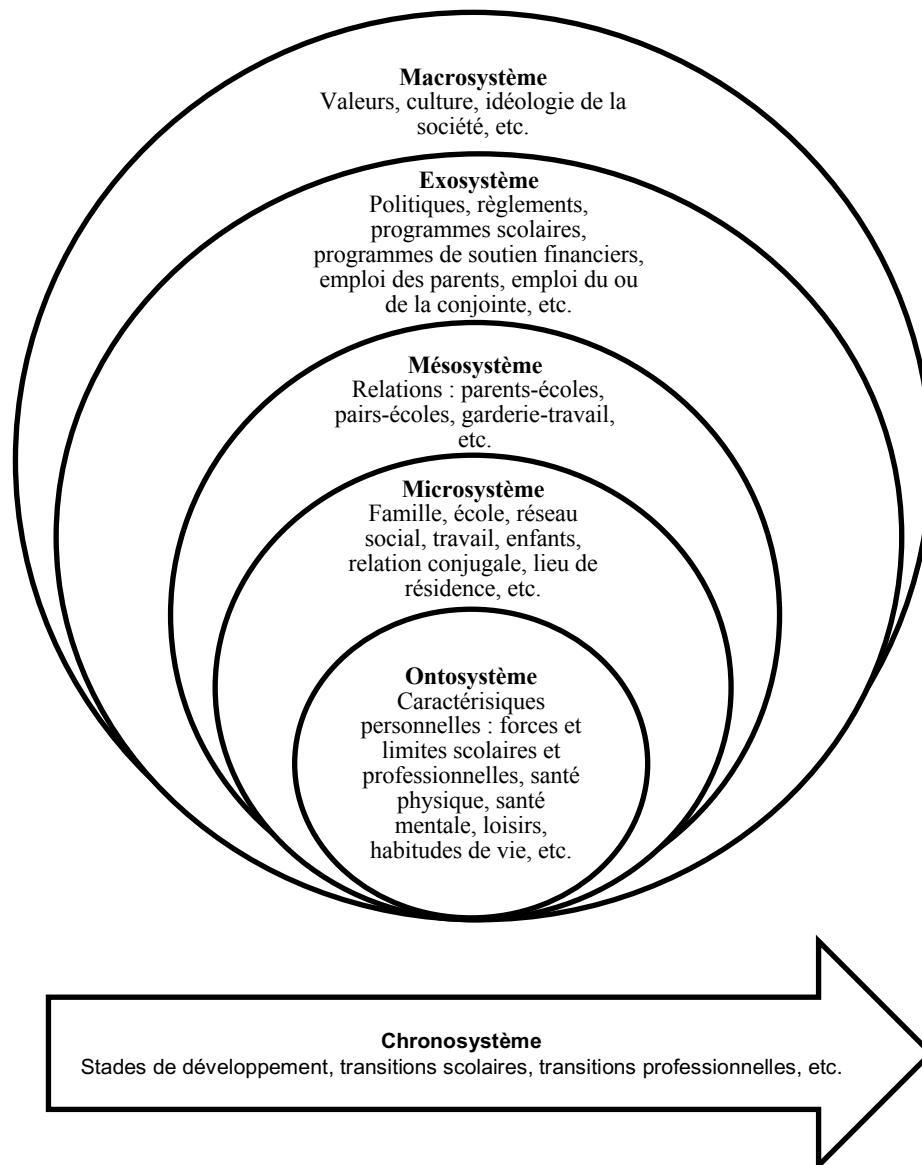


Source : Figure inspirée de Dumont (2015, p. 2)

Pour sa part, le modèle bioécologique a permis de procéder à une analyse des systèmes et des sous-systèmes entourant les participants de cette présente étude, en considérant également l'aspect temporel. La figure 1 présente les différents systèmes de l'approche bioécologique de Bronfenbrenner (El Hage et Reynayd, 2014). Le

modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978) a permis de tenir compte des caractéristiques individuelles des jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires en région éloignée, mais aussi de mettre en évidence l'influence des facteurs environnementaux directs ou indirects sur le parcours de ces derniers. Ainsi, ce modèle favorise une compréhension globale de la réalité des participants.

Figure 2 : Modèle écologique de Bronfenbrenner



Source : Figure inspirée de El Hage et Reynayd (2014, p. 6 à 9) ainsi qu'adaptée de Caublot et al. (2014, p. 145)

Enfin, la théorie du parcours de vie s'intéresse aux liens entre l'individu et ce qui l'entoure, soit les dimensions macrosociales qui réfèrent à l'emplacement géographique, ainsi que les dimensions microsociales, qui englobent les rôles et caractéristiques personnelles de l'individu pouvant avoir une influence sur son parcours (Dumont, 2015 ; Gherghel et Saint-Jacques, 2013). En effet, ce modèle théorique est cohérent avec le modèle bioécologique de Bronfenbrenner en y intégrant les dimensions macrosociales et microsociales (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). De ce fait, la pertinence d'utiliser et d'approfondir le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1978) a permis d'analyser plus en profondeur la théorie du parcours de vie afin de répondre aux objectifs de ce mémoire. En bref, à l'aide de ces deux modèles, il a été possible de décrire le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs âgés entre 18 et 30 ans vivant en région éloignée. Ce cadre de référence a ainsi permis de documenter les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de ces jeunes, et de décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire.

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les aspects méthodologiques de ce mémoire sont abordés. D'abord, les objectifs et le type de recherche sont précisés. Dans un deuxième temps, des informations sont apportées en ce qui concerne la population et l'échantillon à l'étude, ainsi que le recrutement des participants. La technique de collecte des données privilégiée et les instruments utilisés sont ensuite présentés. Pour conclure ce chapitre, la méthode d'analyse des données est exposée, pour finalement aborder les considérations éthiques ayant été respectées tout au long de l'étude.

4.1 LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente étude vise à documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans vivant en région éloignée. Pour atteindre ce but, deux objectifs spécifiques ont été retenus :

- 1) Documenter les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de jeunes adultes décrocheurs en région éloignée.
- 2) Décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire.

4.2 LE TYPE DE RECHERCHE

La présente étude est de nature qualitative. Ce type de recherche a pour objectif de traduire la réalité sociale par une démarche intuitive et progressive (Mayer et al., 2000). C'est à partir d'outils non standardisés que la recherche qualitative permet de recueillir des données systémiques (Mayer et al., 2000). En ce sens, cette étude vise à comprendre des phénomènes sociaux et humains en documentant le vécu de jeunes adultes décrocheurs vivant dans la municipalité de Sept-Îles à partir de leur propre point de vue.

Plus précisément, cette étude est de type descriptif, car elle vise à documenter le vécu de ces jeunes (Mayer et al., 2000). Ainsi, le caractère descriptif de cette recherche permet d'approfondir le sujet d'étude en obtenant une bonne compréhension de la réalité et du vécu des répondants.

4.3 LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON À L'ÉTUDE

La population à l'étude englobe les jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires, âgés de 18 à 30 ans, dont le cheminement scolaire a eu lieu dans la municipalité de Sept-Îles, sur la Côte-Nord. La ville de Sept-Îles est composée de 28 534 habitants. Deux communautés autochtones, Uashat et Maliotenam, sont également situées dans la municipalité de Sept-Îles, et se composent de 3 000 habitants. L'échantillon à l'étude comprend, quant à lui, huit participants, soit trois femmes et cinq hommes. Au moment de la collecte de données, les participants ne devaient pas

être aux études, à moins d'être inscrits à un centre d'éducation des adultes (CEA) ou à un centre de formation professionnelle (CFP), et avoir interrompu leurs études secondaires depuis une période d'au moins deux ans. Ils devaient également avoir fait leurs études dans la municipalité de Sept-Îles. Les participants devaient s'exprimer en français et ne pas présenter de déficience intellectuelle afin de faciliter le déroulement des entrevues.

Au départ, l'étude prévoyait le recrutement de 10 participants. Malheureusement, malgré des efforts de recrutement constants pendant une période de cinq mois (janvier à mai 2022), seulement huit personnes se sont portées volontaires à participer à l'étude. Une méthode non probabiliste de volontaires a été privilégiée afin de recruter les participants. Cette méthode a été préconisée puisqu'elle ne se base pas sur du hasard, mais plutôt en fonction de caractéristiques ciblées (Mayer, 2000). Le recrutement a été réalisé par le biais du média social Facebook, de même que par la diffusion d'outils de recrutement (affiche et dépliant) de l'annexe 1 dans des ressources d'aide destinées aux jeunes adultes, notamment le Carrefour jeunesse-emploi Duplessis, Aire ouverte Sept-Îles et Action-Emploi Sept-Îles. Des affiches et dépliants ont aussi été distribués au Centre de formation professionnelle et générale de Sept-Îles. Les personnes intéressées à participer à cette recherche ont été invitées à communiquer avec l'étudiante-chercheure par courriel ou par téléphone. Les difficultés rencontrées lors du recrutement peuvent s'expliquer par les multiples engagements des participants, tant dans leur vie personnelle que professionnelle, limitant le temps disponible pour participer à une entrevue semi-dirigée. Malgré tout, la taille de l'échantillon a permis d'atteindre une saturation des données, c'est-à-dire que l'ajout de nouveaux répondants

ne contribuait plus à relever de nouvelles informations lors des dernières entrevues (Mayer et al., 2000).

Un premier contact écrit ou téléphonique a été effectué avec les personnes ayant démontré leur intérêt à participer à cette étude, afin de confirmer leur admissibilité et leur motivation à y participer à la suite de précisions concernant les objectifs et les modalités du déroulement de cette recherche. Par la suite, une date et une heure ont été déterminées avec les personnes volontaires pour effectuer l'entrevue semi-dirigée et remplir un court questionnaire sociodémographique.

4.4 LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette étude, la collecte de données a été effectuée selon une méthode qualitative, par le biais d'entrevues semi-dirigées. Ce type d'entrevue a permis d'aborder les thèmes prévus par l'étudiante-chercheure, tout en favorisant la libre expression des répondants. Dans le cadre de ce type d'entrevue, il ne s'agit pas d'utiliser un questionnaire, mais plutôt un guide d'entrevue semi-dirigé (Mayer et al., 2000). Cette technique a été privilégiée dans le cadre de ce mémoire, puisque ce dernier vise à présenter les expériences et les événements vécus par les répondants (Fortin, 2010).

Au cours des entrevues, l'étudiante-chercheure a obtenu les informations nécessaires pour documenter le vécu des jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée. Le guide d'entrevue (annexe 2) était divisé en six thèmes et 24 sous-thèmes,

qui ont été abordés sous forme de questions ouvertes. Le tableau 1 précise les thèmes ainsi que les sous-thèmes qui ont été abordés afin de répondre aux objectifs de ce mémoire.

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

Thèmes	Sous-thèmes
1. Caractéristiques personnelles	1.1. Perception quant à ses forces/qualités et éléments à améliorer 1.2. Santé physique et mentale 1.3. Habitudes de consommation de substances psychoactives 1.4. Principales activités de loisirs
2. Caractéristiques familiales	2.1. Liens avec les parents 2.2. Soutien obtenu des parents
3. Parcours scolaire	3.1. Déroulement général au secondaire 3.2. Rendement scolaire au secondaire 3.3. Mesures disciplinaires au secondaire 3.4. Éléments appréciés au secondaire 3.5. Éléments moins appréciés au secondaire 3.6. Expérience de décrochage scolaire 3.7. Expérience dans un CEA ou dans un CFP
4. Parcours professionnel	4.1. Parcours sur le marché du travail 4.2. Forces et limites professionnelles 4.3. Vision passée et actuelle du marché du travail 4.4. Objectifs professionnels
5. Satisfaction à l'égard de leur parcours de vie	5.1. Aspirations passées 5.2. Aspirations futures 5.3. Satisfaction à l'égard de leurs conditions de vie actuelles
6. Recommandations	5.1. Recommandations aux autres jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher 5.2. Recommandations aux proches des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher 5.3. Recommandations aux milieux scolaires 5.4. Recommandations aux milieux de travail

Les participants ont aussi complété un court questionnaire comprenant des questions à choix multiples afin d'obtenir des informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques, dont leur genre, leur âge, leur dernier niveau de scolarité

complété, leur statut matrimonial, leurs principales occupations professionnelles et sources de revenus depuis la fin de leurs études secondaires, leur municipalité de résidence, leur revenu annuel brut au cours de la dernière année et leur situation familiale (annexe 3).

Six entrevues se sont déroulées en présence, dans un lieu choisi par les participants et bénéficiant d'une pièce fermée afin d'assurer la confidentialité des propos recueillis. Plus spécifiquement, quatre entrevues se sont déroulées au Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord et deux autres ont eu lieu au domicile des répondants. En raison des mesures sanitaires liées à la COVID-19 et de la préférence de certains participants, deux entrevues ont eu lieu à distance, à l'aide de la plateforme Zoom (licence institutionnelle). Les entrevues se sont déroulées dans une ambiance calme et empreinte de respect. Une attitude de non-jugement a été privilégiée par l'étudiante-chercheuse afin que les répondants soient à l'aise de s'exprimer librement. Le fait de vivre en région a pu être un frein à l'expression des répondants, étant donné que le risque de connaître plusieurs personnes est davantage présent dans de petites municipalités. Les règles de confidentialité ont donc été rappelées aux participants afin qu'ils soient confortables de s'exprimer sur leur vécu. La durée des entrevues a varié entre 35 et 120 minutes, pour une moyenne de 83 minutes.

4.5 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données qualitatives a été réalisée en fonction des quatre étapes proposées par Mayer et al. (2000), soit la préparation du matériel, la préanalyse, le codage du matériel ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

En premier lieu, à l'étape de la préparation du matériel, les entrevues ont été enregistrées et retranscrites intégralement pour en permettre l'analyse. Lors de cette étape, une attention particulière a été portée à rendre le contenu confidentiel, afin que les participants ne puissent pas être identifiés. Toutes les données nominatives ont donc été supprimées.

En deuxième lieu, à l'étape de la préanalyse, une lecture flottante de chaque *verbatim* a été effectuée. Ce processus visait à analyser le discours des répondants et à se faire une première idée des principaux thèmes et sous-thèmes qui émergeaient de leurs propos.

En troisième lieu, les entrevues ont été codifiées à partir de thèmes et sous-thèmes identifiés préalablement. Par la suite, les données ont été catégorisées par une méthode mixte. D'abord, le contenu des entrevues a été catégorisé en fonction des thèmes et des sous-thèmes que nous avons prédéfinis avant la collecte des données et d'autres thèmes ont été pris en considération de manière inductive, à la suite de nouveaux éléments apportés par les répondants.

Enfin, en quatrième lieu, les données ont été analysées et interprétées à partir d'un tableau synthèse réalisé à l'aide du logiciel Word. Les données ont été illustrées à l'aide d'extraits de *verbatim* pertinents. De plus, la codification des segments d'entrevues sélectionnés et la validité des données analysées ont été vérifiées par les membres de l'équipe de direction de ce mémoire.

4.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Que les entrevues aient eu lieu en présence ou à distance, la collecte de données a été effectuée de manière à assurer la confidentialité des participants, soit dans une pièce fermée et selon les mesures sanitaires en vigueur. Avant le début des entrevues, les participants à cette étude ont été invités à prendre connaissance d'un formulaire d'information et de consentement (annexe 4), puis ils ont donné leur consentement écrit ou verbal à participer à cette étude. D'ailleurs, l'étudiante-chercheuse a informé les répondants de leur droit de ne pas répondre à l'une ou l'autre des questions du guide d'entrevue ou du questionnaire sociodémographique et de mettre fin à leur entrevue sans encourir d'inconvénients. Les entrevues ont toutes été réalisées par l'étudiante-chercheuse. Par souci de confidentialité, des prénoms fictifs sont utilisés dans la présentation des résultats. Les enregistrements ont été conservés jusqu'à la fin de la transcription des entrevues sur le compte Zoom de l'étudiante-chercheuse (licence institutionnelle), puis elles ont été détruites afin d'assurer la confidentialité des participants. Finalement, une certification éthique du Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (# 2022-915) a été obtenue.

CHAPITRE 5 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats recueillis lors des entrevues réalisées auprès des huit participants. Les deux premières sections présentent leur profil sociodémographique, de même qu'un portrait sommaire de chacun d'eux. Par la suite, les caractéristiques des participants sont abordées, et ce, tant en ce qui concerne leur vie personnelle, familiale, sociale que professionnelle. La quatrième section, quant à elle, décrit le parcours scolaire des répondants depuis leur passage à l'école secondaire, ainsi que leur expérience de décrochage scolaire. Pour sa part, la cinquième section apporte des informations sur le parcours professionnel des jeunes adultes ayant participé à l'étude. Enfin, la sixième et dernière section énumère les recommandations adressées par les participants aux jeunes décrocheurs ou à risque de décrochage scolaire, à leurs proches, ainsi qu'aux milieux scolaires et professionnels susceptibles de les accueillir.

5.1 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS

Cinq hommes et trois femmes ont participé à cette étude. L'âge des participants variait entre 22 et 29 ans au moment de la collecte des données, pour une moyenne de 26 ans. Alors que quatre participants ont complété leur secondaire IV, les autres ont

décroché de l'école après le secondaire II (n=2) ou III (n=2). Quatre participants ont également obtenu un diplôme d'études professionnelles.

Tous les participants (n=8) demeuraient dans la municipalité de Sept-Îles au moment de leurs études secondaires. Lors de la collecte des données, sept participants demeuraient toujours à Sept-Îles dans une maison détachée (n=7) et un participant demeurait à Québec dans un appartement. Hormis un participant qui habitait seul, les répondants résidaient avec d'autres personnes, que ce soit leurs parents (n=3), un conjoint (n=2), un conjoint et un enfant (n=1) ou un autre membre de leur famille (n=1). Cinq participants étaient célibataires au moment de l'étude, alors que les autres étaient en couple (n=3). En moyenne, ils estimaient pouvoir compter sur le soutien de quatre bons amis en cas de besoin.

En ce qui concerne leurs caractéristiques professionnelles, l'ensemble des participants travaillaient à temps plein et occupaient un emploi permanent lors de l'entrevue. Tous les participants étaient salariés, à l'exception d'un répondant qui était travailleur autonome. Ils travaillaient entre 24 et 80 heures par semaine, pour une moyenne de 43 heures. Le revenu annuel des participants en 2020 variait entre 20 000\$ et 110 000\$, pour une moyenne de 44 750\$. La principale source de revenus des participants provenait d'un travail rémunéré, à l'exception d'une répondante qui était en congé de maladie et qui recevait des prestations d'assurance salaire. Le tableau 2 présente les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Tableau 2 : Caractéristiques sociodémographiques des participants (n=8)

Caractéristiques sociodémographiques	Nombre
Genre	
Homme	5
Femme	3
Âge	
21 à 25 ans	2
26 à 30 ans	6
Municipalité de résidence au secondaire	
Sept-Îles	8
Municipalité de résidence actuelle	
Sept-Îles	7
Québec	1
Type de logement actuel	
Appartement	1
Maison détachée	7
Statut matrimonial	
Célibataire	5
Conjoint.e de fait	3
Au cours de l'année 2020, le répondant vivait :	
Seul.e	1
Avec ses parents	2
Avec un.e conjoint.e	2
Avec un.e conjoint.e et ses enfants	1
Avec un autre membre de l'entourage	2
Nombre de très bons ami.es	
1-2	2
3-4	1
5-6	4
7-8	1
Plus haut niveau de scolarité atteint au secondaire	
Secondaire II	2
Secondaire III	1
Secondaire IV	5
Nombre d'heures travaillées par semaine	
25 heures et moins	1
Entre 25 et 40 heures	6
Plus de 40 heures	1
Revenu brut au cours de l'année 2020	
Moins de 20 000 \$	1
20 000 \$ - 29 000 \$	3
30 000 \$ - 49 000 \$	1
50 000 \$ - 74 000 \$	2
75 000 \$ et plus	1
Principale source de revenus	
Emploi à temps plein	7
Prestations d'assurance salaire	1

5.2 LE PORTRAIT DES PARTICIPANTS

Cette section présente le portrait sommaire de chacun des participants quant à leurs principales caractéristiques personnelles, familiales, sociales et professionnelles.

Joey

Joey est âgé de 22 ans. Il a grandi à Sept-Îles jusqu'à l'âge de 20 ans, puis il a déménagé à Québec où il réside actuellement. Joey a eu besoin de changer d'air et souhaitait découvrir davantage la vie urbaine. Il habite en appartement avec sa conjointe.

En secondaire III, Joey a vécu un épisode de redoublement, alors qu'il cheminait dans un programme scolaire offrant une option sportive. En raison de son redoublement, il n'a pas pu poursuivre ses études dans cette option. Il a ensuite complété son secondaire IV ainsi que l'ensemble de ses cours de secondaire V au sein d'une école publique, à l'exception de son cours d'anglais, ce qui ne lui a pas permis d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Joey a tenté d'obtenir ce diplôme au sein d'un CEA de sa municipalité d'origine, mais il n'a pas aimé son expérience et a décidé de mettre fin à cette démarche. Il était alors âgé de 17 ans. Il a toutefois obtenu un diplôme d'études professionnelles en charpenterie-menuiserie, en 2021.

Joey peut compter sur cinq bons amis et il a toujours entretenu des liens positifs avec ses parents, tant lorsqu'il cheminait au secondaire qu'aujourd'hui. En effet, il a

pu compter sur le soutien de ses parents pour de l'aide émotionnelle et financière. D'ailleurs, sa mère a été une source de motivation à poursuivre ses études, puisqu'il s'agit d'une valeur importante aux yeux de celle-ci.

Joey travaille comme charpentier-menuisier à temps plein, soit à raison de 40 heures par semaine. Son revenu annuel au courant de l'année 2020 a été de 28 000\$. Joey n'a pas travaillé toute l'année à temps plein, en raison de la pandémie et du fait qu'il a dû terminer sa formation avant d'intégrer le marché du travail.

Louis

Louis est âgé de 27 ans. Il réside actuellement à Sept-Îles. C'est également dans cette ville qu'il a grandi et réalisé ses études secondaires dans une école publique. Célibataire et sans enfant, il vit seul dans une maison dont il est propriétaire.

Louis a complété son secondaire II. Après un épisode de redoublement lors de son secondaire III et une deuxième tentative pour compléter ce niveau, il a décroché de l'école à l'âge de 15 ans. Deux années après avoir décroché de l'école secondaire, il a quitté sa région natale pour étudier à Havre-Saint-Pierre et au Saguenay-Lac-Saint-Jean afin d'obtenir deux diplômes d'études professionnelles. Il a également complété son équivalence de secondaire V au CEA de Sept-Îles quelques années après avoir décroché de l'école secondaire.

Louis considère avoir huit bons amis et des liens positifs avec ses parents. Son père a représenté une source d'encouragement significative à poursuivre son parcours scolaire, car il accordait une importance particulière à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Quant à sa mère, elle acceptait les difficultés et le désir de Louis d'interrompre ses études, ayant elle-même un faible niveau de scolarité.

Louis exerce le métier de plombier depuis quelques années. Il travaille à temps plein, soit 40 heures par semaine. Son revenu annuel en 2020 était de 65 000 \$.

Olivier

Olivier est célibataire et est âgé de 29 ans. Il a grandi et réside toujours à Sept-Îles. Il vit dans une maison unifamiliale avec ses parents. Afin de compléter un diplôme d'études professionnelles en mécanique automobile, il a quitté la région pendant deux années pendant lesquelles il a étudié à Baie-Comeau.

Olivier a complété son secondaire IV et l'ensemble de ses cours de secondaire V au sein d'une école publique, à l'exception de son cours de français de secondaire V. Il a tenté par la suite d'obtenir son diplôme d'études secondaires à distance au CEA de sa municipalité. N'appréciant pas son expérience, il a interrompu son programme d'étude à l'âge de 17 ans. Deux ans après avoir décroché, il a complété un diplôme d'études professionnelles.

Olivier a un seul ami significatif et il entretient de bons liens avec ses parents. Sa mère tenait et a encore à cœur qu'il complète son diplôme de secondaire V. Malgré

tout, Olivier ne ressent aucune pression de la part de sa mère, affirmant que celle-ci est satisfaite de l'obtention de son diplôme d'études professionnelles.

Olivier travaille à temps plein dans le domaine du conditionnement physique, à raison d'environ 80 heures par semaine. En 2020, son revenu annuel a été de 30 000\$, la pandémie et les mesures sanitaires qui en découlaient ayant fait en sorte qu'il a dû restreindre ses heures de travail au cours de cette période. En effet, l'entreprise où il travaillait a été contrainte d'interrompre ses services pendant plusieurs mois, limitant ainsi ses revenus.

Camille

Âgée de 26 ans, Camille a grandi à Sept-Îles et y demeure toujours. Célibataire et sans enfant, elle vit dans une maison avec son grand-père.

À l'âge de 16 ans, après avoir complété son secondaire III et vécu un épisode de redoublement en secondaire IV dans un établissement public, Camille a décroché de l'école. Environ neuf ans plus tard, elle a obtenu son équivalence de secondaire V en fréquentant un CEA.

Camille a quatre bonnes amies. Elle estime que ses liens avec ses parents sont fragiles, n'ayant pas de contact avec son père et vivant une relation conflictuelle avec sa mère. Lorsqu'elle fréquentait l'école secondaire, Camille a vécu un placement qui, à ses yeux, a eu des conséquences significatives sur son parcours scolaire. D'abord

placée dans un centre de réadaptation, elle a ensuite été hébergée en famille d'accueil. Encore aujourd'hui, elle estime avoir de bons liens avec les membres de sa famille d'accueil et pouvoir bénéficier de leur soutien pour intégrer le marché du travail.

Camille travaille depuis quelques mois au sein d'une compagnie minière de la région. Son travail est permanent et à temps plein, à raison de 40 heures par semaine. Cependant, elle est actuellement en arrêt de travail en raison d'un problème de santé physique. En 2020, alors qu'elle occupait un autre emploi, son revenu annuel était de 55 000\$.

Patrick

Patrick est âgé de 29 ans. Il a grandi et vit encore à Sept-Îles. Il demeure dans une maison avec sa conjointe ainsi que les deux enfants de celle-ci.

Patrick a complété son secondaire IV au CEA de sa municipalité, après avoir décroché de l'école publique qu'il fréquentait à la suite de deux épisodes de redoublement en secondaire III. Il était âgé de 18 ans au moment de son décrochage scolaire, alors qu'il fréquentait un CEA.

Patrick estime avoir un seul ami important dans sa vie. Aujourd'hui, il entretient de bons liens avec ses parents, mais lors de son parcours au secondaire, il était plus proche de sa mère. Cette dernière avait à cœur l'obtention de son diplôme d'études

secondaires, mais elle a malgré tout accepté la décision de Patrick de cesser de fréquenter l'école, à la condition qu'il intègre le marché du travail.

Au moment de la collecte des données, Patrick était travailleur autonome dans le domaine artistique et il travaillait environ 24 heures par semaine. Au cours de l'année 2020, son revenu s'élevait à 29 000\$.

Amélie

Amélie est célibataire et est âgée de 26 ans. Elle a grandi et vit actuellement à Sept-Îles. Elle partage une maison avec sa mère.

Amélie a fréquenté une école privée pendant moins de trois ans. Elle a complété son secondaire I dans cette école, après un premier épisode de redoublement en secondaire I, puis un deuxième en secondaire II. Elle a dû mettre fin à son cheminement en secondaire II à la suite d'un accident qui l'a empêchée de poursuivre son année scolaire. Lors de son retour, après sa convalescence, elle a fréquenté l'école publique dans un groupe avec accompagnement particulier. Amélie a complété son secondaire II et quelques matières de secondaire III au sein d'un CEA après avoir été reclassée. Elle avait environ 23 ans lors de son décrochage scolaire. Amélie a tenté de compléter un diplôme d'études professionnelles en secrétariat. Par contre, récemment, son père est décédé subitement. Elle a, par la suite, interrompu ses études en raison de ses problèmes de santé mentale, qui ont accentué ses difficultés d'apprentissage.

Amélie peut compter sur trois ou quatre bonnes amies. Elle avait et a toujours de bons liens avec ses parents. Son père l'encourage à poursuivre ses études afin d'obtenir un diplôme qualifiant.

Amélie travaille à temps plein dans le domaine de la vente, à raison de 40 heures par semaine. Au cours de l'année 2020, elle a obtenu un salaire annuel de 21 000\$. Elle attribue la baisse de son revenu à la pandémie de la COVID-19, pendant laquelle elle n'a pas été en mesure de travailler en raison des mesures sanitaires mises en place par le gouvernement.

Marjorie

Marjorie est âgée de 28 ans. Bien qu'elle ait déjà habité quelques mois au Saguenay Lac-Saint-Jean à la suite de son décrochage scolaire, elle a grandi et vit actuellement à Sept-Îles dans une maison unifamiliale avec son conjoint et son fils.

Dès l'école primaire, Marjorie a vécu des difficultés scolaires. C'est toutefois lors de ses deux premières années au secondaire, alors qu'elle fréquentait une école privée, qu'elle a vécu ses premiers épisodes de redoublement. À la suite de l'annonce de son redoublement en secondaire III, elle a décidé de quitter l'école privée qu'elle fréquentait pour intégrer le CEA de sa municipalité. Marjorie avait environ 20 ans lors de son décrochage scolaire. Elle a complété son secondaire IV lors de son parcours au CEA.

Marjorie estime avoir cinq amies significatives sur qui elle peut compter. Elle avait de bons liens avec ses deux parents lors de son parcours scolaire. Au cours de son passage au secondaire, elle a toutefois vécu le décès de sa mère, ce qui a eu un impact majeur sur sa motivation à poursuivre ses études, d'autant plus qu'elle rencontrait déjà des difficultés d'apprentissage avant de vivre cette épreuve.

Marjorie occupe un emploi à temps plein dans le domaine de la vente, à raison de 40 heures par semaine. Son conjoint occupe un emploi qui l'amène parfois à quitter la ville pour vaquer à ses occupations professionnelles. En 2020, elle a obtenu un salaire de moins de 20 000\$, alors qu'elle bénéficiait du régime québécois d'assurance parentale (RQAP).

Gabriel

Gabriel est célibataire et est âgé de 22 ans. Il a grandi et vit actuellement à Sept-Îles. Il a déjà habité environ un mois à Québec avec son ancienne conjointe, mais il n'appréciait pas la vie urbaine. Il a également résidé au Saguenay Lac-Saint-Jean pendant deux ans pour compléter un diplôme d'études professionnelles en plomberie et chauffage. Il vit actuellement dans une maison unifamiliale avec ses parents.

Gabriel a complété son secondaire IV et l'ensemble de ses cours de secondaire V, à l'exception de son français, dans une école publique. Il n'a jamais vécu d'épisode de redoublement complet, bien qu'il ait redoublé son cours de sciences de secondaire IV, qu'il a repris lors de son secondaire V. Par la suite, son français de secondaire V

n'a pas été complété. Il était âgé de 17 ans lors de son décrochage scolaire et il a, par la suite, complété un diplôme d'études professionnelles.

Gabriel a cinq bons amis sur qui il peut compter, de même qu'un lien positif avec ses parents. Il a toujours été motivé à fréquenter l'école, qu'il associe à un milieu important de socialisation.

Gabriel travaille à temps plein dans le domaine de la vente, à raison de 40 heures par semaine. En 2021, il a obtenu un salaire annuel de 110 000 \$. En raison de sa santé physique, il n'a pas pu exercer longtemps le métier pour lequel il avait initialement été formé.

5.3 LES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS

Dans cette section, les caractéristiques actuelles des répondants sont présentées, et ce, tant en ce qui concerne leur vie personnelle, familiale, sociale et professionnelle.

5.3.1 Les caractéristiques personnelles

De façon générale, les participants se qualifient de personnes débrouillardes (n=3), vaillantes (n=2), sociables (n=2), énergiques (n=2), disciplinées (n=2), à l'écoute des autres (n=2), ponctuelles (n=2) et minutieuses (n=2). Une répondante a également mentionné être persévérante et fonceuse. Ce sont des forces que les

répondants s'attribuent dans leur vie personnelle, mais qui influencent aussi positivement leur vie professionnelle.

Minutieux, c'est sûr que je n'aime pas ça faire quelque chose que ... [...] Dans ma job et dans mes passe-temps et dans tout ce que je fais, mettons si je fais des rénovations ou que je veux dessiner ou que je veux peindre quelque chose, ou de quoi de même c'est sûr que je n'aime pas ça le botcher. (Patrick)

Disons que je suis polyvalente, si on parle du côté travail, je touche à plein d'affaires. Je suis ambitieuse fait que quand je ne réussis pas quelque chose, ça ne marche pas, il faut que je le réussisse, fait que souvent, je vais être têtue pour ça. Sinon, je ne sais pas si ça rentre là-dedans, je suis hyper sociable, hyper de bonne humeur tout le temps. (Camille)

Au-delà de ces forces, les répondants s'attribuent aussi certains défauts, notamment une faible capacité d'introspection (n=2), de la gêne (n=2), l'impatience (n=2), la difficulté dans l'expression des sentiments (n=1), l'orgueil (n=1), la rancune (n=1), ainsi que le manque de ponctualité (n=1).

Je pense qu'il me manque un peu de patience. Je suis souvent sur les dents. Par exemple, quand une situation arrive, je vais vraiment la prendre personnelle et y repenser constamment. Je devrais plus me vider à la personne et pas le refouler en dedans. Donc, peut-être plus de ne pas refouler ce que je ressens à l'intérieur. (Joey)

Arriver devant les gens, m'exprimer et parler de moi, j'ai toujours eu de la misère avec ça. (Louis)

Plus spécifiquement, la majorité des participants (n=6) éprouvent des difficultés avec l'autorité et certains considèrent être impulsifs (n=2) ou encore trop conciliants (n=1), ce qui peut engendrer des défis dans leurs relations interpersonnelles. « J'avais de la misère avec l'autorité » (Louis). « Je suis une personne, mettons impulsive » (Marjorie).

En outre, les participants ont aussi été invités à s'exprimer sur leur santé physique. À cet égard, six participants se considèrent en bonne forme physique.

Je dirais que je suis en bonne forme physique, peut-être que je me trompe, mais c'est sûr que si je me compare à un athlète je ne suis pas en forme, mais sinon je me débrouille assez bien. (Louis)

Je suis en bonne forme physique. (Olivier)

Bien que la plupart des participants estiment avoir une bonne santé physique, six souffrent de douleurs en raison de travaux manuels répétitifs, notamment des fractures et des entorses. Un participant vit, pour sa part, avec un diagnostic de maladie chronique depuis l'âge de 19 ans, soit de l'épilepsie, qu'il attribue à une consommation abusive d'alcool. Il considère toutefois que sa maladie n'affecte pas ses activités de la vie quotidienne, puisqu'il prend des médicaments appropriés qui en masquent les effets.

Elle est pas mal amochée ma condition physique, vraiment ! Écoute, quand j'étais préposée, j'ai eu des entorses lombaires, des entorses cervicales, parce qu'on a des lève-personnes, mais souvent le manque d'employés ou quoi que ce soit, on se dépêche pour tout faire, fait qu'on dit fuck les lève-personnes, on les lève à bras. Je me suis brisée pas mal là. Après ça, les jobs que j'ai faits ont tous fait aussi que je me suis brisée, j'ai fait des déneigements de toiture, j'ai fait des toitures, j'ai travaillé à l'aéroport 4 ans, fait que là-bas, des bagages on levait des personnes aussi pour rentrer dans l'avion, fait que je me suis donné en masse. J'ai été capable à ce moment-là, mais aujourd'hui, je suis plus capable. Ma condition physique fait en sorte qu'il faut que je me trouve un job un peu plus conventionnel pour les faire. (Camille)

Je fais de l'épilepsie [...] j'ai développé ça aussi en 2018, par rapport à l'alcool, bien eux autres ils disent que c'est par rapport à l'alcool... j'ai fait ma première crise après... dans le fond j'ai fait un coma éthylique, après ça, une semaine après, bien je ne buvais plus, j'avais dit je vais arrêter de boire. (Gabriel)

Par ailleurs, tous les participants (n=8) qualifient leur santé mentale de variable. En effet, ils affirment vivre des moments où ils se sentent psychologiquement plus fragiles. Quatre participants ont d'ailleurs reçu un diagnostic de santé mentale, soit le trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou la présence de manifestations dépressives. Pour sa part, un répondant affirme vivre avec deux diagnostics, soit un trouble d'anxiété et un TDAH. Trois de ces participants, prenaient encore une médication au moment de la collecte des données. Bien qu'ils n'aient pas reçu de diagnostic de santé mentale, deux participants estiment avoir des manifestations du TDAH.

Moi j'ai été diagnostiqué TDAH, pas avec trop d'hyperactivité, mais juste comme... j'ai pris de la médication comme du Ritalin, du concerta, puis un autre truc, que ça j'ai commencé à prendre. (Patrick)

C'est quand j'avais quoi, 20 ans, 21 ans, ça allait un peu moins bien puis je n'avais jamais pris ça des antidépresseurs, quand j'étais adolescente ils ont voulu m'en faire prendre à cause de l'école et tout ça, j'avais refusé, je trouvais que ça n'avait aucun bon sens, j'ai préféré arrêter l'école. Eux autres ils voyaient que je n'étais pas concentrée à l'école fait que, elle est en dépression, faut lui donner des médicaments ! Je vais réussir ma vie autrement ! Puis là, je suis venue à un moment dans ma vie où est-ce qu'il est arrivé des choses et j'ai dû faire face à ça et essayer des médicaments d'antidépresseur. Je les ai essayés pendant 7 mois, je les ai arrêtés du jour au lendemain ! (Camille)

TDA... selon moi je pense je n'ai jamais été diagnostiqué, on n'a jamais fait des tests... mais j'ai tout le temps ... pas sur les nerfs, mais tu sais, tout le temps de quoi à penser d'autre, mais je n'ai jamais eu de diagnostic. (Gabriel)

Plus spécifiquement, six participants ont été en mesure de faire des liens entre leur état de santé et leurs habitudes de vie. Ainsi, quatre répondants ont mentionné qu'ils sont conscients des conséquences négatives de leur consommation de substances

psychoactives sur leur santé physique et mentale. Malgré tout, ils affirment qu'ils consomment régulièrement de l'alcool (n=3) ou du tabac (n=1).

Je bois beaucoup de boisson ah ah [...] la fin de semaine. [...] Je dirais quand je suis magané de boisson [ça met mon] moral à terre, pas le goût de rien faire. (Louis)

Je fume trop [...] la cigarette traditionnelle. (Joey)

Deux autres participants reconnaissent, quant à eux, que l'activité physique contribue à leur bien-être physique et mental. Sans nécessairement lier la pratique d'un sport à leur état de santé, six répondants mentionnent qu'ils apprécient les activités de plein air, notamment la randonnée, la motoneige et la raquette. De leur côté, deux participants s'entraînent régulièrement en salle de sport et une répondante pratique le volley-ball dans une ligue récréative.

J'aime la motoneige, j'aime aller marcher dans le bois, couper mon bois de chauffage et même des fois aller en raquette. Passer la souffleuse. (Louis)

J'ai commencé à m'entraîner, ça fait un bon bout que je m'entraîne, le motocross. (Gabriel)

Je fais du skidoo et du volley-ball. (Amélie)

Avec le temps, certains participants (n=5) mentionnent avoir développé des stratégies favorisant leur bien-être, et ce, malgré la présence de difficultés liées à leur santé. Conscients de leurs difficultés, ils ont appris à mieux gérer leur stress et leurs émotions. Ils sont également en mesure de faire appel à des ressources d'aide en cas de besoin, lorsqu'ils estiment que leur état de santé est plus fragile.

Je suis quelqu'un avec beaucoup d'anxiété [aujourd'hui] c'est contrôlé, mais j'ai déjà eu une passe dans ma vie que ce n'était pas contrôlé et ça causait vraiment des problèmes [...] quand je vois que ça commence à pas bien aller, bien là, je suis capable de faire des trucs, et là, ça passe, fait que je n'ai plus vraiment refait depuis. (Patrick)

Un matin, je me suis réveillée et de me dire « non » tu n'auras pas ces problèmes-là, tu vas être différente, tu vas être plus forte mentalement parce que... écoute, toute ma famille ils en prennent, ils sont tous dépressifs puis je suis comme le petit mouton noir qui sort du lot, qui a fait non, moi je n'aurais pas recours à ça et puis, du jour au lendemain j'ai arrêté. Ça a été rough mais après ça, ça a super bien été et jamais je les reprendrais ces médicaments-là, il y a tellement plein de solutions ! Je sais que pour d'autres personnes, il n'y a pas d'autres solutions, mais je sais que pour moi non. Puis c'est une grosse bataille sur moi-même la dépression. (Camille)

5.3.2 Les caractéristiques familiales, conjugales et sociales

Alors que deux participants résidaient avec leur conjoint et un ou des enfants, les autres sont célibataires (n=4) ou en couple (n=2), mais n'ont pas d'enfant.

En ce qui concerne les liens avec leur famille d'origine, la plupart des participants (n=7) estiment entretenir actuellement de bons liens avec leurs deux parents. Le soutien offert par leurs parents tout au long de leur parcours fait en sorte qu'ils ont développé une relation harmonieuse au fil du temps et que leurs relations sont positives aujourd'hui.

Mes parents ont été là pour me soutenir ça aussi ça vraiment aidé. Ce n'est pas tout le monde qui a cette chance. (Louis)

Ma mère et mon père ont toujours été en arrière de moi. (Joey)

D'ailleurs, trois participants vivent toujours chez leurs parents. Bien qu'ils aspirent à obtenir prochainement un logement de manière autonome, ils considèrent être bien chez leurs parents et entretenir des relations positives avec eux.

J'ai été chez mes parents longtemps... bien je suis encore chez mes parents en fait ! Je n'ai rien eu à payer. [...] J'aimerais m'acheter quelque chose, mais là, en ce moment ce n'est pas achetable. (Amélie)

Pour sa part, Camille n'est pas vraiment proche de ses parents. Les liens avec sa mère sont plutôt fragiles et elle n'entretient pas de relation avec son père. Ayant vécu un épisode de placement au sein d'une famille d'accueil dès l'âge de 13 ans, elle considère toutefois avoir reçu du soutien de celle-ci et entretenir de bons liens avec d'autres membres de sa famille, dont ses grands-parents.

J'ai été placée depuis l'âge de 13 ans en famille d'accueil. J'ai beaucoup appris dans ma famille d'accueil, honnêtement, sans nécessairement interagir énormément avec eux autres, j'ai été tout le temps observatrice dans ma vie, puis je n'avais jamais connu ça c'était quoi une famille, d'avoir vu ça, ça m'a comme motivée, ça m'a motivée et dire écoute, on vit tout un parcours différent, et ce n'est pas grave si moi je n'ai pas de parents comme tout le monde, mais à présent, j'ai ma mère qui était présente, mais ma mère aussi elle a eu ses difficultés, fait qu'elle ne pouvait pas nécessairement m'aider financièrement, elle ne pouvait pas... (Camille)

Au-delà des liens familiaux, les répondants de cette étude ont entre un et huit amis sur lesquels ils peuvent compter en cas de besoin, pour une moyenne de cinq amis. Bien que les habiletés et les relations sociales des répondants n'aient pas fait l'objet de questions spécifiques pendant les entrevues, certains éléments ont été soulevés à ce sujet lors de la collecte de données. D'une part, deux participants ont mentionné choisir leurs amis en fonction de valeurs et d'intérêts partagés. Pour ce faire, ils ont dû prendre

des distances avec certains amis qu'ils fréquentaient au secondaire et dont les habitudes de vie et les centres d'intérêt ne correspondent plus au mode de vie auquel ils aspirent désormais. Au-delà du choix de leurs amis, les répondants n'ont pas abordé leur vie sociale lors des entrevues.

Je ne me verrais pas revenir à Sept-Îles aujourd'hui. J'aime aller faire un tour, mais pas plus. Je trouve que mes amis ont trop mal viré (...) autour du party, de l'alcool et de la drogue et ce n'est vraiment pas quelque chose qui m'intéresse. Il y a beaucoup de mémérages aussi, je n'aime pas ça. (Joey)

5.3.3 Les caractéristiques professionnelles

De façon générale, les participants travaillent dans le domaine de la vente (n=3), de la construction (n=2), des minières (n=1), de la santé (n=1) et de l'art (n=1). Dans l'ensemble, la plupart des participants (n=7) sont satisfaits de leur salaire et des avantages sociaux que leur emploi leur procure (n=5).

J'ai assez travaillé fort, puis là je suis là, je vais gagner 1000 \$ minimum par semaine. (Camille)

J'ai de bonnes conditions, j'ai un char fourni, je ne paye pas de gaz, pas de plaque, pas d'assurance, côté salaire ça va bien, je n'ai rien à chialer de l'ambiance à la job. (Gabriel)

Trois participants considèrent même leur emploi actuel comme étant l'expérience la plus positive de leur parcours professionnel. Ils apprécient leur milieu de travail et ils ont le sentiment d'avoir atteint leur plein potentiel dans le poste qu'ils occupent désormais. Ils ressentent d'ailleurs un grand sentiment de fierté envers leur emploi et les conditions de travail dont ils bénéficient.

[Mon objectif professionnel,] je l'ai atteint. [...] Je ne me vois pas plus ... pas plus ... je ne dis pas que j'ai plafonné, mais je ne pense pas qu'il y a de quoi de mieux que ça qui m'attend. (Patrick)

J'étais vraiment fier quand j'ai commencé de travailler pour [mon emploi actuel] je m'étais fait dire les conditions. (Louis)

Au-delà du salaire et de leurs conditions de travail, quatre participants insistent sur l'importance que leur emploi corresponde à leurs valeurs ainsi qu'à leurs intérêts. En ce sens, ils insistent sur l'équilibre à atteindre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle afin d'être heureux.

Soit heureux ! Aussi autant que tu as ton équilibre, pour pas juste aller dans le travail pour avoir de l'argent ... il n'y a pas rien que ça qui compte ! (Gabriel)

Meilleure chose dans ma vie. Pour moi c'est super important de faire ce que j'aime. (Olivier)

Plus particulièrement, un participant souligne l'importance, à ses yeux, de s'engager socialement au sein de son milieu de travail. Pour ce faire, il s'implique avec des collègues dans un comité visant à identifier les changements qui devraient être faits pour améliorer leurs conditions de travail.

J'avais fait un pas de reculons avec ce que je m'étais fait dire et ce que je vivais vraiment [concernant mes conditions donc,] [...] je me suis impliqué dans ce comité-là parce que je m'attendais à ce que les choses changent. Il nous reste une rencontre dans ce comité. [...] J'ai hâte de voir si je vais voir des changements. [...] J'aimerais faire changer des affaires et je veux rester là longtemps. (Louis)

Par ailleurs, les participants s'attribuent un certain nombre de qualités et de défauts dans leur vie professionnelle. D'une part, les forces professionnelles des répondants sont assez variées et fluctuent selon le type d'emploi occupé. D'abord, la

ponctualité est une force nommée par certains répondants (n=3). Parmi ceux-ci, deux affirment également posséder des qualités liées au savoir-être, soit le fait d'être souriants, polis et sociables. Selon eux, ces forces font d'eux de bons employés au service à la clientèle.

Je suis ponctuel et j'aime aider les gens à atteindre leur objectif pour améliorer leur santé en général afin qu'ils se sentent bien. (Olivier)

La ponctualité, mais je suis aussi très souriante, très sociale fait que ça l'aide dans le service client, il faut être comme ça. (Amélie)

D'autres répondants (n=3), qui occupent plutôt un emploi manuel, mentionnent également que leur débrouillardise, leurs habiletés physiques et leur rapidité d'apprentissage sont des forces qui les distinguent. En effet, le fait de ne pas craindre la nouveauté et de s'adapter à de nouveaux contextes facilite leur vie professionnelle et en font des travailleurs appréciés.

J'aime vraiment faire quelque chose que je n'ai jamais fait. Je vais quand même aller le faire, je vais analyser et je vais réussir à le faire. En plomberie c'est tellement vaste que tu ne peux pas avoir tout fait. (Louis)

Le déménagement m'a beaucoup appris et aussi appris à comment bien forcer. Je suis devenu fort aussi. Je suis toujours gentil, un peu tannant, mais les gens m'apprécient quand même. [...] Je suis vraiment manuel. (Joey)

D'autre part, la moitié des participants (n=4) se sont attribué des limites dans leur vie professionnelle. Pour deux participants, le manque de ponctualité est identifié comme une difficulté importante dans leur vie professionnelle. Chez Patrick, cette difficulté est associée à un manque d'organisation et une tendance à s'acquitter de ses tâches à la dernière minute. Afin d'assurer un meilleur service à sa clientèle, il estime

qu'il devrait faire preuve de plus de respect et de politesse. De son côté, Marjorie mentionne plutôt que la complexité de concilier ses tâches professionnelles à sa vie familiale fait souvent en sorte qu'elle arrive en retard au travail. En ce sens, elle est d'avis qu'elle devrait apprendre à s'affirmer davantage dans ses relations avec son supérieur et ses collègues, afin de mieux exprimer ses besoins et ses limites.

Je devrais peut-être être prêt lorsque je dis à un client qu'on débute à 9h30 par respect. Aussi, je devrais trouver un autre moment de faire mes fameuses commissions à la place de faire les commandes à la job. Je les fais tout le temps à la dernière minute [...] Je devrais plus faire un service à la clientèle, être poli, et tout ça. (Patrick)

J'ai de la misère aussi, j'ai l'impression que je voudrais être ponctuelle, mais j'ai l'impression que c'est comme... en fait quand je n'avais pas d'enfant, c'était plus facile sauf que je suis tout le temps genre... je ne suis pas mon collègue qui arrive une demi-heure d'avance. Moi, non, non, je vais être là à 8h pile (Marjorie)

Bien que les participants occupant un emploi manuel s'attribuent surtout des forces au plan physique, Camille mentionne que sa mauvaise condition de santé ne lui permet pas d'effectuer l'ensemble des tâches que son emploi implique. « Mes faiblesses, c'est que je ne suis pas assez en forme pour faire la totalité de mes fonctions » (Camille).

5.4 LE PARCOURS SCOLAIRE

Cette section présente le parcours scolaire des participants. D'abord, leur parcours au secondaire est décrit, notamment en ce qui concerne le déroulement général de leur scolarité, les mesures disciplinaires dont ils ont fait l'objet, de même que les éléments qu'ils appréciaient ou qu'ils auraient souhaité modifier. Ensuite, leur expérience de décrochage scolaire au secondaire est présentée. Finalement, le parcours

des participants ayant poursuivi leur formation dans un CEA ou dans un CFP est abordé.

5.4.1 Le parcours scolaire au secondaire

Cette section présente le parcours scolaire des participants lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire. Pour ce faire, une mise en contexte de leur vécu scolaire est d'abord présentée, en précisant le type d'établissement et les programmes fréquentés, de même que les activités parascolaires pratiquées. Dans un deuxième temps, la perception que les répondants avaient d'eux-mêmes lors de leur parcours au secondaire est abordée, en précisant les forces et les difficultés qu'ils s'attribuaient à l'époque. Ensuite, l'appréciation des participants quant à leur passage au secondaire est décrite, en précisant les éléments qu'ils associent positivement et négativement à leur parcours. Finalement, le point de vue des répondants sur leurs expériences de redoublement est exposé.

Le contexte scolaire au secondaire

Lors de leur parcours au secondaire, la majorité des participants (n=6) fréquentaient une école publique et ont considéré que leur transition du primaire vers le secondaire s'était déroulée sans difficulté. Seules deux participantes, ayant fréquenté à la fois un établissement privé et une école publique, ont vécu des problèmes lors de cette transition. D'une part, Amélie, qui appréhendait sa transition vers le secondaire, a choisi de fréquenter une école privée afin de s'adapter plus facilement à ce nouvel établissement scolaire. Pour sa part, Marjorie a tenté de fréquenter l'école publique,

mais a effectué une transition vers l'école privée quelques jours seulement après la rentrée scolaire. Son passage au secondaire dans une école publique représentait de trop grands défis d'adaptation en raison de la grande taille de ce type d'établissement.

Je suis allée à Jean-du-Nord, mais vraiment pas longtemps et j'ai dit à mes parents je ne veux plus être là-bas, j'ai l'impression que c'était trop gros pour moi, je n'étais comme pas prête à ça, j'avais l'impression qu'il y avait trop de monde, puis c'était trop... moi de devoir me concentrer et de me demander il est où mon local, c'était trop pour moi ! [...] C'est comme si je sortais de ma zone de confort, ça ne marchait pas... J'ai été là comme juste 2 jours !... J'ai dit à mes parents, je ne peux vraiment pas être là, si c'est ça je veux plus aller à l'école, je suis finalement allée à l'école privée ! (Marjorie)

Lors de leur parcours au secondaire, cinq participants étaient inscrits dans un programme régulier. Parmi ceux-ci, deux répondants, Joey et Camille, ont cheminé en arts plastiques enrichis pendant leurs premières années au secondaire, avant de revenir au programme régulier. Deux participants, Louis et Patrick, inscrits dans un programme régulier souhaitaient être admis dans une concentration sportive, mais n'ont pas eu l'occasion d'intégrer ces groupes en raison de leur faible rendement scolaire.

J'ai toujours été dans une classe régulière. C'était un cours plus basique. [...] Au début, je voulais être en concentration sport, mais ça prenait des notes, je pense, car je ne sais pas pourquoi je n'y avais pas été. Je ne me forçais pas assez, je pense, dans mes notes. [...] Je suis satisfait de mon parcours au régulier. Aimer ça c'est un grand mot, mais ça l'a fait la job. (Louis)

J'ai toujours été en régulier. [...] Moi j'avais tout le temps demandé d'être dans les horizons sportifs à chaque fois, en secondaire 1 et 2, je n'ai jamais là-dedans, mais j'étais en arts plastiques enrichis secondaires 1 et 2. (Patrick)

Un seul participant, Joey, cheminait dans une concentration sportive et a finalement poursuivi son cheminement en arts plastiques enrichis après un épisode de redoublement. Il a alors été contraint de choisir une autre option en raison de ses difficultés scolaires.

J'étais en concentration sport jusqu'en secondaire 3, et quand j'ai doublé j'avais le choix de m'inscrire en arts plastiques ou aller dans un groupe régulier et ma mère n'a pas voulu que j'aille au régulier. Je suis donc allé en arts plastiques. (Joey)

De leur côté, les deux participantes qui fréquentaient l'école privée étaient inscrites dans une option sportive. Elles appréciaient leur choix, bien qu'elles ne puissent pas intégrer le programme de sport-études comme elles l'auraient souhaité.

L'option que j'étais c'était comme sport à la carte, fait qu'on allait [à la station de ski], on allait faire du curling, on allait faire du soccer, on faisait vraiment beaucoup de sorties de sport, fait que c'était « nice ». (Amélie)

Moi j'étais inscrite en... genre une affaire de sport, mais je n'étais pas en sport-études, je n'avais pas d'assez des bonnes notes pour faire le plus haut sport. (Marjorie)

Enfin, une participante, Amélie, a fréquenté une classe spéciale lors de son changement d'établissement scolaire, soit de l'école privée à l'école publique. Ce changement d'établissement a eu lieu à la suite d'un redoublement scolaire que cette répondante attribue à un accident de la route et au retard académique qui en a découlé en raison d'une absence de quelques mois.

J'ai été en arrêt genre 4 mois, fait que ça m'a fait redoubler mon année, fait que là je suis partie à Jean du Nord, j'ai refait mon secondaire 2, je suis allée dans les groupes particuliers. (Amélie)

Il est intéressant de noter que seulement deux répondants pratiquaient des activités parascolaires lors de leur passage au secondaire. Ainsi, Patrick était dans une équipe de basket-ball tout au long de son parcours au secondaire, tandis que Gabriel a été impliqué dans une équipe de football pendant un an.

Le basket, ça, j'ai fait ça tout mon secondaire. (Patrick)

Il y avait le football, c'était le fun à l'école, puis ça me faisait faire du sport. (Gabriel)

Bien qu'ils ne se soient pas impliqués dans des sports de façon régulière, certains participants ont pratiqué des activités parascolaires de façon plus ponctuelle, notamment l'entraînement en salle de sport (n=2), la conduite de véhicules tout-terrain (n=1), ainsi que la pratique du basket (n=1), du hockey (n=1), ou encore du vélo (n=1). Une participante, quant à elle, n'a participé à aucune activité parascolaire à l'époque en raison de la maladie de sa mère.

Pas de sport à l'école. [...] Je m'entraînais [au gym à partir d'] environ 15 ans. (Olivier)

Mon sport dans la vie c'est la moto, depuis que je suis tout jeune c'est motocross, skidoo, fait que tout le temps des sports à moteur. (Gabriel)

[Au secondaire,] c'est comme si la fin de semaine et les soirs je voulais décrocher, je ne voulais pas avoir de quoi de plus à faire... puis après ça c'est vrai aussi ma mère était malade fait que je n'avais pas tant d'options de faire... Je ne faisais rien ! (Marjorie)

La perception que les participants avaient d'eux-mêmes

En ce qui concerne la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes lorsqu'ils faisaient leurs études au secondaire, celle-ci varie d'un répondant à l'autre. Alors que certains se qualifiaient d'énergiques (n=7) et de peu attentifs (n=7), d'autres s'estimaient plutôt

gênés (n=4) ou tranquilles (n=1). Deux participants mentionnent qu'ils étaient à la fois attachants et dérangeants en classe.

Attachant, mais tannant. Les professeurs m'aimaient, mais j'étais toujours en train de déranger. Je n'étais pas l'élève modèle, j'étais toujours en train de déranger. (Louis)

Énergique, moi il n'en était pas question que je prenne mon trou et que je n'attire pas l'attention, je ne dis pas que je suis fier de ça, mais, mettons, c'est ça qui s'est passé ! (Patrick)

Au secondaire, j'étais quand même gênée. (Marjorie)

Plus spécifiquement, les participants ont été invités à identifier leurs principales forces pendant leur parcours au secondaire. Bien qu'ils aient eu de la difficulté à s'attribuer des forces, les participants ont mentionné leur aisance à discuter ou à présenter oralement le fruit de leur travail (n=3), de même que leur assiduité dans leurs travaux scolaires (n=2). Certains participants ont aussi souligné leur facilité dans certaines matières, soit les mathématiques (n=2) et l'anglais (n=1).

Une de mes qualités le social...social, j'ai de la jasette ! Je ne suis pas gêné dans la vie. (Gabriel)

J'étais pas mal assidue dans mes devoirs... Je n'écoutais pas tant en classe en fait ! (Amélie)

Les mathématiques, je n'étais pas si pire, c'est sûr que ça me prenait beaucoup de concentration. (Louis)

À l'inverse, deux principales difficultés ressortent principalement du discours des participants lorsqu'ils se remémorent leurs années à l'école secondaire. D'abord, six d'entre eux ont éprouvé des difficultés avec certaines matières qui, selon eux, demandaient davantage de concentration, notamment le français, l'anglais et les mathématiques. Ils soulignent également leur manque d'assiduité dans leurs travaux

scolaires. En effet, ces derniers mentionnent qu'ils éprouvaient des difficultés à étudier et à compléter leurs devoirs à la maison lorsqu'ils fréquentaient l'école secondaire.

C'était celles qui demandaient plus de concentration comme les mathématiques, le français et l'anglais. C'était pire en français et en mathématique, si quelqu'un toussait à côté de moi on venait de me perdre. [...] J'avais de la difficulté à me concentrer et rester focus sur la matière. (Louis)

Je dirais qu'en français je n'étais pas très bon [...] Je n'étais pas assez studieux. Je ne faisais pas mes devoirs et je n'écoutais pas tout le temps (Olivier)

Mathématique c'est la matière que j'ai le plus de difficultés donc ça n'allait pas, tout ce qu'il faut que tu retiennes, je n'étais pas bonne. [...] Je ne faisais pas mes devoirs, je n'avais pas de structure et j'oubliais mes devoirs ! (Marjorie)

D'autre part, les participants mentionnent que des difficultés comportementales ont aussi marqué leur passage à l'école secondaire. À ce sujet, le tableau 3 présente les mesures disciplinaires reçues par sept répondants lors de leur passage au secondaire. À l'exception d'Amélie, c'est donc dire que tous les répondants ont fait l'objet de mesures disciplinaires pendant leur parcours au secondaire, allant d'une retenue ou un retrait de la classe pour une période (n=7) à la suspension interne (n=3) ou externe (n=4). La suspension interne réfère à un lieu de retrait du groupe dans l'école, tandis que la suspension externe se définit comme une exclusion de l'école pour une période déterminée.

Tableau 3 : Mesures disciplinaires reçues au secondaire

Nom du participant	Retrait de la classe / retenue	Suspension interne	Suspension externe
Louis	X	X	X
Joey	X	X	
Olivier	X		
Camille	X		X
Patrick	X		X
Marjorie	X		
Gabriel	X	X	X

Ces mesures disciplinaires étaient principalement justifiées en raison des comportements dérangeants des participants en classe ou encore de leur absentéisme. De son côté, un répondant estime que son renvoi de l'école s'explique par le fait qu'il n'était pas apprécié de la directrice de son établissement.

Quand tu es tannant en classe et que les professeurs t'envoient [en retrait de la classe] ... ça je sais que ça, ça m'arrivait un peu avec la prof de français en secondaire 1, 2, 3. Sinon, je n'ai pas été vraiment là, en secondaire 4, je me suis un petit peu battue et je me suis fait mettre dehors. (Camille)

Lors de mon secondaire I et II, j'étais comme dérangeant, mais je n'embarquais personne dans mon échec... j'aimais ça attirer l'attention, mais si le prof me disait tu es dehors si tu ne changes pas [de comportement], je changeais. En secondaire 3, je [dérangeai] les profs, je me faisais mettre dehors [de la classe]. [...] J'étais un ado pas à problème, mais j'avais tous les comportements qu'un prof ne veut pas qu'un élève ait dans une classe. (Patrick)

Pour leur part, trois participants ont mentionné qu'ils consommaient des substances psychoactives de manière régulière lors de leur parcours au secondaire. Ils consommaient de l'alcool ou du cannabis en dehors et pendant les heures de classe. Bien qu'ils estiment que cette consommation constituait une phase exploratoire de leur

jeunesse, ils réalisent qu'elle a eu des répercussions sur leur niveau de concentration à l'école, ainsi que sur leurs comportements.

Ce qui m'a déconcentré c'était vraiment les filles, puis sûrement le cannabis, parce que je fumais pas mal tous les jours à l'école. (Patrick)

Secondaire 4, 5... la boisson est entrée dans ma vie ! Ça n'allait pas bien avec l'école, mais tu sais, je buvais souvent, mais je buvais aussi à l'école. (Gabriel)

L'appréciation du parcours au secondaire

Lors de leur entrevue, les participants ont partagé leur appréciation de leur parcours au secondaire en identifiant des éléments jugés positivement et négativement. D'une part, en ce qui concerne les éléments appréciés, les participants (n=7) ont mentionné le fait de côtoyer leurs amis. En effet, ils accordaient beaucoup d'importance à leur vie sociale et percevaient l'école comme un important milieu de socialisation.

J'y allais parce que je voyais mes amis plus que d'autres choses. (Olivier)

J'avais des matières que j'aimais plus, puis des gens que j'avais hâte d'aller voir à l'école. (Camille)

Être avec mes chums [c'est vraiment ce qui me motivait à aller à l'école]. (Gabriel)

Le dynamisme des enseignants et certaines pratiques pédagogiques de ces derniers ont aussi été appréciés par quatre participants. Au-delà des matières enseignées, la personnalité du personnel enseignant a été particulièrement marquante pour certains participants. Ils ont souligné, à cet égard, leur enthousiasme et leur simplicité. Certaines stratégies pédagogiques, notamment l'utilisation de vidéos, de récits et de musique, ont aussi contribué à susciter l'intérêt des élèves.

Il me fallait des profs qui étaient, qui étaient plus enjoués pour garder mon attention là, parce que j'étais quelqu'un qui avait vraiment de la misère à rester sur le moment présent. (Camille)

L'anglais avec un enseignant c'était hot parce qu'il parlait de tout ce qu'il y avait de problèmes dans le monde puis de trucs de même, assis sur son pupitre en indien à jouer de l'harmonica et à nous conter des affaires, ça rentrait bien mieux. (Patrick)

Les deux participantes ayant fréquenté l'école privée ont mentionné avoir apprécié la petite taille de leur établissement, de même que la proximité qu'elles pouvaient avoir avec leurs enseignants et les autres élèves. L'une d'elles a même qualifié son école secondaire de « petite famille », ce qui traduit bien le sentiment d'attachement qu'elle ressentait envers son milieu scolaire. Les options offertes à l'école privée, les activités proposées aux élèves et le soutien disponible pour les jeunes vivant des difficultés dans leurs apprentissages sont également des éléments qui ont été appréciés par ces répondantes.

Honnêtement mes années [que j'ai le plus aimé] c'est à l'école privée ! [...] C'est plus petit, tu es plus proche de tout le monde... (Amélie)

J'aimais ça que ce soit, mettons toute une petite famille l'école, j'aimais ça parce que ce n'était pas trop grand, j'aimais aussi les activités qu'il y avait, des petits déjeuners à l'école, ça, j'aimais ça. J'aimais quand même les profs ! Aussi, j'avais des vendredis après-midi de cours complémentaires. Je trouve ça m'a aidée dans un sens parce que, on était un plus petit groupe, c'était toute du monde qui avait de la difficulté et ce n'est pas les profs qui nous enseignaient c'était d'autres personnes, c'était comme une manière différente, les affaires que je ne comprenais pas quand eux autres me l'expliquaient je comprenais, j'avais plus de facilité à le comprendre d'une autre façon. (Marjorie)

Enfin, presque tous les participants (n=7) ont mentionné avoir apprécié le soutien offert par leurs parents lors de leur cheminement scolaire au secondaire. Alors

que certains participants (n=3) ont reçu un soutien plus significatif de la part de leur père pour poursuivre leurs études secondaires, d'autres (n=3) ont davantage été encouragés par leur mère.

Moi j'ai toujours eu des parents qui me poussaient dans le derrière pour que j'aille à l'école. (Amélie)

C'est vraiment mes parents qui m'ont aidé. Surtout mon père, ma mère m'a dit à un moment donné ok bien tu iras travailler, tandis que mon père était plus découragé. Ça a marché, ça m'a motivé. Oui j'ai fini par lâcher, mais j'y suis retourné. (Louis)

Avoir la mère que j'ai, personne n'aurait lâché l'école. Je me suis fait pousser par mes parents et personnellement aussi je le voulais mon secondaire 5. Je voulais l'avoir et que ça se finisse là. Il m'arrivait toujours quelque chose à l'école toutes les années, mais ma mère était là à gérer ça avec moi. (Joey)

Au-delà du soutien parental, seuls Patrick et Camille se sont exprimés au sujet du soutien reçu par leurs grands-parents lors de leurs études secondaires, que ce soit financièrement ou psychologiquement. De son côté, Patrick pouvait compter sur le soutien de son grand-père, qui le motivait en lui promettant de l'argent s'il complétait les différents niveaux de ses études secondaires. Pour sa part, Camille ne pouvait pas compter sur l'aide de ses parents, mais elle a été épaulée par sa famille d'accueil et ses grands-parents afin de poursuivre ses études secondaires.

Mon grand-père je pense qu'il m'offrait une affaire comme 2 500 \$ par année si je passais mon année, il me donnait 2 500\$ ou 3 000\$, c'est beaucoup l'argent. Il me disait si tu passes ton année, je te donne 3 000 \$. J'étais en secondaire 3, pour un flo qui est au secondaire, recevoir 3 000 \$ de son grand-père [c'est beaucoup]. (Patrick)

J'ai été chanceuse d'avoir mon grand-père, ma grand-mère honnêtement, vraiment, mais c'est ça je me suis débrouillée toute seule. J'ai vraiment pogné une bonne famille [d'accueil.] Je suis reconnaissante de ces gens-là, de ce qu'ils m'ont apporté, puis je pense qu'ils ne le savent même pas à quel point ils ont été importants. (Camille)

À l'inverse, les répondants ont également soulevé quelques éléments qu'ils ont moins appréciés lors de leur parcours au secondaire. Au plan social, trois participantes ont vécu difficilement le jugement des autres, et elles ont rapporté des épisodes d'intimidation. Inquiètes d'être victimes d'exclusion, de moqueries ou d'insultes de la part des autres élèves, ces participantes ont vécu une baisse importante de leur motivation scolaire.

Des fois le jugement des autres à l'école, ce n'est pas tout le temps facile. (Camille)

L'intimidation au secondaire, mettons, ça me décourageait. (Amélie)

Alors que les relations sociales constituaient un facteur de motivation scolaire important pour les participants, certains d'entre eux (n=5) ont trouvé particulièrement difficile de perdre leurs amis à la suite d'un épisode de redoublement. Ces derniers se sont alors retrouvés avec des élèves plus jeunes, parfois même dans un établissement scolaire différent de celui fréquenté par leurs amis. À Sept-Îles, l'école Jean-du-Nord accueille les élèves complétant leur secondaire I, II et III, alors que l'école Manikoutai s'adresse aux élèves de secondaire IV et V. De ce fait, trois participants ont trouvé difficile de vivre un épisode de redoublement à l'école Jean-du-Nord, étant donné que tous leurs amis changeaient d'école secondaire pour poursuivre leur secondaire IV à la polyvalente Manikoutai

J'avais perdu mes amis qui s'en allaient à Manikoutai, je me suis retrouvé avec un groupe plus jeune que je ne connais pas, j'ai vraiment été tannant. (Joey)

Tous mes amis de mon âge sont partis à Manikoutai, là j'ai comme pas suivi ma gang. (Patrick)

J'avais aussi perdu plein d'amies [lorsque j'ai doublé]. (Marjorie)

En outre, le peu de diversification et l'accessibilité limitée à des options scolaires sont également des éléments qui ont été moins appréciés par trois répondants. Le nombre limité d'options scolaires ne permettait pas à ces jeunes de développer leur potentiel dans une formule adaptée à leurs besoins. Dans le même sens, certains participants (n=3) mentionnent que le manque d'information sur les possibilités de métiers a aussi contribué à diminuer leur persévérance scolaire. Ils estiment qu'ils auraient pu trouver une motivation à poursuivre leurs études si leurs horizons professionnels avaient été élargis lors de leur parcours à l'école secondaire.

Je regardais les écoles secondaires au Québec et je trouvais que les autres écoles avaient l'air beaucoup plus « nice » que les nôtres, juste à Sherbrooke, tu peux faire du skate dans le gymnase. [...] Je pense aussi que côté motivation, tu sais, s'il y avait un métier moins typique que j'aurais connu et que j'aurais eu besoin de mon secondaire 5, je me serais forcé à le faire. (Joey)

Juste de quoi de manuel, de quoi de plus manuel pour savoir si tu as cette flamme là en dedans de toi ou pas. [...] Ce n'est pas tout le monde qui aime ça mais tu vas en avoir une [grande] gang là-dedans qui vont dire oui j'aime ça travailler ça ou je n'aime pas ça... je veux travailler dans mon cerveau ou je veux travailler avec mes mains ! Moi je pense que ça, ça serait une bonne option parce qu'après ça, là ça t'ouvre des portes de savoir ok, je sais que je veux travailler de mes mains, fait que je vais aller en construction, je vais aller minière, je vais faire mécanique. (Gabriel)

Par ailleurs, certains participants ont plutôt identifié des facteurs liés aux enseignants ou au milieu scolaire fréquenté comme des éléments moins appréciés de leur parcours au secondaire. D'une part, quatre participants n'ont pas apprécié le cadre rigide imposé par l'école qu'ils fréquentaient. Cette rigidité, en provenance de certains enseignants et des membres de la direction, a engendré du découragement chez ces

répondants. À titre d'exemple, une participante déplore le fait que son mauvais rendement scolaire ait fait en sorte qu'elle était systématiquement privée de sorties ou de privilèges, l'amenant à porter l'étiquette de « mauvaise élève ».

Ce qui me décourageait c'était le cadre rigide qui entoure l'école.
(Louis)

Le changement de direction, là ça comme pas bien été, j'ai comme l'impression qu'à un moment donné, le monde avait des privilèges que moi je n'avais pas le droit parce que mettons je n'étais pas bonne à l'école, fait que moi je n'avais pas les sorties, je n'avais pas d'heure de dîner, ces choses-là, à un moment donné tu es comme étiquetée avec ça, fait que ça, ça m'a poussée à ne pas pouvoir y aller. (Marjorie)

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, la moitié des participants (n=4) n'ont pas apprécié les cours magistraux et la monotonie de certains enseignants. Ceux-ci ressentaient le besoin de dépasser les notions théoriques pour faire des apprentissages concrets, dont ils pouvaient percevoir la portée pour leur vie professionnelle future. Au-delà des notions enseignées, le manque d'enthousiasme de certains enseignants et la monotonie de leurs enseignements ont constitué une source de démotivation pour certains participants.

Que ce soit à l'école ou à la maison, c'est vraiment d'être terrain qui me permet d'apprendre. (Joey)

J'ai de la misère avec les gens qui parlent sur la même intonation de voix. (Camille)

Finalement, les évaluations sous forme de présentations orales en classe ont été particulièrement difficiles à vivre pour deux répondants. De nature réservée, ceux-ci se sentaient très anxieux à l'idée de s'exprimer devant leur classe. Une participante a

d'ailleurs mentionné qu'elle préférait s'absenter de l'école lors des exposés oraux, afin de ne pas avoir à subir cet exercice qu'elle qualifiait d'éprouvant.

En français les communications orales [...] je lofais mes cours puis j'allais voir mon prof à la récré pour lui demander si je pouvais le faire juste devant elle ! Je ne voulais pas parler devant le monde, autant que je pouvais paraître pas gênée, c'est juste ce que je faisais paraître en fait, parce que j'étais hyper gênée puis je ne voulais pas. (Camille)

Les expériences de redoublement

Parmi les participants, six d'entre eux ont vécu un redoublement de niveau pendant leurs études secondaires. Alors que deux participants ont vécu un seul épisode de redoublement, les quatre autres en ont vécu deux. Ces expériences de redoublement ont eu lieu en secondaire I (n=2), en secondaire III (n=4) et en secondaire IV (n=1). Bien qu'ils n'aient pas redoublé un niveau, deux participants ont échoué une matière scolaire, que ce soit le français ou les sciences. Ces informations sont résumées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Épisodes de redoublement au secondaire chez les participants

Participants	Nombre de redoublements	Niveau scolaire concerné
Joey	1	Secondaire III
Camille	1	Secondaire IV
Amélie	2	Secondaire I et II
Marjorie	2	Secondaire I et III
Louis	2	Secondaire III
Patrick	2	Secondaire III

Trois motifs ont été associés aux expériences de redoublement dans le discours des participants. Le motif le plus fréquemment mentionné par ceux-ci concerne la présence de difficultés d'apprentissage (n=6). De son côté, Louis associe son expérience de redoublement au fait d'avoir reçu des mesures disciplinaires (suspensions externes) ne lui permettant pas de compléter son année scolaire, alors que Camille l'explique par son contexte familial difficile.

En secondaire 4, j'ai été moins énervé, mais vraiment passé sur la fesse. Puis en secondaire 5, c'est la qui m'a manqué mon anglais et mes sciences. Je n'ai jamais été bon en anglais et je n'ai pas mon diplôme. On m'a toujours fait passer, mais j'avais tellement des difficultés. (Joey)

J'ai fait mon secondaire 3 une fois et je l'ai doublé. Puis lors de ma deuxième fois, je n'ai pas plus le terminé, car la directrice ne voulait plus que je rentre dans l'école. (Louis)

Secondaire 4, j'ai fait les 2, 3 premiers mois ils m'ont faite doubler [...] parce que vu qu'ils connaissaient ma situation, que j'étais en famille d'accueil, que ce n'était pas facile, ils m'ont comme donné une chance, pas m'envoyer aux adultes, ils m'ont dit regarde on va te faire doubler, prend le reste de l'année pour toi, puis reviens l'année prochaine. (Camille)

5.4.2 Le décrochage scolaire au secondaire

Dans cette section, le vécu quant au décrochage scolaire au secondaire des répondants est présenté. L'épisode de décrochage scolaire est d'abord contextualisé, en présentant les motifs qui y sont associés dans les propos des participants. Par la suite, leurs propres réactions et celles de leur entourage à la suite de leur décrochage scolaire sont décrites.

Les motifs associés au décrochage scolaire

Au moment de leur décrochage scolaire, l'âge des répondants variait entre 15 et 18 ans, pour une moyenne de 16 ans. Les raisons à l'origine du décrochage scolaire au secondaire sont assez variées. D'une part, les répondants (n=6) expliquent leur décrochage scolaire en raison d'un manque d'intérêt envers le milieu scolaire (n=6) ou le contenu pédagogique utilisé (n=2).

Pas de motivation je dirais ... je déteste l'école et je ne suis pas bonne fait que ... (Amélie)

Je ne me suis jamais forcé et je n'écoutais pas. [...] j'ai coulé mon français de secondaire 5. [...] [Je n'ai pas réussi mon examen de fin d'année] et je n'ai pas été au courant qu'il y avait des cours d'été. (Olivier)

C'était plus en sciences, histoire, maths, français [que je n'aimais pas]. [...] Moi être dans une classe puis écouter un prof de maths qui parle de Pythagore et tout ça, ça m'intéresse zéro. (Patrick)

Le découragement lié aux difficultés d'apprentissage rencontrées est également un élément justificatif du décrochage scolaire chez certains participants (n=6). En effet, pour ces répondants, les difficultés d'apprentissage étaient une source de démotivation à poursuivre leurs études secondaires. Selon eux, leur faible rendement scolaire contribuait à les placer en situation d'échec, et ce, avant même la fin de leur année scolaire.

C'était impossible que je remonte la pente. Même que dans mes examens du ministère, j'allais m'asseoir dans la classe, je mettais mon nom sur la feuille, j'attendais que le minimum de temps arrive pour que tu puisses t'en aller et je remettais ma feuille vierge, puis je faisais mon temps, alors que j'aurais pu juste ne pas y aller, j'y allais par principe parce que je savais que ma mère, ça lui tenait à cœur, mais j'aurais pu ne pas y aller, ça aurait fait la même affaire. Ça a été un échec, puis après ça, je n'étais plus admissible à l'école. (Patrick)

Quand tu es jeune mettons et que tu te fais tout le temps dire que tu es poche des affaires de même, et que tu te fais promettre de quoi et que tu ne te fais pas donner bien ça te décourage fait que ça ne m'a pas apporté... je pense que ça m'a découragée jeune. [...] J'étais souvent vraiment plus bas. Moi mettons avoir un 50 %, ce n'est même pas passer mais c'était bon ! (Marjorie)

En plus des difficultés scolaires vécues, certains participants (n=6) ont mentionné que le manque d'accompagnement des enseignants avait contribué à leur décrochage scolaire. Selon eux, lorsque les enseignants ne croient pas au potentiel de réussite des élèves, il s'agit d'une source de démotivation et de diminution de la confiance en soi quant à leur réussite scolaire.

Ce n'est pas en disant à l'élève : tu le sais que si tu n'as pas de secondaire 5, tu ne vas rien [faire] dans la vie puis qu'est-ce que tu vas faire toi plus tard ? [...] Encore là moi j'ai été chanceux, mais je veux dire j'aimerais bien ça moi les revoir ces profs-là qui m'ont tellement ... m'ont tellement rabaisé en me disant qu'est-ce que tu vas faire toi plus tard ? (Patrick)

À un moment donné j'ai comme décroché un peu, mais tu sais ce n'était pas vraiment... J'ai comme été laissée aller dans l'école fait que là j'ai comme décroché puis ça l'a apporté que j'ai décroché de l'école ... c'est ça. J'étais mettons pas tant à mon affaire, j'avais besoin d'avoir une structure. (Marjorie)

De leur côté, deux participants avaient le désir de vivre de manière autonome, ce que le milieu scolaire ne leur permettait pas d'atteindre comme objectif. Ils trouvaient leur parcours scolaire interminable et souhaitaient intégrer le marché du travail pour pouvoir acquérir des biens matériels. Pour Joey, vivre de nouvelles expériences de façon autonome et loin de sa ville natale était un besoin plus important que la poursuite de ses études secondaires. Pour Camille, qui avait vécu un placement en famille d'accueil, le désir d'avoir son chez-soi était plus fort que sa motivation à

terminer son secondaire. Malgré l'ouverture de son milieu scolaire à lui offrir une seconde chance de faire ses études secondaires au secteur jeune en raison de son contexte familial, cette participante ressentait le besoin d'interrompre ses études pour débiter sa vie d'adulte.

L'intérêt manquait puisque je déménageais je voulais juste partir travailler, je ne savais pas trop où j'allais m'enligner en partant de Sept-Îles, mais je voulais partir c'était là que je devais partir pour voir ce que j'allais vivre et apprendre de la vie. Je voulais apprendre à vivre seul, j'étais complètement découragé. (Joey)

C'était trop long pour moi. [...] J'avais assez hâte d'avoir mon chez-nous. J'étais tannée de... parce qu'avant d'être en famille d'accueil j'ai déménagé souvent, puis j'étais tannée d'être dans mes bagages et tout. Fait que quand j'ai tombé à 15 ans, je vais travailler puis je ramassais mon argent pour acheter des meubles. [...] J'étais prête pour la vraie vie et aller travailler. (Camille)

Les réactions associées au décrochage scolaire

Peu importe les motifs qu'ils associent à leur décrochage scolaire, la plupart des participants (n=6) l'ont vécu positivement, l'associant à une forme de soulagement. En interrompant leurs études, ces participants avaient le sentiment de mettre fin au stress que le milieu scolaire leur occasionnait, en raison notamment de leurs difficultés d'apprentissage. Ils avaient donc le sentiment de prendre un nouveau départ et abordaient ce changement avec enthousiasme.

Sur le moment oui c'était un soulagement, je ne voulais plus aller à l'école, je voulais aller travailler. (Louis)

Ça m'a fait un énorme bien, honnêtement j'attendais tellement ça depuis longtemps, d'avoir justement... d'aller travailler, de faire mes petites affaires, avoir mon chez-nous, j'avais assez hâte de ça. Sûr que sur le coup j'étais contente, j'avais ce que je voulais, j'avais mon petit chez nous, je pouvais inviter ma mère à prendre des cafés. (Camille)

Super bien. Un beau moment dans ma vie, vraiment ! Le sentiment de ... c'est comme si tu venais de m'enlever un 300 livres sur les épaules là ! Je n'ai même pas eu peur. Je n'ai pas eu une passe où est-ce que j'ai fait... ayoye qu'est c'est que je vais faire plus tard ! Fait que ça s'est super bien passé, j'étais content et je ne le regrette même pas aujourd'hui. (Patrick)

Bien que la plupart des participants aient vécu positivement leur décrochage scolaire, trois d'entre eux ont exprimé des regrets au moment de l'entrevue quant à leur décision d'avoir mis fin à leurs études secondaires sans obtenir de diplôme qualifiant. Ces participants estiment qu'ils auraient dû poursuivre leurs études à cette époque, ce projet étant plus complexe à envisager aujourd'hui en raison de leurs obligations financières et familiales.

J'avais des emplois poches, mais en même temps à 15-16 ans c'est dur de se trouver un emploi qui a de l'allure. Je m'en suis rendu compte assez vite. Il y a du monde qui s'en rendre compte à 30 ans, moi je m'en suis rendu compte assez vite que j'allais retourner à l'école. (Louis)

Dans le fond, je le redoublais, mais moi, dans ma tête, si tu me demandes aujourd'hui redoublerais-tu ? Oui [ça ne me dérangerait pas] d'être la plus vieille de mon groupe, mais dans ce temps-là, j'étais comme non c'est impossible que je redouble encore une fois, que je me ramasse avec du monde vraiment plus jeune que moi, c'est impossible que je fasse ça. (Marjorie)

Enfin, deux répondants ont exprimé des sentiments plus neutres vis-à-vis leur décrochage scolaire. Ils estiment qu'il n'est pas nécessaire d'obtenir un diplôme d'études secondaires et qu'un tel diplôme changerait peu de choses dans leur vie actuelle. Il importe toutefois de noter que ces deux participants n'auraient qu'un seul cours à compléter pour obtenir leur diplôme. À ce sujet, Gabriel estime qu'il détient les

mêmes acquis que les autres élèves qu'il a côtoyés pendant ses études secondaires, bien qu'il n'ait pas obtenu son diplôme.

Ça ne change pas grand-chose dans ma vie. L'avoir su plus tôt, je me serais forcé, mais là je ne vois pas l'intérêt. (Olivier)

Il ne me manquait rien qu'un cours, tu sais ! C'est sûr que... c'est peut-être pour ça que je m'en foutais plus, parce qu'il ne me manque pas vraiment mon secondaire 5, il ne faut pas que je refasse toutes les patentes que ça prend, maths, histoire... Il ne me manque rien que français de secondaire 5, je parle français... je suis capable d'écrire, je suis capable de tout faire, c'est vraiment à cause que je n'ai pas remis un travail, fait que c'est peut-être pour ça que c'est dans la case « ah ce n'est pas grave ! ». (Gabriel)

Lors de leur décrochage scolaire, les répondants ont été confrontés à différentes réactions de leur entourage. D'une part, le décrochage scolaire n'était pas synonyme d'échec pour la plupart des pères (n=6) et ceux-ci n'ont pas eu de réaction particulière. Leur réaction a été neutre, n'ayant pas fait de remarque positive ou négative à la suite du décrochage de leur enfant. À l'inverse, pour deux pères, le fait de ne pas obtenir de diplôme qualifiant était perçu comme un obstacle à l'accomplissement professionnel.

Mes parents n'étaient plus ensemble quand j'ai lâché l'école. Mon père n'était pas trop au courant de mes affaires d'école, il travaillait à Fermont puis il n'était pas très là, fait que j'ai lâché l'école ou pas il n'était pas... il s'en foutait, je ne le voyais pas ben ben. (Patrick)

Mon père m'a dit que si je ne voulais plus aller à l'école je devais aller travailler. Tu sais, mon père il est allé à l'école, il a fait du Cégep et il est même retourné à l'école en mécanique. [...] il me l'a toujours dit, va à l'école c'est important et je le croyais. (Louis)

De leur côté, certaines mères (n=4) ont vécu de la colère et de la déception face au décrochage scolaire de leur enfant. À leurs yeux, il s'agit d'un échec à l'insertion professionnelle de leur jeune, ce qui les expose à de mauvaises conditions de vie.

L'accès à de bonnes conditions de travail est, pour ces mères, un élément central à la réussite.

Mais écoute c'est sûr que ma mère n'était pas contente, je me le faisais dire, je te dirais que j'ai déçu beaucoup de monde dans la famille, que je lâchais l'école comme si je n'allais rien réussir. (Camille)

Je pense qu'il y a toujours eu un « c'est plate » [...] Tu sais, ma mère m'a toujours dit : fais-le ton secondaire 5 même si tu es à Québec tu vas avoir le temps, mais j'ai toujours procrastiné ça. (Joey)

Certaines mères (n=3) ont toutefois apporté du soutien à leur enfant. Il est intéressant de noter que ces mères avaient elles-mêmes vécu des difficultés importantes sur le plan professionnel, ne possédant pas un diplôme d'études secondaires.

Ma mère, elle n'est pas allée à l'école donc c'était plus facile pour elle d'accepter. (Louis)

Je me rappelle qu'à un moment donné j'ai appelé ma mère en pleurant que j'étais écoeuvée et que je ne voulais plus y aller, ma mère en même temps, elle voulait comme mon bien, elle savait que j'avais tout le temps eu de la difficulté, peu importe ce que j'allais prendre, rendue là elle voulait juste comme mon bien... elle, bien pas qu'elle s'en doutait, peut-être que ça lui faisait de quoi, mais elle ne m'a jamais dit : non tu vas y aller, elle me disait : peu importe ce que tu vas choisir tu veux y retourner tu y retournes, tu ne veux pas y retourner, tu n'y retournes pas ! (Marjorie)

Certains parents (n=2) ont exigé que leur enfant intègre le marché de l'emploi lors de l'interruption de leurs études secondaires sans obtenir de diplôme qualifiant. Pour l'un d'eux, cette condition était assortie du paiement d'une pension afin de pouvoir continuer à habiter la résidence familiale.

Mon père m'a dit que si je ne voulais plus aller à l'école je devais aller travailler. (Louis)

J'ai dit à ma mère « faut que je prenne un break de l'école et tout ça ». Ça faisait un bout qu'elle avait accepté, ça fait qu'elle m'a dit : « tu peux rester à la maison, mais tu trouves une job et tu payes une

pension », et c'est là que j'ai commencé à travailler pour payer ma petite pension tous les dimanches. (Patrick)

Enfin, trois répondants ont été confrontés à des réactions négatives de leurs grands-parents, soit de leur grand-mère (n=2) ou de leur grand-père (n=1). Ainsi, le grand-père de Patrick ainsi que la grand-mère de Marjorie et de Camille ont vécu de la déception quant au décrochage scolaire de ces derniers. Ceux-ci considèrent l'absence de diplôme comme un échec.

Ma grand-mère oui, mon grand-père il est plus du genre silencieux, il va garder plus ses jugements... s'il y en a, mais non ma grand-mère par exemple, elle ne s'est pas gênée (Camille)

Ma grand-mère était peut-être déçue, je pense que ma grand-mère a été longtemps déçue, et en même temps, je ne pouvais pas ... (Marjorie)

Bien que tous les participants (n=8) aient antérieurement tenté d'obtenir leur diplôme d'études secondaires en fréquentant un CEA, la majorité des participants (n=6) ne désiraient plus faire de retour aux études lors de la collecte des données. Seuls Joey et Olivier envisageaient peut-être de reprendre leur scolarité, soit pour une nouvelle orientation professionnelle ou accéder à des études universitaires. Ainsi, même si certains participants (n=5) avaient obtenu un diplôme d'études professionnelles ou une équivalence de leur secondaire V, les autres n'envisageaient pas un retour aux études afin d'obtenir un diplôme qualifiant.

[J'envisage] pas du tout [retourner aux études]. Pour vrai avec ma formation, je suis quand même satisfaite. (Amélie)

Tout dépend ce que je décide de faire avec mon métier. Il y a beaucoup de dérivés dans la construction, si je décide de faire autre chose avec une job de bureau, travailler pour un syndicat, pour vivre bien en arrêtant de forcer, donc oui éventuellement j'aimerais faire mon anglais de secondaire 5. Par contre, pour l'instant, je n'ai pas besoin de mon anglais de secondaire 5 et j'ai l'impression que je dois aller ailleurs. (Joey)

Oui peut-être. Quand j'aurais plus de temps et peut-être juste si ça me tentait d'aller à l'université. (Olivier)

5.4.3 L'EXPÉRIENCE DES PARTICIPANTS DANS UN CEA OU UN CFP

Cette section présente les motivations exprimées par les participants en lien avec leur inscription et leur intégration dans un CEA ou un CFP. Leur appréciation de leur expérience au sein de ces deux établissements est ensuite documentée.

Au total, sept participants ont fréquenté un CEA ou un CFP. Parmi ceux-ci, cinq ont accédé à l'un ou l'autre de ces établissements sans interruption après leur abandon de leurs études secondaires. Pour les deux autres répondants, ils se sont inscrits plus tardivement, soit un an ou quatre ans plus tard.

J'ai été aux adultes comme de bonne heure [à 15 ans] fait que mon secondaire il est comme court. (Marjorie)

Environ 2 ans. J'ai fait ça en plusieurs étapes, j'étais mélangé, je ne savais pas trop où m'enligner. (Louis)

[J'ai fréquenté un Centre d'éducation des adultes], mais ça a été longtemps après [mon secondaire], c'est quand je suis tombé épileptique. (Gabriel)

Le nombre d'années de fréquentation dans un CEA des sept participants ayant fréquenté ce type d'établissement a varié entre moins d'une année et sept ans. Parmi ceux-ci, cinq participants n'ont pas complété une année entière au sein de leur CEA.

[J'ai été aux adultes] une journée, bien en fait, j'ai lu la première phrase et j'ai su directement que ce n'était pas pour moi et j'ai refermé ça. (Olivier)

J'ai fait une année, mais ils te rétrogradent si tu n'as pas eu de bonnes notes l'année d'avant, ils te font recommencer et c'est ce qui m'est arrivé, j'ai recommencé mes sciences et mon anglais à partir de secondaire 4. J'ai clenché sciences et anglais de 4. L'année s'est finie et je n'ai pas eu envie de recommencer et je suis déménagé à Québec. (Joey)

Aux adultes j'ai tout le temps été in out, in out pendant 4 ans... il y a un an que j'ai fait un an et j'étais vraiment surprise et même les profs m'ont félicitée. (Marjorie)

Parmi les répondants (n=7) ayant fréquenté un CEA pour obtenir leur diplôme d'études de secondaire V, que ce soit en présentiel (n=5) ou à distance (n=2), aucun n'a réussi à obtenir un diplôme.

Non, je n'ai pas mon diplôme, dans le fond, mes cours que j'ai c'est mes maths de 4, anglais 4 et français de 5. (Amélie)

Quand tu arrives là-bas ils te reclassent, fait que je suis retombée en 2, puis là c'est genre... une année de 2 en maths, ce n'est pas un livre, c'est genre 5, 6 livres ... j'ai réussi à me rendre en 4 en maths c'était vraiment pas pire. (Marjorie)

Les motivations à fréquenter un CEA ou un CFP

Les motivations et les attentes qu'avaient les répondants en ce qui a trait à leur retour aux études dans un CEA ou dans un CFP étaient multiples. D'une part, certains participants souhaitaient améliorer leurs conditions de travail (n=3) ou élargir leurs possibilités professionnelles (n=1). Des participants (n=3) étaient d'ailleurs animés par des objectifs précis lors de leur inscription à un programme d'études professionnelles. Par exemple, Camille souhaitait intégrer une entreprise minière, Gabriel désirait

travailler dans le domaine de la construction et Olivier était motivé à poursuivre ses études pour compléter un projet de restauration automobile.

J'ai travaillé un an dans une compagnie [et] il y a eu des [mises à pieds]. [...] Donc c'est là que je me suis dit que je valais plus que ça dans la vie que de me pogner des jobs de même [...] je retourne à l'école. C'était vraiment le coup de grâce pour retourner à l'école de me dire que je ne me pognerais pas une job de même, ça prend minimum un DEP pour avoir quelque chose qui a du bon sens. (Louis)

J'étais tanné de gagner un petit salaire. En fait non, j'étais tanné de trop travailler pour avoir un bon salaire. Je faisais 70 heures par semaine et j'étais tellement bien financièrement, mais je n'avais pas de temps pour moi et ça m'épuisait. Débuter à 8h le matin et terminer à 20h30 le soir ce n'est pas tout le monde qui peut faire ça et qui veut faire ça. (Joey)

J'étais tannée d'avoir de la misère... Justement, j'avais mes buts d'être capable de subvenir à mes besoins toute seule, de pouvoir me gâter, de pouvoir... et là j'ai dit j'ai besoin de mon secondaire 5, je ne pouvais pas postuler dans les minières puis j'ai tout le temps aimé ça les camions, les affaires... les affaires de dehors que je me voyais travailler dans les minières déjà ! (Camille)

Pour leur part, certains participants ont été motivés par les encouragements de leurs parents (n=3) et de leurs amis (n=1). En effet, les parents de certains répondants (n=3) ont été une source de motivation à poursuivre des études postsecondaires puisqu'ils ont misé sur l'importance de détenir un diplôme qualifiant afin de pouvoir profiter de bonnes conditions de travail et, par le fait même, des conditions de vie favorables. Dans le même sens, les amis ont également été une source de motivation pour Gabriel, puisque ses pairs désiraient également poursuivre des études professionnelles, ce qui contribuait à augmenter la motivation de ce participant à poursuivre ses études.

J'étais tout le temps dans les classes de rattrapage le midi et tout ça, et comme ma mère elle me poussait [...] pour que je réussisse puis elle

me disait que c'était important donc je voulais [réussir à avoir mon diplôme]. (Patrick)

Mes chums... positif parce que c'est quand même ça qui était ma motivation d'aller à l'école ! On jasait, on tripait, on avait nos classes, sauf dans la classe, tu es encore avec tes chums ... tu continues, tu jases, tu te concentres moins, on travaillait pareil. Nous autres on a pogné une place qu'il y avait 3 chambres puis on était trois, puis on voulait habiter ensemble Go ! Les vendredis soir là c'était le fun, les partys de DEP, c'était tout le temps chez nous, on était une gang c'était le fun ! (...) vraiment tripant, j'ai vraiment eu du fun. Sérieusement, ça a été une belle expérience, ça te montre la vie d'appartement aussi, tu ne vis pas riche. (Gabriel)

L'appréciation du parcours dans un CEA ou un CFP

L'appréciation du parcours scolaire dans un CEA ou un CFP se distingue selon le type d'établissement fréquenté par les participants. D'une part, les participants ayant fréquenté un CEA (n=7) ont vécu cette expérience de manière négative. Le fait de devoir être autonomes dans leurs apprentissages, de se sentir seuls par rapport à ceux-ci et de manquer d'encadrement sont les principales difficultés rapportées par les répondants. Cette absence de cadre a fait en sorte de diminuer la concentration et la motivation de ces élèves. D'ailleurs, pour Marjorie, sa différence d'âge avec les autres élèves a influencé négativement sa persévérance scolaire. Elle estime qu'elle n'avait pas la maturité nécessaire pour cheminer seule dans ce milieu à la fois strict et peu soutenant.

J'ai trouvé ça pénible. [...] Tu es laissé à toi-même aux adultes, tu allais à l'école pour être avec toi-même, je trouvais ça long et plate. Un milieu très sérieux. Je trouvais ça lourd de retourner à l'école pour faire juste une matière et d'être seul pour faire mon apprentissage. (Joey)

Tu es beaucoup laissé à toi-même, fait que moi si j'avais envie de m'en aller, je m'en allais, ça ne m'aidait pas. Dans le fond aux adultes, ça marche parce que tu as une banque d'heures, mettons par session. Mettons, on a 40 heures que l'on peut manquer, mais, inquiète-toi pas qu'on les calcule nos heures ! Puis on les manque ! Fait que c'est sûr que pas avoir ça, je pense, peut-être j'aurais avancé plus durant mes années aux adultes. (Amélie)

C'était comme trop sévère, je trouvais que c'était comme trop sévère et j'étais comme pas rendue là, j'avais l'impression que ma classe était beaucoup trop vieille pour moi. (Marjorie)

À l'inverse, les six participants ayant été inscrits dans un CFP ont apprécié leur expérience au sein de ce type d'établissement. En effet, la dimension concrète de l'enseignement et le fait d'avancer au même rythme que les autres élèves ont fortement motivé ces participants. Ils ont enfin pu vivre des réussites et faire des apprentissages qui, à leurs yeux, étaient signifiants et utiles.

Je faisais mes devoirs [...] dans mon DEP, car j'étais dévoué et que ça m'intéressait. (Louis)

J'ai plus apprécié le DEP, car c'était beaucoup plus concret, oui on avait des examens, mais tu dois le faire pour l'apprendre. C'était plus simple pour moi de l'apprendre et de l'essayer. J'ai eu des mentions réussies partout dans mon DEP. (Joey)

Le DEP c'était vraiment le fun, justement tu apprends ton métier ! Beaucoup de pratique, tu es souvent en atelier, tu jases... dans la classe tu jases, mais pas tant, tu es dans tes affaires pareilles, et tout le monde avance au même rythme, c'est ça qui est le fun aussi, pas comme les adultes, chacun dans son cahier [...] Nous autres ça allait tout le monde ensemble puis on allait souvent dans l'atelier, c'était le fun ! (Gabriel)

5.5 LE PARCOURS PROFESSIONNEL

Cette section expose le parcours professionnel des répondants à l'étude. En premier lieu, le parcours professionnel des participants pendant leurs études est

présenté, de même que les autres sources de revenus sur lesquelles ils pouvaient compter pendant cette période. Ensuite, l'expérience de travail des participants dans leur domaine d'études est abordée, notamment en ce qui concerne leurs relations avec leurs collègues de travail et leurs supérieurs, leur satisfaction quant à leurs différentes expériences professionnelles, ainsi que les raisons de leur démission. Enfin, la vision qu'ils avaient au secondaire du marché du travail et les changements dans leurs objectifs professionnels sont exposés.

5.5.1 Le parcours professionnel des répondants pendant leurs études

Au total, cinq participants ont occupé un emploi pendant leurs études secondaires. La durée de leur emploi étudiant a varié de deux à 24 mois, pour une durée moyenne de huit mois. Ils occupaient un emploi pour défrayer leurs dépenses personnelles, notamment en ce qui concerne l'essence et les sorties. Pour ce qui est du nombre d'heures travaillées par semaine, aucun répondant n'était en mesure de chiffrer cette information. Alors que certains travaillaient uniquement la fin de semaine (n=4), Olivier œuvrait à la fois les soirs de semaine ainsi que la fin de semaine.

J'étais sous la charge de mes parents, mais je travaillais aussi.
(Olivier)

[J'étais sous la charge de ma mère], mais il fallait que je travaille [pour payer mes dépenses personnelles], c'était juste l'été [que je travaillais]. [Cependant,] j'ai l'impression que je dois avoir travaillé pendant l'hiver aussi, fin de semaine, parce que j'avais du cash qui rentrait, ce n'est pas ma mère qui payait [mes consommations], c'est sûr que j'avais une petite rentrée d'argent les fins de semaine ou quoi de même ou les soirs. (Patrick)

J'ai travaillé là un bon bout ! J'ai quand même fait deux départements et les deux je suis resté là longtemps ! Fait que au moins un an pas mal sûr, pour payer mon gaz, puis me payer mes petites dépenses [j'avais 14 ans]. (Gabriel)

De leur côté, trois participants n'occupaient pas d'emploi pendant leurs études secondaires et pouvaient compter sur le soutien de leur famille biologique ou d'accueil afin de subvenir à leurs besoins.

Je ne travaillais pas jusqu'en secondaire 3. [...] Je ne travaillais pas pendant l'année, mais sinon je travaillais [dans un casse-croûte l'été] et c'était payant. (Joey)

[Je ne travaillais pas quand j'étais au secondaire,] mais sauf qu'à un moment donné, je me suis comme tannée et j'ai dit que je voulais travailler, puis là mes parents m'ont dit « moi je pense que tu es mieux de te concentrer sur l'école que de travailler » ! (Marjorie)

Pendant leurs études au sein d'un CEA ou d'un CFP, les répondants ont pu compter sur quatre sources de revenus. Bien que la principale source de revenus demeure l'aide financière des parents (n=7), certains répondants ont occupé un emploi rémunéré (n=2), ont eu accès à des prêts et bourses (n=2) ou à de l'aide financière d'emploi-Québec (n=1).

J'étais sur des prêts et bourses. Mon cours a coûté cher, mais selon ton cours tu avais des bourses et j'en ai eu [pendant] 11 mois. (Joey)

J'ai pu être payée, par exemple, pour faire mon DEP, parce que dans le fond quand tu lâches l'école deux ans, tu peux être payée par emploi Québec pour recommencer l'école. [...] J'ai arrêté un an, mais c'est parce que je n'ai comme pas fait d'examen fait que ça n'a comme pas compté... J'ai pu être payée pour aller à l'école, mais ça par exemple c'est bon pour quand tu décroches et que tu veux recommencer l'école, bien tu sais tu peux être payé ! C'est sûr que ce n'est pas le gros salaire, mais pour vrai, c'est une bonne aide financière. (Amélie)

Pour leur part, quatre participants ayant réalisé des études professionnelles à l'extérieur de leur municipalité d'origine (Sept-Îles) ont reçu du soutien financier de leurs parents. Ce soutien a facilité la poursuite de leurs études.

Mes parents m'ont soutenu financièrement pendant que je faisais mon DEP. Ils payaient mon logement et ma nourriture. J'étais en chambre. (Olivier)

Je ne travaillais pas, ma mère me versait de l'argent ... J'avais un petit budget. (Gabriel)

Pour sa part, Camille n'a pas reçu d'aide financière de la part de ses parents ou d'un autre membre de sa famille, ce qui a entravé son parcours d'études professionnelles à l'extérieur de Sept-Îles.

À 18 ans avec un appartement à payer toute seule, plus aller vivre à Forestville une semaine sur deux, pendant 2 mois, je n'avais pas d'argent, je ne pouvais pas. Fait que finalement j'ai décidé d'enligner ça vers autre chose, je me suis dit un jour où j'aurais de l'argent, j'irais le finir, j'irais chercher mon diplôme. (Camille)

5.5.2 Le parcours professionnel des répondants après leurs études

À la suite de leurs études, les participants ont tous obtenu un emploi après avoir acheminé leur curriculum vitae à différents employeurs. Certains participants (n=5) ont utilisé leurs contacts personnels pour obtenir leur emploi, alors que d'autres (n=2) ont mobilisé leurs contacts familiaux. Ainsi, aucun répondant n'a sollicité l'aide d'une organisation ou d'un programme d'aide à l'emploi au cours de son parcours professionnel.

Je pense que j'ai toujours été porté mes CV. Par contre, à Québec c'était en ligne que je postulais. (Joey)

Je pense que c'est avec des amis qui m'a permis d'avoir des emplois.
(Olivier)

Non, [je n'ai jamais utilisé une ressource d'aide à l'emploi] et je ne suis pas le genre d'utiliser non plus les réseaux sociaux pour trouver un emploi. (Louis)

Plus spécifiquement, parmi les participants ayant obtenu un diplôme d'études professionnelles (n=4), tous ont déjà travaillé dans leur domaine de spécialisation. La durée d'emploi dans leur domaine d'études professionnelles varie entre 5 mois et 5 ans, pour une moyenne de 20 mois.

[Mon DEP de mécanique automobile,] j'ai travaillé environ un an et demi dedans en sortant de l'école. (Olivier)

J'ai fait plombier après ça un an et demi, puis en 2018, quand je me suis cassé la hanche c'est là que ma vie a changé. (Gabriel)

Bien que tous les répondants aient trouvé un emploi après leurs études, la plupart des participants (n=6) ont toutefois vécu des épisodes où ils se sont retrouvés sans emploi. Pendant ces périodes, ils ont eu recours à d'autres sources de revenus pour subsister. Ainsi, ces participants ont fait appel aux prestations d'assurance-emploi (n=3), aux prêts et bourses (n=2), aux prestations canadiennes d'urgence (n=1), aux prestations canadiennes de la relance économique (n=1), au régime québécois d'assurance parentale (RQAP) (n=1), ainsi qu'aux prestations de l'assurance-emploi (n=1).

J'ai été sur le chômage et je suis allé faire mon équivalence pendant ce temps. (Louis)

Chômage maladie parce que je ne me suis pas blessé, je ne me suis pas cassé la hanche sur la job. (Gabriel)

La période de la Covid qu'on a eu la PCU³ et la PCRE⁴, mais sinon pas de chômage, rien de toute ma vie. (Patrick)

En outre, les répondants ont identifié plusieurs éléments liés positivement ou négativement à leur satisfaction vis-à-vis leurs expériences de travail. D'abord, en ce qui concerne les éléments appréciés pendant leur parcours professionnel, les participants mentionnent que leur bien-être au travail a toujours été associé à leurs relations professionnelles, et ce, tant avec leurs collègues que leurs supérieurs. D'une part, tous les participants (n=8) ont mentionné avoir entretenu de bonnes relations avec leurs collègues dans les emplois qu'ils ont occupés.

Je m'entendais bien [avec mes collègues dans tous les emplois que j'ai obtenus]. (Olivier)

Je m'entends vraiment bien avec mon partenaire de travail. Il est plus vieux que moi, mais on va quand même travailler 20 ans ensemble avant qu'il prenne sa retraite donc c'est une bonne affaire qu'on s'entend bien. Pour moi c'est primordial de bien s'entendre avec ses collègues sinon on peut moins aimer notre job. (Louis)

Avoir une équipe de travail, et de voir du monde, et ça pour moi c'est important. J'aime vraiment ça. (Marjorie)

Pour ce qui est des relations avec leurs supérieurs, la plupart des participants (n=7) estiment avoir développé de bonnes relations avec leurs patrons, bien que cinq d'entre eux aient déjà vécu certains conflits mineurs. La bienveillance et l'appréciation de leurs supérieurs sont des éléments associés positivement à leur bien-être au travail.

³ PCU : Prestation canadienne d'urgence

⁴ PCRE : Prestation canadienne de relance économique

D'ailleurs, même après avoir quitté leur emploi, certains répondants (n=4) apprécient encore leurs anciens employeurs et continuent d'entretenir des contacts avec eux.

Pour vrai, mes collègues de travail sont exceptionnels, sinon mes boss. Ouais c'est vraiment de bons boss, puis c'est le fun, les gens, les clients, le service à la clientèle, c'est vraiment le fun. (Amélie)

J'avais deux supérieurs. Le propriétaire était toujours là et je m'entendais bien avec les deux. Je n'ai rien à dire de négatif. Une belle job étudiante. Je pouvais même manger là-bas. Le boss ne nous poussait pas tant. Oui on avait des rushs, on les faisait mais ça allait bien. Même aujourd'hui, quand j'y retourne, le boss me reconnaît et on a une belle entente. (Joey)

Outre les relations de travail, l'apprentissage dans l'emploi est un élément favorisant le niveau de satisfaction de trois participants. À leurs yeux, acquérir de nouvelles connaissances et compétences contribue à leur appréciation de leur expérience sur le marché du travail.

J'ai beaucoup appris et voyagé avec cet emploi même que parfois on avait des livraisons à Sept-Îles et je pouvais partir 2-3 jours avec ma blonde de ce temps-là. (Joey)

Les commandes dans le restaurant, puis en même temps, j'étais sur la plaque fait que j'apprenais comme à faire cuire, tout ce qui était poisson, puis j'ai appris à faire du pain, j'ai appris toute sorte d'affaires c'était vraiment le fun. (Camille)

D'autres facteurs environnementaux ont également contribué à l'appréciation que les participants font de leur parcours professionnel. Avoir des tâches diversifiées (n=2), un travail dans lequel ils sont en action (n=2) ou qui implique des déplacements à l'extérieur (n=2) sont des facteurs associés positivement à la satisfaction professionnelle des répondants.

La construction j'aimais ça, justement parce que j'aime bouger aussi, [...] Je voyageais, je travaillais partout, ce n'était jamais la même affaire, ça j'y ai repensé souvent, retourner sur la construction, j'ai vraiment aimé ça ! (Gabriel)

C'est vraiment le fun d'être dehors moi j'ai tout le temps été habituée à travailler dehors fait que c'est de quoi qui me manque beaucoup. (Camille)

Bien que certains éléments aient contribué à la satisfaction des participants vis-à-vis leur parcours professionnel, d'autres aspects ont été moins appréciés par ceux-ci. Pour cinq répondants, l'ambiance qui régnait dans certains emplois occupés est jugée négativement, contribuant à un certain mal-être chez ceux-ci. Cette ambiance négative était due à des relations insatisfaisantes entre collègues et à celles entretenues avec les supérieurs. Les directives autoritaires des employeurs ont contribué à une mauvaise ambiance chez certains participants (n=5). Pour ce qui est des collègues de travail, pour Amélie, ne pas avoir d'intérêt commun avec ses collègues contribuait à ne pas développer de sentiment d'appartenance dans son emploi. Pour Camille, la proximité dans sa vie personnelle avec ses collègues était un frein dans ses tâches, puisqu'il était difficile pour elle de leur adresser certains problèmes, notamment lorsque ceux-ci étaient en retard.

J'ai aussi eu un froid avec le contremaître vers la fin. Ça ne marchait pas vraiment moi puis lui. L'ambiance et le travail je n'aimais pas ça. (Louis)

Mon supérieur que j'ai en ce moment est spécial. [...] Il est direct. [...] Tu ne peux pas rien dire sans que quelqu'un me fasse un commentaire ou réplique une niaiserie. Tu sais, le gars il est plus fort que tout le monde et ça paraît, c'est son descriptif. (Joey)

[Dans l'un de mes emplois] j'ai détesté ça pour mourir ! Les employés et le boss ... c'est pas mal pour ça je n'aimais pas ça. (Amélie)

Je travaillais trop avec des amis, fait que, avant que ça gâche le côté amical, parce que moi mon poste, bien je me fie au mécano et je me fie aux personnes qui faisaient les commandes, et les deux c'était des amis, puis ça avançait pas tout comme je voulais, fait que je me suis retirée. (Camille)

En outre, les mauvaises conditions d'emploi sont aussi des facteurs organisationnels influençant le niveau de satisfaction des participants. En effet, pour trois participants, un salaire jugé insuffisant ainsi que l'absence d'avantages sociaux diminuent leur satisfaction relativement à leur parcours professionnel. Le fait que le traitement salarial ne soit pas lié au niveau de formation dans certains milieux est également déploré par Louis. Ce dernier éprouve une frustration liée au fait que certains collègues aient un salaire comparable au sien, sans toutefois détenir un diplôme de formation professionnelle. Cette insatisfaction est amplifiée par le fait qu'il n'est pas éligible au temps supplémentaire en raison de son statut d'emploi, alors que des collègues moins qualifiés sont autorisés à en faire.

Pas de temps et pas d'argent. Donc je me disais « qu'est-ce que je pourrais faire pour que ça soit plus facile pour moi ? », puis j'avais mal au pouce quand je faisais du déménagement. Sauf que je ne pouvais pas arrêter, je n'étais pas assuré donc je n'avais plus de rentrées de salaire sinon. Donc, j'endurais. (Joey)

C'est un peu un irritant, car moi j'ai été à l'école, j'ai fait mon DEP en plomberie et [d'autres collègues] ont le même salaire que moi, mais on n'a pas le droit les plombiers de faire de l'over [temps supplémentaire]. (Louis)

D'autres facteurs contextuels amènent également les répondants à porter un regard plus négatif sur certaines expériences professionnelles. Ainsi, la nature des tâches demandées (n=2), le fait que celles-ci soient statiques (n=2), la variation des

quarts de travail (n=2), la distance géographique entre leur domicile et leur milieu d'emploi (n=2), ainsi que la surcharge de travail et le fait d'être sous pression (n=1) sont des éléments moins appréciés par les participants.

À ma nouvelle job, il faut que je trouve quoi faire, justement c'est pour ça que je recommence à m'entraîner, tout ça. Il faut que je m'occupe sinon, je ne fais rien ! Sinon je suis assis à mon bureau puis... c'est pour ça, il faut que je bouge, il faut que je bouge ailleurs que je fasse de quoi d'autre. (Gabriel)

J'avais plus de travail à effectuer et 1 heure et demi d'autobus pour me rendre. En plus, je devais terminer 1 heure et demi plus tôt pour prendre le dernier bus. Je l'ai fait 2 fois et je travaillais 6 heures par fois plus la moitié dans le bus. (Joey)

J'ai fait du financement, puis je n'ai vraiment pas aimé ça je trouve que ça ne bouge pas, bien j'aime ça aussi côté document à classer, j'ai appris plein d'affaires c'était le fun, sauf que c'est une pièce de théâtre, faire le financement, puis ça c'est mon représentant qui m'a carrément dit ça mot pour mot, c'est une pièce de théâtre qu'il faut que tu joues. Bien le lendemain, j'ai donné ma démission ! (Camille)

En ce qui concerne leur démission de leurs emplois antérieurs, plusieurs motifs ont été soulevés par les participants. D'abord, le désir d'obtenir de meilleures conditions de travail a été identifié par les participants (n=6). Ces derniers souhaitaient, entre autres, faire des tâches qu'ils apprécient davantage ou qui impliquent de nouveaux défis, augmenter leur salaire, diminuer leurs heures de travail pour bénéficier de temps de qualité avec leurs proches ou encore mettre fin à un horaire atypique qui les épuisait.

J'étais tanné d'avoir un salaire minable et de faire trop d'heures et pas avoir de temps pour gâter ma blonde pour faire une activité, mettons. (Joey)

[Avant] j'avais l'impression que c'était, je vais porter mon CV, je vais travailler là et je m'en fou. Puis je n'avais pas l'impression avant, quand je regardais la vie future, je n'avais pas l'impression que je me disais si je finis dans la boutique, je finis dans la boutique, tandis qu'aujourd'hui je ne veux pas finir dans la boutique, je ne juge pas le monde, mais moi ça ne me tente pas. [...] Je n'avais pas mon but tant que ça d'avoir de l'argent [avant, quand j'ai décroché] je payais mes petites affaires et on s'en fout ! là c'est différent ! (Marjorie)

La journée que j'ai décidé que je m'en allais [de la manière ou je travaillais], je travaillais le lendemain de jour... il était rendu minuit le soir, j'étais couché dans mon lit et je pensais à juste j'haïs ma job puis ça m'a fait éclater. C'est là que j'ai pris ma décision. C'était dur pour le corps travailler [de jour et de soir en alternance]. (Gabriel)

J'ai commencé caissier. Après ça j'ai été commis. C'était du service à la clientèle et j'étais en manque de défi c'était trop redondant. (Louis)

De plus, l'ambiance de travail est également une raison associée à la démission antérieure de cinq participants. De mauvaises relations avec certains collègues et supérieurs les ont ainsi incités à chercher un nouvel emploi.

Ça allait bien avec mes collègues, mes superviseurs, ça dépendait c'était qui, c'est sûr qu'il y avait de bonnes femmes [que je ne m'entendais pas bien du tout avec elle]. Je sais qu'à un moment donné, je [suis parti] de là parce que je n'étais plus capable. (Patrick)

J'ai déménagé, je me suis fait transférer dans... on a déménagé de ville, mais je me suis fait transférer dans [une autre boutique], sauf que là je n'ai pas aimé ça ! Ce n'était pas la même gang. (Marjorie)

Pour un participant, c'est un changement dans sa condition physique qui l'a amené à quitter son emploi antérieur. « L'année que je me suis planté en motocross, que j'étais cassé de partout, fait que mon été je l'ai passé au camping, avec ma mère » (Gabriel).

Enfin, la majorité des participants (n=5) souhaitent conserver leur emploi actuel. En effet, cinq participants considèrent être satisfaits de leurs conditions de travail. Ces répondants apprécient leur emploi en raison de leurs conditions de travail qu'ils jugent avantageuses (n=4), de l'ambiance positive de l'entreprise dans laquelle ils œuvrent (n=3), de même que l'intérêt qu'ils portent à leurs tâches professionnelles (n=3).

J'ai de bonnes conditions, j'ai un char fourni, je ne paye pas de gaz, pas de plaque, pas d'assurance, côté salaire ça va bien, je n'ai rien à chialer de l'ambiance à la job. Ce qui est le fun, on est 5, on a du fun ensemble, puis on trippe, on rit, c'est une petite boîte. [...] Je me bâtis ma commission et un coup que j'ai de l'argent en masse, bien je me dis, bon je prends une semaine de vacances. (Gabriel)

C'est vraiment pour [mon emploi actuel] que je préfère, parce qu'on va partout, on voit plein de monde, on ne sait jamais ce qu'on fait, des fois on est callé en urgence, sentiment de fierté quand on voit ce qu'on a fait. (Louis)

Je suis quand même bien puis je ne pense pas partir... je ne pense pas de partir. Je me verrais continuer ma vie là-bas ! (Marjorie)

5.5.3 La vision du marché du travail et les changements dans les objectifs professionnels

D'abord, en ce qui concerne la vision passée quant au marché du travail, la moitié des participants (n=4) ne pensaient pas au futur lors de leurs études secondaires. Ces derniers étaient essentiellement centrés sur le moment présent et ne se projetaient pas dans l'avenir au moment de leurs études secondaires.

Je ne sais pas si je me voyais travailler. [...] Je ne savais pas quoi faire. [...] Je ne pouvais pas me mettre dans la peau d'une personne qui travaille. Dans ce temps-là, la seule chose qui m'intéressait c'était de faire des vidéos de vélo et de skate. De jouer dehors ou de faire du vélo. (Joey)

Je n'y ai jamais pensé pendant j'étais au secondaire. (Olivier)

[Pendant que j'étais au secondaire,] honnêtement, je n'y pensais pas tant que ça ! (Amélie)

D'autres répondants (n=2) accordaient néanmoins une importance au marché du travail lorsqu'ils étaient au secondaire, sans en avoir une vision précise. En effet, pour eux, l'accès au marché du travail était une façon de répondre à leurs besoins de base, soit se loger, se nourrir et se vêtir.

[Au secondaire, j'avais hâte d'aller sur le marché du travail] parce que j'avais peur de ne pas y arriver monétairement si je n'avais pas d'emploi, mais en même temps j'avais la première job du bord. (Louis)

Malgré l'absence d'une vision du marché du travail, lorsqu'ils étaient au secondaire, deux participants avaient déjà des aspirations personnelles impliquant le fait d'être propriétaires d'une maison et d'avoir une famille. Au plan professionnel, ils souhaitaient travailler dans le domaine de la santé (n=2), de l'industrie minière (n=1) ou de la construction (n=1).

Ce que je désirais c'était vraiment d'avoir mon chez-nous, d'avoir ma petite famille, d'avoir ma petite routine. (Camille)

Je regarde le monde mettons qui se disait au secondaire : « moi je voudrais »... mais moi j'avais l'impression que je ne savais pas où est-ce que je m'enlignais, puis j'avais tellement l'impression que je n'étais pas bonne que pourquoi je vais checker ce que je veux faire plus tard ! [...] Puis moi tout ce que je voulais, je me disais, je veux une famille puis... je veux être heureuse dans ce que je fais. (Marjorie)

Moi je voulais être infirmière, je ne sais pas pourquoi, mais je voulais être infirmière. (Amélie)

Pour ce qui est de la vision actuelle concernant le marché du travail, celle-ci se distingue en deux principaux éléments. D'une part, la plupart des participants (n=6) considèrent le marché du travail comme un élément central, déterminant leurs conditions de vie. Les expériences professionnelles de certains participants (n=6) ont fait évoluer leur perception en ce sens. D'autre part, certaines expériences ont été décevantes pour les répondants sur le marché de l'emploi en raison de la précarité des conditions de travail. Ainsi, avoir de bonnes conditions de travail est désormais un élément important, à leurs yeux, afin d'améliorer leur qualité de vie.

Je pense que c'est une bonne chose des fois de vivre un peu de misère pour mieux voir la différence. Là, j'ai appris que pour être bien, tu as besoin de n'importe quel métier. (Joey)

Il faut que tu travailles en maudit pour gagner ton argent ! (Amélie)

Aujourd'hui, j'ai l'impression que c'est différent, parce que j'ai l'impression que pour en venir à avoir une bonne vie, il faut que tu aies un bon salaire sauf que, il faut quand même que tu ailles... que tu aies de la scolarité, plus que c'est facile d'avoir un bon salaire, là il faut que tu te battes, tu te battes puis tu te battes. (Marjorie)

D'ailleurs, trois participants souhaitent, éventuellement, changer d'emploi afin d'améliorer leurs conditions de travail actuelles. Les principales conditions professionnelles qu'ils souhaitent améliorer concernent les avantages sociaux (n=3), le salaire (n=2) et l'ambiance de travail (n=1).

Je fais [de l'esthétique]. J'aime vraiment ça, honnêtement... il y a tellement de demandes que je pourrais m'en faire une job à temps plein, un 40 heures par semaine, mais c'est que je ne veux pas travailler à mon compte. Je pense à la retraite... (Amélie)

La seule affaire qui me manque c'est de trouver la bonne compagnie et le bon titre d'emploi que j'ai envie de faire comme charpentier-menuisier. Là je fais mon expérience et je vais avoir un meilleur salaire. (Joey)

Au-delà du salaire et des conditions d'emploi, certains participants (n=3) soulignent aussi l'importance d'aimer les tâches liées à leur emploi afin d'être heureux. Certes, ces participants considèrent qu'il est important d'avoir un salaire convenable pour subvenir à leurs besoins, mais ils préfèrent avoir un salaire moins élevé et apprécier davantage les tâches qu'ils accomplissent dans leur vie professionnelle.

Je trouve ça vraiment important. Important de bien choisir et savoir où tu t'en vas, car avoir une job que tu n'aimes pas juste pour la paie ce n'est pas bon. Ça prend quelque chose que tu aimes, même si tu es moins bien payé. Par exemple, en ce moment [dans les industries minières] ça engage à plein, mais moi je n'y vais pas même si c'est plus payant que [mon emploi actuel, car il] est plus le fun. Donc je trouve ça super important de faire ce que tu aimes faire pareil. (Louis)

[Être] heureux ! Aussi, autant que tu as ton équilibre, pour pas juste aller dans le travail pour avoir de l'argent. Il n'y a pas rien que ça qui compte ! [...] Tu y vas selon ce que tu aimes, si tu n'aimes pas ce que tu fais, faut que tu sois heureux, c'est la partie de ta vie. Tu es tout le temps à ta job et si tu n'aimes pas ça, tu n'aimeras pas ça pendant un bout ! [...] Tu es aussi bien de te trouver de quoi qui est le fun, que tu aimes. Ça ne veut pas dire que tu vas le trouver de même, tu vas en essayer des affaires sûrement, pour trouver juste il faut en prendre des risques ! (Gabriel)

Plus spécifiquement, trois participants ont mentionné l'importance, à leurs yeux, de conserver un équilibre dans leur existence leur permettant de s'épanouir à la fois dans leur vie personnelle et professionnelle. Afin d'atteindre cet équilibre, ces répondants n'ont pas hésité à quitter un emploi mieux rémunéré par le passé pour choisir un travail leur offrant une plus grande qualité de vie, dans lequel ils ont véritablement le sentiment de s'accomplir.

Moi je veux juste ça être heureux, c'est ça mon but. Avoir mon équilibre ! Faut que je sois capable de décrocher, faut qu'à 5h... Mon but c'est vraiment d'être heureux, ça c'est depuis [mon emploi dans

une minière], c'est ça qui m'a fait passer à ... je travaille juste plus pour l'argent ! On a qu'une vie... c'est ça qui est le fun d'être chez nous à tous les soirs. (Gabriel)

Enfin, pour sa part, à la suite de son expérience professionnelle, Camille remet en question la place du travail dans la vie des jeunes. Selon cette participante, l'emploi empêche les jeunes de profiter de la vie pendant qu'ils ont une bonne santé physique et mentale.

Je ne sais pas vraiment quoi voir, je sais juste que ça l'a aucun bon sens que l'on passe la moitié de notre vie au travail ! Je peux dire ça, ça l'a aucun bon sens ! Il faudrait quasiment que ce soit à l'envers, on vient vieux moins en santé et c'est là qu'on peut profiter de la vie avec de l'argent, tandis que là on est en forme on peut faire plein d'affaires, mais il faut travailler, travailler, travailler pour ... le marché du travail c'est bon parce que ça paye, mais en même temps, ce n'est pas bon parce qu'on est tout le temps là ! (Camille)

D'ailleurs, certains participants aspirent à des objectifs professionnels précis, tels que le fait d'épargner ou de réduire leurs dettes pour voyager ou prendre une retraite anticipée (n=3), l'obtention d'une classe, d'un titre particulier lié à leur métier ou d'une promotion (n=3), le développement de liens professionnels ou de nouveaux services (n=2), de même que l'acquisition de nouveaux locaux (n=1).

Je me donne toujours des petits défis, des projets à réaliser. M'impliquer dans mon travail. J'essaie d'améliorer toujours mon sors, je me ramasse de l'argent pour faire des voyages j'aime beaucoup voyager. Des petits objectifs. (Louis)

Les conventions et tout ça c'est sûr que j'aimerais en faire, mais je n'ai pas un but à me dire « ah j'aimerais ça ». Mon but c'est d'aller à une convention [à l'extérieur du pays] et puis, des personnes qui vont là, c'est juste du monde ultra populaire et si un jour j'y vais, je vais avoir coché dans un de mes rêves. (Patrick)

J'aimerais ça avoir un concessionnaire, pas avoir, mais gérer et que là, tu fais ton équipe de vente. (Gabriel)

5.6 LES RECOMMANDATIONS

Cette section aborde les recommandations émises par les répondants. D'abord, les recommandations concernant les jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher sont présentées. Ensuite, les recommandations adressées aux parents de jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher sont exposées. Par la suite, les recommandations liées aux milieux scolaires sont rapportées. Enfin, les recommandations aux milieux professionnels sont énoncées.

5.6.1 Les recommandations émises aux jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher

Les participants ont émis des recommandations pour les jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher. Malgré le manque de motivation et les embûches que peuvent vivre ces jeunes, la majorité des participants (n=6) leur recommandent d'obtenir leur diplôme de secondaire V. Ils estiment que le cheminement à l'école secondaire est relativement court et qu'il importe de le terminer pour éviter les regrets et accéder à de meilleures conditions de travail. Le fait de se fixer des objectifs réalistes permet aussi, selon une répondante, de conserver sa motivation plus longtemps sans sombrer dans le découragement.

Moi je lui recommande de se pousser [...] et de le finir parce qu'aujourd'hui je regrette. Aussi avec le coût de la vie aujourd'hui, puis le salaire minimum qui est bas, aller à l'école c'est important !
(Amélie)

Faut se concentrer au minimum, puis même année par année... commence par finir ton 4, après ça tu feras ton 5 ! Ne pas voir trop loin ! (Marjorie)

Par contre, selon d'autres participants (n=2), l'expérience de décrochage scolaire peut parfois être inévitable et servir de tremplin pour ensuite raccrocher. Le fait d'interrompre leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires peut donc amener certains jeunes à prendre conscience de l'importance de l'école et de la nécessité de compléter leur cheminement pour se construire un avenir à la hauteur de leurs aspirations.

Peut-être qu'ils ont besoin de ça de décrocher, de vivre des expériences pour ensuite trouver leur motivation aussi. Pour te rendre compte que tu as besoin de l'école ou même te rendre compte au final que tu es correcte sans. Je n'encourage pas le décrochage scolaire, mais quand tu es rendu là, peut-être que c'est ça que ça prend. C'est sûr que pour moi je trouve ça important l'école. (Louis)

Le secondaire c'est important parce qu'après ça tu as autant de portes que tu veux qui sont ouvertes ! Oui une équivalence, mais tu as beaucoup moins de portes d'ouvertes... le secondaire c'est important. Après ça qu'ils méditent ce qu'ils veulent faire, s'ils veulent aller prendre de l'expérience dans le travail, qu'ils y aillent et ils retourneront à l'école après parce que ça, je trouve ça important aussi ! (Camille)

5.6.2 Les recommandations émises aux parents de jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher

L'importance de la présence des parents auprès de leurs enfants décrocheurs ou à risque de décrocher a également été soulignée par six participants. À cet égard, ils recommandent aux parents d'être à l'écoute, de soutenir leurs jeunes et de les encourager dans leurs projets scolaires et professionnels.

Une mère qui ne lâche pas son enfant et qui le pousse. Je pense que souvent ce sont les parents qui délaissent leur jeune avec les devoirs

ou s'il arrive quelque chose à l'école. Tu sais, moi il m'arrivait toujours quelque chose à l'école à toutes les années, mais ma mère était là à gérer ça avec moi. Je pense que c'est ça que les parents devraient faire ne pas lâcher leur enfant. (Joey)

Si un enfant ça ne va pas bien à l'école, puis qu'il est vraiment tanné, il faut être à l'écoute du pourquoi il est tanné puis lui faire confiance, lui dire regarde tu peux réussir pareil, il n'y a rien qui t'empêche de recommencer plus tard. (Camille)

Plus spécifiquement, le respect des intérêts et de l'autonomie des jeunes est suggéré par une répondante. De cette façon, celui-ci peut se développer davantage dans un environnement bienveillant, qui respecte le besoin d'expérimenter généralement présent chez les jeunes.

De pas les empêcher, moi je pense que... faut qu'ils apprennent un peu d'eux autres mêmes, comme moi mes parents qui me disaient non travaille pas, non travaille pas, non travaille pas, bien je pense que ce n'est pas mieux nécessairement. ... Être là pour eux autres, mais sans non plus vouloir trop leur dire quoi faire... même si ce n'est pas méchant. (Marjorie)

D'ailleurs, faire preuve de non-jugement et ne pas exercer de pression envers ses enfants sont des éléments favorisant la motivation chez les jeunes selon quatre participants. À ce sujet, ils recommandent aux parents de ne pas exiger davantage de leurs enfants en ce qui a trait à leur réussite scolaire.

Moi ce serait juste de pas mettre trop de pression sur les [enfants] je pense que l'affaire qui est le pire, c'est vraiment ça... moi j'ai été chanceux parce que je n'avais pas ça. (Patrick)

Les appuyer... de pas les juger, de pas trop... c'est sûr que en tant que parent, j'imagine qu'on veut absolument que notre enfant réussisse et c'est normal, tous les parents veulent ça, mais il ne faut pas oublier qu'on ne peut pas demander à nos enfants de réussir si nous autres on n'a pas réussi parfaitement non plus... Il n'y a personne qui va réussir parfaitement. (Camille)

5.6.3 Les recommandations émises aux milieux scolaires

En ce qui concerne les recommandations aux milieux scolaires, cinq principales idées ont été formulées. D'abord, certains participants (n=3) recommandent aux écoles secondaires de présenter différents métiers susceptibles d'intéresser les élèves et de leur permettre de mettre en action leurs apprentissages, par le biais de cours pratiques et de stages. Au-delà des matières de base, comme le français et les mathématiques, les participants estiment qu'il serait pertinent d'inclure des cours davantage axés sur des habiletés manuelles. De cette façon, les jeunes auraient une vision plus diversifiée des métiers disponibles, ce qui pourrait augmenter leur motivation à poursuivre leur scolarité.

Ce serait de prendre le jeune, de lui parler, de voir ce qui l'intéresse. Voir ce qu'il aime faire et de lui faire essayer certaines choses. Je sais qu'il y a déjà certaines choses qui se font dans des groupes spéciaux comme des stages. (Louis)

Je crois que les professeurs ne devraient pas lâcher les élèves ou qu'ils laissent les jeunes s'exprimer. Je pense qu'il manque ça. Tu ne trouves pas ce que tu veux faire dans la vie en faisant des mathématiques ou du français au secondaire. Le côté artistique par exemple. On voit à Québec et Montréal c'est plus diversifié. Je trouve qu'à l'école tu n'as pas la chance de te développer à 100%. (Joey)

D'autres participants (n=3) recommandent aux écoles secondaires de ne pas mettre tous les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage dans le même groupe-classe, mais plutôt de favoriser la mixité scolaire. En effet, l'homogénéité des élèves dans une classe peut être porteuse d'influence négative de la part de leurs pairs quant aux comportements à adopter. D'ailleurs, selon cinq participants, la gestion de classe est plus difficile pour les enseignants lorsque le groupe est plus turbulent.

Je pense que plus il y a des gens différents autour de toi, tu as plus de chance [de réussir à l'école comparativement] de mettre tous les jeunes [qui ont des difficultés d'apprentissage ou disciplines] dans le même bateau. (Louis)

En secondaire 3, tu tombais dans le 303, groupe régulier, y'a pas un prof qui a le goût dans son horaire d'avoir ce groupe-là, moi j'étais mis avec eux autres, ça faisait ben mon affaire parce que moi j'étais de même, pis j'étais avec du monde qui consommait, toute avec du monde qui sacrait ... qui ... eux autres plus tard ils voulaient faire du rap pis prendre de la drogue. C'était ça le groupe que j'étais fait que ça n'a pas aidé ma cause fait que j'ai redoublé mon secondaire 3. (Patrick)

Miser sur les forces des élèves, plutôt que d'insister sur leurs échecs ou leurs difficultés, permettrait, selon deux participants, d'accroître leur persévérance scolaire. Ils estiment que ce n'est pas en adoptant un discours fataliste ou menaçant que les enseignants réussissent à motiver les jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, mais plutôt en misant sur leur réussite et en étant à l'écoute de leurs besoins et leurs aspirations.

Aujourd'hui, oui ça ne me dérangerait pas d'être dans une classe de plus jeunes, mais dans le temps c'est vraiment comme full étiqueté. Tu ne veux pas... j'aimerais ça plus me faire dire : « ah y'a rien là à doubler, il n'y a rien là ». Ça j'aurais pu me faire dire : « oui ok c'est ta classe, mais là tu vas être avec des jeunes sauf qu'à la récré tu vas être avec tes amis ». À me dire qu'il y a aussi du positif et non juste du négatif ! Moi mettons que tu fais juste voir le négatif, mais il y a un peu de positif dans ça... mettre plus les affaires en positif je pense. (Marjorie)

Dans le même sens, la bienveillance et l'accompagnement des enseignants sont aussi des éléments jugés essentiels par trois participants. En effet, l'adolescence étant une période de transition, ils sont d'avis qu'elle puisse être vécue plus difficilement pour certains élèves, qui n'oseront pas nécessairement partager à leurs enseignants

leurs problèmes personnels ou familiaux. En leur témoignant du respect, de la considération et des encouragements, les enseignants jouent donc un rôle déterminant dans leur motivation scolaire.

C'est rare que tu as un ado qui va te dire : « hey à matin mon père et ma mère se sont pognés à matin et je ne feel pas à cause de ça et ça rentre pas aujourd'hui », il y en a que oui, il y en a que non, mais je les comprends les profs de pas être capables de gérer [...]. Eux autres aussi ... des fois ils ont un matin que ça ne leur tente pas. [...] Ils s'en foutaient un petit peu que une journée ça allait bien ou pas dans ta vie, si tu n'écoutes pas tu étais dehors, tu [étais sorti pour la période]. (Patrick)

J'espère qu'aujourd'hui les jeunes qui décrochent sont beaucoup plus soutenus que quand moi j'avais 13, 14 ans ! Aussi le fait qu'avant tu décroches, ils s'en foutent genre ! Ils passent à autre chose, mais je sais que dans mes années aux adultes, ça a quand même changé, tu étais suivi pour ça, tu avais des objectifs, tandis que quand j'ai commencé, zéro ... Tu étais vraiment laissé à toi-même, fait ce que tu veux on s'en fou ! (Amélie)

Finalement, un aménagement des classes plus stimulant et adapté est un aspect mentionné par un participant. Il estime qu'un tel aménagement susciterait l'intérêt des jeunes lors de leur parcours scolaire. Le fait de cheminer dans une classe chaleureuse et dynamique contribuerait ainsi au bien-être des élèves et, conséquemment, à leur réussite scolaire.

Décorer sa classe pour que ça stimule les enfants, mais il y [avait certaines classes] que tu rentrais, puis c'était de même, avec les pupitres et habillé en brun avec la règle puis là tu regardais ailleurs puis c'était ultra sévère. (Patrick)

5.6.4 Les recommandations émises aux milieux professionnels

En ce qui concerne les recommandations émises aux milieux professionnels, diverses suggestions ont été faites lors des entrevues. Premièrement, selon six

répondants, les critères d'embauche des milieux de travail devraient être adaptés selon les tâches requises dans certains emplois manuels. Autrement dit, la nécessité du critère d'obtention d'un diplôme de secondaire V pour un emploi de type manuel devrait être abolie.

Peut-être plus dans les milieux manuels. Tu ne vas pas comptable si tu ne sais pas compter. C'est sûr que tu dois savoir ce que tu fais pareil exemple un pompier ne pourrait pas venir faire ma job sans connaître un peu la plomberie. Puis des fois des gens ont le papier ils vont avoir « rushé » vraiment, mais ne sont pas compétents. C'est bon de l'avoir, car ils le demandent pour avoir une job payante, mais il y en a qui ont des papiers puis qui ne sont bons à rien. (Louis)

En ce sens, deux répondants estiment que les critères d'embauche, au sein des industries minières, devraient être révisés. En effet, malgré l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles, il n'est pas possible pour les individus d'avoir accès à un emploi dans les entreprises minières s'ils n'ont pas obtenu leur diplôme d'études de secondaire V.

Il y a des corps de métier où est-ce qu'ils obligent le secondaire 5 puis je comprends pourquoi ils obligent le secondaire 5, mais d'autres je trouve ça complètement stupide ! Bien honnêtement, je ne comprends pas pourquoi le diplôme d'études secondaires est obligatoire pour travailler [...] dans des minières. Je ne comprends pas parce qu'il y en a qui sont engagés que je connais [...] et quand ils m'expliquent c'est quoi leur travail, je ne comprends pas à quoi ça leur sert d'avoir le diplôme d'études secondaires. (Patrick)

Selon l'ensemble des participants (n=8), les employeurs devraient également prendre en considération l'expérience professionnelle acquise par les individus au-delà de la reconnaissance du diplôme de secondaire V.

À ma job, un monsieur à la retraite, il ne sait pas écrire ni lire presque pas, il n'a pas de diplôme. Mais c'est toujours à lui que je demande quand j'ai des questions, car il a développé une expertise. Donc à un

moment donné je pense que le papier ne peut pas toujours permettre d'être plus. (Louis)

Souvent les meilleurs mécanos, mécaniciens de petites bébelles que je connais, ils n'ont pas de secondaire 5, parce que leur intérêt n'était pas là ! Il faut que tu saches l'intérêt de chacun pareil. Tu peux avoir un secondaire 5, mais être un bon à rien dans la job que tu appliques. (Gabriel)

Finalement, pour deux participants, donner l'opportunité aux jeunes sans expérience professionnelle de participer aux processus d'entrevue est une étape importante. Lors des processus d'embauche, les jeunes ont alors l'occasion de faire valoir leurs compétences.

Tu peux avoir un secondaire 5, mais être un bon à rien dans la job que tu appliques. Tu n'es pas manuel pantoute, mais tu as un secondaire 5, ils vont te prendre parce que tu as le secondaire 5, ils ne prendront pas l'autre qui a le secondaire 4 ou 3 même un secondaire 1, mais qui est manuel à mort et qui va te la faire la job, qui va opérer, puis tu n'auras jamais à aller voir en arrière si il l'a faite ou pas ! Pour ça que c'est important les entrevues je pense ! (Gabriel)

Ils devraient laisser la chance à bien du monde parce que justement, il y a beaucoup de gens qui ont appris sur le tas comme on dit, comme moi préposée j'avais 15 ans, qui c'est qui donnerait la responsabilité de 9 personnes handicapées à une enfant de 15 ans ! Moi je ne le ferais pas ! Mais on me l'a fait moi j'avais 15 ans, puis on m'a laissé ma chance puis j'ai fait mes preuves... écoute des fois j'étais toute seule avec les 9, et j'étais très responsable comme une mère ! Je m'occupais des 9 comme si c'était les miens, mais c'est ça c'est parce qu'on a voulu me laisser ma chance, et on a voulu m'apprendre ! Parce que tout le monde est capable de tout apprendre dans la vie. (Camille)

CHAPITRE 6 DISCUSSION

Le but de ce mémoire était de documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs âgés entre 18 et 30 ans vivant en région éloignée. Pour ce faire, deux objectifs spécifiques ont été poursuivis : (a) documenter les caractéristiques personnelles, conjugales, familiales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de ces jeunes adultes et (b) décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire. Ce chapitre propose de discuter des résultats liés à ces deux objectifs de recherche, à la lumière des écrits recensés et du cadre de référence privilégié dans ce mémoire, composé de la théorie du parcours de vie (Elder, 1998) et du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Par la suite, les forces et les limites de la présente étude sont exposées. Finalement, les retombées pour la pratique du travail social ainsi que les recommandations pour les recherches futures sont identifiées.

6.1 LES CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS

Dans cette section, les caractéristiques des jeunes adultes décrocheurs sont abordées, selon qu'elles réfèrent à leur ontosystème ou aux différents microsystèmes qui les entourent.

6.1.1 Les caractéristiques associées à l'ontosystème

D'abord, en ce qui a trait aux caractéristiques personnelles des jeunes adultes décrocheurs, éléments relevant de l'ontosystème, il importe de noter que l'échantillon à la base de ce mémoire est composé de plus d'hommes que de femmes. Ce constat n'est pas étonnant dans la mesure où de nombreuses études soulignent que le taux de décrochage scolaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (Boily et al., 2021 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2023 ; Philippouci, 2012). Cette réalité est également observable sur la Côte-Nord, où les jeunes femmes présentent un taux de décrochage moins élevé que les jeunes hommes (Boily et al., 2021 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). L'échantillon de petite taille utilisé dans le cadre de la présente étude invite, toutefois, à la prudence dans l'interprétation de ce constat. En effet, plusieurs autres facteurs, tel que la disponibilité, les engagements ou les responsabilités familiales ou professionnelles des candidats recherchés, sont susceptibles d'avoir eu une influence sur les caractéristiques des participants ayant répondu positivement aux démarches de recrutement.

En ce qui concerne la perception que les répondants ont d'eux-mêmes, composante liée également à l'ontosystème, la collecte de données a permis de constater que l'identification de leurs forces personnelles s'est avérée un exercice difficile pour ceux-ci. Malgré tout, deux principales forces ont été identifiées par les participants, soit la débrouillardise et l'énergie. En revanche, les répondants ont tous été plus volubiles quant aux qualités personnelles qu'ils souhaiteraient développer ; la capacité d'introspection et l'assurance étant les plus fréquemment soulevées. Cette tendance à poser un regard plus négatif sur eux-mêmes peut sans doute s'expliquer, du moins en

partie, par une faible estime de soi chez les participants. À ce sujet, Bryan et al. (2004) soulignent, d'ailleurs, que les jeunes adultes décrocheurs ont, de façon générale, un faible amour propre. Les échecs répétitifs vécus par ces jeunes adultes décrocheurs pendant leur parcours scolaire contribue probablement à leur faible estime d'eux-mêmes (Audas et Willms, 2001).

Par ailleurs, l'ensemble des participants estiment avoir une santé mentale plutôt bonne. Ce constat diffère de ce qui a été observé par Bilgray et al. (2016), qui rapportent qu'un décrocheur sur cinq estime avoir une mauvaise santé mentale. Les difficultés liées à la santé mentale des décrocheurs peuvent être expliquées par un accès plus restreint aux ressources de santé, un soutien social moins élevé et un niveau de littératie plus faible (Allaire et al., 2007 ; Bergbik et al., 2018 ; ÉCOBES, 2019). Bien que les participants à l'étude soient plutôt satisfaits de leur état de santé mentale, ils précisent qu'ils vivent parfois du stress ou de l'anxiété. Par exemple, différents changements et transitions, notamment liés aux finances, à l'emploi, à la parentalité, au lieu de résidence et à la santé, sont des stressors identifiés par les participants affectant leur santé mentale à certains moments de leur vie.

6.1.2 Les caractéristiques associées aux microsystèmes

Contrairement à d'autres études qui indiquent que la plupart des jeunes adultes moins scolarisés demeurant dans des milieux ruraux migrent vers les grands centres urbains (Caro et Checcaglini, 2021 ; Deschenaux, 2007), les participants à cette étude demeuraient toujours à Sept-Îles, soit en région éloignée, lors de la collecte de données,

à l'exception d'un seul participant. Certaines hypothèses peuvent expliquer ce constat. Tout d'abord, plusieurs emplois intéressants et bien rémunérés sont offerts à Sept-Îles, principalement dans les entreprises minières de la région (Association minière du Québec, 2022). Pour certains répondants, l'attachement à leur région natale peut également justifier leur désir de s'y installer à long terme en raison, entre autres, de l'accès à la nature et à différentes activités sportives, de même que de la proximité avec leurs proches. Selon Stuth et Jahn (2020), un allongement de la durée d'habitation au domicile familial est constaté chez les jeunes adultes, en raison des coûts élevés associés au fait de vivre de façon autonome. Or, dans ce mémoire, les participants avaient majoritairement quitté le domicile familial (microsystème) depuis quelques années. Il est possible que les jeunes adultes de Sept-Îles quittent plus rapidement le nid familial parce qu'ils s'engagent plus rapidement dans une vie conjugale (Deschenaux, 2007) ou en raison de leurs revenus plus élevés, leur permettant de subvenir plus rapidement à leurs besoins (Bellemare et al, 2013 ; Vultur, 2007).

En ce qui concerne le microsystème familial, les études recensées soulignent que la qualité du lien entre le parent et l'enfant est essentielle dans la poursuite des études secondaires (Audas et Willms, 2001 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Projet PRÉE, 2012 ; Stuthu et Jahn, 2020). En effet, une implication parentale limitée dans la vie scolaire du jeune, une faible valorisation du milieu scolaire par les parents ainsi qu'un niveau de scolarité peu élevé chez ceux-ci sont des facteurs de risque liés au décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001 ; Projet PRÉE, 2012). D'ailleurs, l'un des principes de la théorie du parcours de vie mentionne que le parcours scolaire des parents peut influencer leurs jeunes dans la poursuite de leurs études (Elder, 1998). À l'instar de ces

écrits, les résultats de la présente étude soulignent l'importante implication des parents dans le parcours scolaire d'une majorité des jeunes décrocheurs rencontrés, qui estiment avoir été écoutés, soutenus et bien accompagnés par ceux-ci. Ils ont particulièrement apprécié l'attitude de non-jugement et les encouragements réguliers de la part de leurs parents, qu'ils assoient à leur persévérance scolaire. Toutefois, malgré la qualité des liens entre les parents et les répondants, ces derniers ont tout de même décroché de l'école secondaire avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Au-delà du soutien de leurs parents, certains facteurs de vulnérabilité, tels que le désintérêt et les difficultés scolaires, peuvent probablement expliquer ce constat.

Pour ce qui est de la perception des participants envers le milieu scolaire, qui demeure un microsystème central dans la vie des jeunes, les résultats de ce mémoire convergent avec les écrits scientifiques consultés (Deschenaux, 2007 ; Dimitri et Potvin, 2012 ; Potvin, 2015). D'abord, les répondants qualifient négativement l'établissement qu'ils fréquentaient pendant leurs études secondaires, ce qui est conforme à ce qui est documenté dans les recherches scientifiques consultées, qui soulignent que les jeunes décrocheurs ont une perception péjorative du milieu scolaire au secondaire (Deschenaux, 2007 ; Dimitri et Potvin, 2012 ; Potvin, 2015). Cette perception négative est associée, tant dans le discours des répondants que dans les études recensées, à des difficultés d'apprentissage, à des expériences de redoublement ou d'intimidation, à un manque d'intérêt pour les études ainsi qu'à la qualité médiocre de leurs relations avec les enseignants (Archambault et al., 2021 ; Baleriola et al., 2023 ; Dombrovskaja et al., 2023 ; Gronostaj et al., 2019). De plus, le fait de vivre de nombreuses mesures disciplinaires peut influencer négativement le parcours scolaire

des jeunes (Baleriola et al., 2023 ; Dombrovskaia et al., 2023 ; Leban et Masterson, 2022). Dans le même ordre d'idée, dans la présente étude, tous les participants ont vécu des mesures disciplinaires à différents niveaux, allant de la suspension interne à la suspension externe.

Les résultats de ce mémoire indiquent que l'expérience négative associée au parcours scolaire au secondaire s'est poursuivie chez la plupart des répondants ayant continué leur cheminement au sein d'un CEA. Ce constat diverge de celui fait dans d'autres études, qui soulignent plutôt les aspects positifs associés à la fréquentation des CEA (Carroz, 2012 ; Tremblay, 2015). Les propos des participants permettent toutefois d'identifier certains facteurs associés à cette perception négative. D'abord, ils soulignent la rigidité des règles au CEA fréquenté, notamment en ce qui concerne la sévérité des enseignants et la faible tolérance pour les retards ou les absences malgré des justifications liées à des obligations professionnelles ou familiales. Ensuite, l'absence d'activités scolaires et de vie étudiante est également déplorée par les participants ayant fréquenté un CEA. À cet égard, ceux-ci mentionnent que l'hétérogénéité des élèves qui y cheminent nuit également à leur motivation scolaire. Les caractéristiques hétérogènes des élèves fréquentant un CEA, tant en ce qui concerne l'âge, le parcours et le niveau académique, ont d'ailleurs été identifiées par De Champlain (2017). Contrairement à ce qui est observé par Tremblay (2015), qui mentionne que les élèves fréquentant un CEA y sont généralement par choix et non par obligation, les répondants de notre étude ont davantage vécu cette transition comme un passage obligé, en raison de pression de la part de leurs parents, ce qui peut sans doute expliquer leur perception négative de ce microsystème. Néanmoins, les participants

ayant fréquenté un CFP avaient une perception positive de ce milieu scolaire. Trois éléments centraux ressortent de cette expérience positive, soit le volet pratique dans les cours, la proximité avec les enseignants et l'appartenance à un groupe.

Les principales motivations à fréquenter un CEA et un CFP sont semblables à celles identifiées dans les écrits scientifiques et concernent principalement le désir d'obtenir de meilleures conditions de travail afin d'accéder, par le fait même, à un niveau de vie plus élevé pour soi et sa famille (Allaire et al., 2007 ; Pelland et Robert, 2007 ; Stuthu et Jahn, 2020 ; Vultur, 2009). À cette motivation identifiée dans les écrits scientifiques, les répondants ont également ajouté l'influence de leurs parents et de leurs pairs. Les expériences négatives quant à leurs conditions de travail semblent aussi avoir constitué un point tournant de leur trajectoire, les amenant vers le raccrochage scolaire.

Ensuite, en ce qui concerne les caractéristiques professionnelles (microsystème) des jeunes adultes décrocheurs, tous les répondants, malgré l'absence de diplôme d'études secondaires, occupaient un emploi à temps plein au moment de la collecte de données. Or, les écrits scientifiques mentionnent que les jeunes adultes décrocheurs peuvent avoir plus de difficulté à accéder à un emploi à temps complet (Brunet, 2019 ; Callari et al., 2010 ; De Champlain, 2017 ; Pelland et Robert, 2007 ; Sanderson, 2015 ; Stuthu et Jahn, 2020 ; Vultur, 2003). Certains changements récents liés au marché du travail, notamment en ce qui concerne la pénurie de main-d'œuvre particulièrement importante dans les milieux ruraux, peuvent probablement expliquer ce résultat (IEDM, 2023). Enfin, il semble que les stratégies utilisées par les participants afin

d'obtenir un emploi soient moins diversifiées, comparativement à ce qui a été documenté dans les études menées antérieurement sur le sujet. À l'instar de ce qui a été observé dans l'étude de Molgat et Vultur (2009), les jeunes adultes décrocheurs de notre échantillon ont utilisé leurs contacts, tant au sein de leur famille que dans leur groupe d'amis (microsystème), afin de trouver un emploi. Toutefois, contrairement à ce qui a été observé dans l'étude de Vultur (2009), qui constatait que certains décrocheurs utilisaient les ressources d'aide en emploi, aucun de nos participants n'a utilisé cette stratégie. Ainsi, l'analyse du microsystème, plus précisément du rôle de l'entourage (famille et amis) des jeunes adultes décrocheurs ayant participé à notre étude, a permis d'identifier que ces interactions (mésosystème) ont permis d'améliorer leur insertion professionnelle.

6.2 LE PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL DES JEUNES ADULTES DÉCROCHEURS

Pour ce qui est du parcours scolaire et professionnel des jeunes adultes décrocheurs, la théorie du parcours de vie a permis de prendre en considération l'influence de l'environnement et de points tournants dans les trajectoires de vie de ces jeunes adultes décrocheurs (Elder, 1998). La théorie du parcours de vie tient compte du fait que des éléments influencent le type de parcours, qu'il soit linéaire ou non. Alors que certains individus suivent un parcours plus traditionnel, passant de l'école, au marché du travail pour ensuite prendre leur retraite, d'autres empruntent plutôt un parcours atypique, qui se caractérise, entre autres, par des épisodes de décrochage et de rattachement scolaires, des périodes sans emploi ou une retraite tardive. Tant dans les

écrits scientifiques que dans notre étude, les décrocheurs empruntent un parcours atypique impliquant différentes trajectoires, transitions et points tournants, tels que des périodes sans emploi pendant la COVID-19, de chômage ou de raccrochage scolaire. Par exemple, dans notre étude, certains décrocheurs ont vécu un point tournant lors de la perte de leur emploi en raison de la pandémie de COVID-19. À ce moment, les mesures financières d'urgence, telles que la PCU et la PCRE (exosystème), leur ont permis d'être soutenus financièrement pendant cette période de crise. La pandémie de COVID-19 a aussi représenté, pour certains participants, une opportunité de raccrochage scolaire à la suite de la perte de leur emploi afin d'obtenir un diplôme d'études professionnelles ou une équivalence de secondaires V. Le parcours de vie des répondants a également été influencé après la pandémie de COVID-19, puisque le nombre d'emplois disponibles a significativement augmenté.

En ce qui concerne le parcours scolaire, la majorité des participants ont vécu un soulagement après leur décrochage scolaire. L'origine de cet apaisement peut s'expliquer par différentes transitions, telles qu'une diminution du stress occasionné par la comparaison aux autres élèves qui ne cumulent pas d'échec, la fin des tensions avec certains élèves et enseignants, la réduction du stress financier ou encore la réponse aux besoins de liberté et d'autonomie. Ce constat va dans le même sens que certains écrits mentionnant que les jeunes décrocheurs ont généralement un parcours scolaire difficile (Baleriola et al., 2023 ; Dombrowskaia et al., 2023). Benson et al. (2018) rapportent également que le décrochage scolaire est synonyme de soulagement, tant financièrement que socialement. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant de constater que le décrochage soit un point tournant chez les participants. Cependant, quelques

participants vivaient des regrets de ne pas avoir poursuivi leurs études secondaires alors qu'ils n'avaient pas d'obligations familiales et financières à l'époque où ils fréquentaient l'école.

En plus du soutien et des encouragements de la part des parents, qui ont été évoqués un peu plus tôt, la bienveillance des enseignants et l'importance des pairs ont également été identifiées comme des facteurs de persévérance scolaire relevant du microsystème. Ces facteurs sont d'ailleurs documentés dans les écrits scientifiques sur la question (Archambault et al., 2021 ; Baleriola et al., 2023). Les liens entre les jeunes décrocheurs et ces microsystèmes influencent leur parcours. En ce sens, au-delà des apprentissages scolaires, l'école semble constituer un lieu de socialisation important pour les jeunes, contribuant à leur motivation scolaire. En effet, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève (microsystème) contribue à influencer le parcours scolaire de ce dernier (Baleriola et al., 2023 ; Fortin et al., 2004). En outre, les participants ayant vécu une expérience de redoublement ont tous vécu négativement l'intégration à un nouveau groupe de pairs. Cela coïncide avec la théorie du parcours de vie, qui mentionne que l'expérience ou non de transitions dans des moments attendus, ici le changement de niveau scolaire, peut influencer le parcours de la personne (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). De plus, alors que certains écrits mentionnent que les activités parascolaires constituent un facteur de protection au décrochage scolaire (Audas et Willms, 2001 ; Malo, 2007 ; Mahoney, 2014), il est intéressant de noter que les participants de notre étude ne s'impliquaient pas dans ce type d'activité. D'ailleurs, certains participants ont affirmé avoir vécu négativement le fait d'avoir peu d'options scolaires au secondaire ou la difficulté d'accéder au programme qu'ils désiraient en

raison du contingentement. Ainsi, le faible nombre d'options scolaires et la difficulté à accéder à des programmes suscitant leur intérêt ont contribué à la démotivation de ces participants. Toutefois, bien que la diversification des options scolaires favorise la motivation scolaire, son influence sur le décrochage scolaire serait plutôt faible selon Audas et Willms (2001).

D'autre part, en ce qui concerne le parcours professionnel, les conditions de travail des jeunes adultes décrocheurs ayant participé à notre étude semblent plus favorables que le portrait qui en est dressé dans les études menées antérieurement sur le sujet. En effet, selon les écrits scientifiques recensés, les jeunes adultes décrocheurs ont généralement des conditions de travail peu favorables (Allaire et al., 2007 ; Bergvik al., 2018 ; Bellemare et al., 2013 ; Brockmann et al., 2019 ; Molgat et Ringuet, 2004 ; Stuthu et Jahn, 2020 ; Vultur, 2009). Cependant, dans notre échantillon, la plupart des répondants étaient satisfaits de leurs conditions de travail qu'ils jugeaient plutôt bonnes. Ces répondants soulignaient que le salaire, la flexibilité et l'ambiance de travail contribuaient à leur satisfaction professionnelle. La pénurie de main-d'œuvre en région, les primes d'éloignement, le vieillissement de la population et la présence de grandes entreprises dans le domaine minier peuvent sans doute expliquer cette divergence entre nos résultats et les écrits recensés (Elgrably-Lévy et Brossard, 2023 ; IEDM, 2023 ; Réseau réussite Montréal, 2021 ; RHiM, 2020). Ces éléments liés à l'exosystème influencent significativement le parcours de vie (Gherghel et Saint-Jacques, 2013), plus précisément l'insertion professionnelle des jeunes adultes décrocheurs puisque le contexte de pénurie de main-d'œuvre augmente le nombre

d'emplois disponibles, ce qui peut permettre une meilleure transition sur le marché de l'emploi.

Bien que les conditions de vie des jeunes adultes faiblement scolarisés soient qualifiées de plus difficiles dans les écrits (Boily et al., 2021 ; Deschenaux, 2007), ces derniers abordent très peu les conditions de vie des jeunes adultes non diplômés vivant spécifiquement en région éloignée. De ce fait, nous avons soulevé l'hypothèse que dans le contexte de la MRC de Sept-Rivières, les conditions de vie des jeunes adultes décrocheurs ne soient pas forcément défavorables. D'ailleurs, la satisfaction des jeunes adultes décrocheurs interrogés dans le cadre de notre étude est partagée en ce qui concerne leurs conditions de travail. Bien qu'ils soient majoritairement satisfaits de leurs conditions de vie, ils soulignent malgré tout l'importance du diplôme d'études secondaires. Dans notre société, le diplôme d'études secondaires est perçu comme une exigence minimale pour la réussite scolaire et professionnelle (macrosystème). Toutefois, considérant l'évolution du marché du travail et le plus faible bassin de ressources humaines disponibles, certains employeurs diminuent leurs exigences afin de recruter du personnel (Conseil RHiM, 2020). Dans ce contexte, certains participants à l'étude s'étonnent que les grandes entreprises minières exigent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, sans toutefois que les tâches demandées le justifient. Ce changement est lié au chronosystème, puisqu'au moment du décrochage scolaire, les participants de notre étude faisaient face à une autre réalité d'intégration sur le marché du travail, où moins de postes étaient disponibles et les exigences des employeurs étaient plus élevées (Ek Hage et Reybard, 2014). D'ailleurs, le macrosystème, qui englobe les croyances sociétales, peut expliquer la connotation négative liée à l'absence

d'un diplôme d'études secondaires. Cet aspect est évoqué par certains participants de notre étude, qui mentionnent que les connaissances, les aptitudes et les compétences des décrocheurs ne sont pas suffisamment considérées par les employeurs en l'absence d'un DES, alors que ce diplôme ne permet pas toujours d'estimer l'ensemble des compétences et des connaissances des candidats à un emploi.

Pour ce qui est de la vision du marché du travail, les résultats de notre étude vont dans le même sens que les écrits scientifiques consultés. D'une part, les participants mentionnent qu'ils avaient peu de vision du marché du travail lorsqu'ils étaient au secondaire. Ce constat converge avec les écrits scientifiques, qui mentionnent que les jeunes ne se projettent pas dans les conséquences à long terme de leurs choix scolaires, ces conséquences étant jugées trop éloignées de leur réalité actuelle (Besnard et al., 2010 ; Dennhardt et al., 2013 ; Lake et al. ; 2018). À ce sujet, Lévesque et al. (2014) mentionnent que l'accessibilité au CEA et au CFP est un facteur lié à leur décrochage scolaire chez les jeunes adultes, puisque ceux-ci peuvent continuer leur scolarisation au sein de ces types d'établissements scolaires. D'autre part, concernant la vision actuelle du marché du travail, les participants de notre recherche soulèvent que l'emploi est important puisqu'il influence considérablement les conditions de vie, ce qui est congruent avec les études recensées (Allaire et al., 2007 ; Bellemare et al., 2013 ; Boily et al., 2021 ; Deschenaux, 2007 ; Molgat et Ringuet, 2004 ; Molgat et Vultur, 2009 ; Pelland et Robert, 2007 ; Vultur, 2009). Le désir de reprendre leurs études pour obtenir un diplôme d'études secondaires ne semble pas être une aspiration pour les jeunes de notre échantillon. Dans le même sens, Molgat et Vultur (2009) mentionnent qu'il est plus difficile de retourner aux études lorsqu'un

jeune adulte a des responsabilités familiales ou financières. De plus, avec l'abondance d'opportunités d'emplois actuelles (IEDM, 2023), les participants ont peu d'intérêt à retourner aux études afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Les trajectoires de vie se définissent par des changements de rôles qui marquent des transitions de vie, tels que l'intégration à l'emploi, le retour aux études ou la naissance d'un enfant (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Parmi les trajectoires de vie des participants de notre étude, la tendance d'un retour scolaire à la suite d'une expérience professionnelle négative sans diplôme qualifiant se dessine, ce qui est également observé par d'autres auteurs (Allaire et al., 2007 ; Jahn et Stuthu, 2020 ; Vultur, 2009). Ainsi, à la suite des premiers mois de décrochage scolaire, les conditions de travail insatisfaisantes des répondants ont été un point tournant pour effectuer un retour aux études afin de modifier leur parcours de vie (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Cependant, dans notre étude, bien que tous les participants aient tenté d'obtenir leur diplôme d'études secondaires dans un CEA à la suite de leur décrochage, ceux-ci ne l'ont pas obtenu.

Ensuite, des facteurs individuels, scolaires et familiaux (ontosystème et microsystème) et sociétaux (exosystème et macrosystème) ont influencé les trajectoires de vie des participants. Les principaux éléments soulevés lors des entrevues sont ceux liés à l'âge et au genre, aux difficultés scolaires et aux responsabilités familiales. Bien documentée dans les écrits, l'influence de ces facteurs est reconnue quant au risque de décrochage scolaire (Audas et Williams, 2001 ; Boily et al., 2021 ; Fortin et al., 2006 ; Janosz et al., 2006 ; Philippouci, 2012). Parmi les facteurs ayant influencé les

trajectoires de vie des participants, les plus significatifs concernent les conditions de travail et la situation économique à Sept-Îles.

Enfin, conformément à la théorie du parcours de vie (Elder, 1998), certains points tournants vécus par les participants ont modifié significativement leur parcours, qu'ils soient liés à leur santé physique ou mentale, à la pandémie de COVID-19, à un deuil, à des séparations conjugales, à une grossesse, à leur rôle parental ou à des épisodes de redoublement. À ce sujet, plusieurs répondants ont souligné que leur redoublement au secondaire a constitué un point tournant important de leur parcours, considérant la particularité du milieu scolaire secondaire à Sept-Îles, où les élèves doivent changer d'établissement pour poursuivre leurs études au deuxième cycle (niveaux IV et V). En plus de l'adaptation à un nouveau groupe, ces jeunes devaient s'adapter au fait que leurs amis se retrouvaient alors dans un autre établissement scolaire.

6.3 LES FORCES ET LES LIMITES DU MÉMOIRE

Tout d'abord, concernant les forces, cette étude a permis de documenter le vécu de jeunes adultes décrocheurs dans la municipalité de Sept-Îles, alors que peu de recherches sur le sujet s'intéressent aux spécificités des régions éloignées. De plus, l'utilisation d'entrevues semi-dirigées a permis à l'étudiante-chercheure de se laisser guider par le contenu des échanges, tout en abordant les thèmes généraux de la recherche. Cette technique de collecte de données a permis de bien comprendre le sens des expériences des participants dans leur parcours scolaire et professionnel. La

perception de ces jeunes adultes décrocheurs a donc pu être documentée quant à leur parcours, mais également en ce qui concerne leur satisfaction à l'égard de ce dernier. Le fait que l'étudiante-chercheuse soit native de Sept-Îles a également fait en sorte qu'elle possédait des connaissances relatives à ce milieu, ce qui a pu favoriser l'aisance des participants à partager leur vécu. De plus, l'étude a permis de recueillir des données tant chez de jeunes hommes que des jeunes femmes, ajoutant de la diversité à l'échantillon. Le cadre théorique, incluant le modèle bioécologique et la théorie du parcours de vie, a aussi permis de contextualiser les propos des participants afin de mieux comprendre leurs trajectoires à la fois scolaire et professionnelle. À titre d'exemple, le milieu scolaire et le marché du travail ont vécu des changements importants au cours des dernières années, particulièrement en raison de la pandémie de COVID-19, du vieillissement de la population et de la pénurie main-d'œuvre. Ces changements ont eu des impacts significatifs dans l'intégration au marché du travail des jeunes adultes décrocheurs.

Malgré ces forces, certaines limites méritent d'être soulignées. Tout d'abord, certains sujets n'ont pas été abordés en profondeur lors des entrevues, notamment en ce qui concerne les diagnostics de santé mentale, les habitudes de vie et les conséquences sociétales liées au décrochage scolaire. Certains facteurs liés au décrochage scolaire, tels que la parentalité précoce, la réalité post-pandémie, l'influence de la fratrie et la situation socioéconomique de la famille d'origine n'ont pas été approfondis. Il a été également difficile de recruter le nombre désiré de participants dans le cadre de la présente étude, soit dix jeunes filles et dix jeunes hommes. L'utilisation des médias sociaux semble avoir été la meilleure stratégie pour

rejoindre les jeunes adultes. Cependant, l'implication et la disponibilité des participants semblaient plus difficiles, en raison de leur situation de vie qui impliquait souvent des enjeux de conciliation travail-famille. Le fait que Sept-Îles soit un petit milieu, où les habitants se connaissent, a pu contribuer à accentuer les difficultés de recrutement en raison de l'appartenance de l'étudiante-chercheuse à cette municipalité. Bien que la confidentialité ait été assurée aux participants, certains ont pu se sentir moins confortables de partager leur vécu à une personne familière. Le faible échantillon et sa singularité font également en sorte que les résultats obtenus ne peuvent s'appliquer à la diversité des jeunes adultes décrocheurs. Finalement, les résultats de notre étude ne vont pas dans le même sens que les études recensées en ce qui concerne l'expérience dans un CEA. Contrairement à certaines études réalisées antérieurement (Carroz, 2012 ; Tremblay, 2015), les participants à notre recherche ont vécu un parcours plutôt négatif dans un CEA, ce qui pourrait s'expliquer par des facteurs contextuels liés aux établissements fréquentés ou à la réalité régionale. Ces aspects ont toutefois été peu explorés dans le cadre du présent mémoire. Néanmoins, cette recherche fait émerger des réflexions quant à la persévérance scolaire des jeunes en région éloignée et à l'insertion professionnelle des jeunes adultes décrocheurs.

6.4 LES RETOMBÉES POUR LA PRATIQUE DU TRAVAIL SOCIAL

Cette section discute des retombées de ce mémoire pour la pratique du travail social. Tout d'abord, le portrait du parcours scolaire et professionnel des jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée, bien qu'il repose sur un échantillon de taille réduite, a permis de connaître davantage la réalité de ces jeunes adultes, peu

documentée jusqu'à présent. De cette façon, les travailleurs sociaux en région rurale, plus particulièrement en région éloignée, pourront prendre connaissance des particularités soulevées dans cette recherche afin d'adapter ou développer des services répondant aux besoins de ces jeunes adultes.

Au cours des dernières années, le phénomène du décrochage scolaire a diminué. Cependant, il reste toujours d'actualité, particulièrement sur la Côte-Nord. Dans un tel contexte, la présente étude a permis d'identifier certains facteurs de risque liés au décrochage scolaire afin de réfléchir sur des pistes de solutions possibles dans un contexte d'intervention auprès des jeunes à risque de décrocher ou ayant décroché du secondaire. Par exemple, la bienveillance collective ou même la structure organisationnelle scolaire (par exemple les options scolaires qui catégorisent les jeunes) sur laquelle il serait possible d'agir afin d'accroître la persévérance scolaire chez les jeunes. Dans le même ordre d'idée, la connaissance de ces facteurs de risque pourra permettre aux travailleurs sociaux d'ajuster leurs interventions en milieu scolaire.

Ce portrait permet également d'identifier des recommandations destinées à plusieurs acteurs, tant les jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher, leurs parents, les milieux scolaires, que les milieux de travail. Elles permettront aux intervenants sociaux d'accompagner ces différents acteurs à partir des pistes de solutions évoquées par les répondants de notre étude lors de situation de décrochage. Les recommandations suggérées par les participants de notre étude pourront permettre, en ce sens, de mieux adapter les ressources d'aide, les milieux scolaires et les milieux de travail. À cet égard,

les recommandations centrales mentionnées par les répondants de notre étude concernent la persévérance et la fixation d'objectifs à court terme pour les jeunes à risque de décrocher, le respect et le soutien des parents auprès de leur enfant, l'ajout de travaux pratiques dans l'enseignement dispensé en classe, la bienveillance des enseignants auprès de l'ensemble des élèves et l'ajustement des critères d'embauche pour certains métiers afin de donner l'occasion aux jeunes décrocheurs, ayant les compétences et les aptitudes requises, d'obtenir l'emploi malgré l'absence de diplôme qualifiant. Les résultats de notre recherche pourront servir de réflexion initiale afin d'améliorer les interventions des intervenants sociaux œuvrant en milieu scolaire, communautaire ou public pour l'amélioration de la persévérance scolaire des jeunes et l'insertion professionnelle des décrocheurs.

6.5 LES RECOMMANDATIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES

Les résultats de ce mémoire nous amènent à suggérer des perspectives qui pourront être explorées dans le cadre de recherches futures. D'abord, il pourrait être pertinent de s'intéresser aux résistances des jeunes décrocheurs vis-à-vis le milieu scolaire. En effet, dans notre recherche et dans certains écrits recensés (Carroz, 2012 ; Tremblay, 2015), il est mentionné que les décrocheurs perçoivent négativement le milieu scolaire secondaire. En s'attardant à leur vécu, il serait possible de suggérer des pistes de solutions permettant d'améliorer la perception des milieux scolaires chez les jeunes à risque de décrocher.

Dans de futures études, il serait aussi intéressant d'explorer le vécu de jeunes décrocheurs dans d'autres municipalités de la Côte-Nord, dans d'autres régions éloignées ou même dans l'ensemble du Québec. Ces informations pourraient permettre d'analyser les similitudes et les divergences entre les jeunes des régions éloignées ou entre les jeunes vivant dans des milieux urbains et ruraux. Chaque région devra adapter des solutions à sa réalité afin de mettre en place des expériences positives de réussite éducative. En effet, la disparité entre les régions, au Québec, est significative, mais elle est également présente à l'intérieur d'une même région. Une étude longitudinale pourrait notamment être pertinente pour bien documenter le parcours scolaire et professionnel des jeunes adultes décrocheurs. Enfin, une autre possibilité pourrait être de réaliser des groupes focalisés auprès des décrocheurs afin de favoriser la mise en commun de leurs expériences.

Il serait aussi pertinent d'explorer la réalité familiale des jeunes adultes en région éloignée à la suite de leur décrochage scolaire. En effet, de tels travaux permettraient de mieux connaître les conséquences du décrochage scolaire sur le vécu familial des décrocheurs, tout comme le rôle joué par les obligations familiales des jeunes adultes sur leur parcours professionnel et, ainsi, de se pencher sur les solutions possibles en tenant compte de leur réalité. Il serait également pertinent, dans une prochaine recherche, de documenter les perceptions d'autres personnes entourant les décrocheurs. Par exemple, la perception des parents, des enseignants ou même des employeurs afin de porter un regard différent sur le décrochage scolaire en région éloignée.

En outre, dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant d'explorer le point de vue des jeunes adultes décrocheurs en ce qui a trait aux services d'aide qui leur sont offerts à l'intérieur comme à l'extérieur des milieux scolaires. Dans notre étude, aucun participant n'avait utilisé les services d'aide à l'emploi. Il serait donc pertinent de recueillir le point de vue des décrocheurs ayant utilisé ce type de ressource, de même que celui de ceux ne l'ayant pas utilisé, afin d'identifier les motifs associés au fait de recourir ou non à ces services ainsi que leurs retombées sur l'obtention d'un emploi satisfaisant.

Finalement, les résultats de ce mémoire indiquent que les jeunes adultes décrocheurs interrogés ont tous cumulé plusieurs emplois après leur parcours scolaire. Considérant les changements actuellement vécus sur le marché du travail, il serait intéressant de mieux comprendre les facteurs associés à l'instabilité d'emploi chez les jeunes adultes décrocheurs. En effet, la pandémie de COVID-19 a contribué à modifier le monde du travail au cours des dernières années (gouvernement du Québec, 2021). Le vieillissement de la population a également contribué à augmenter le nombre d'emplois disponibles. De ce fait, il pourrait être intéressant de documenter les effets de la pénurie de main-d'œuvre sur les risques de décrochage scolaire.

CONCLUSION

La présente étude avait pour but de documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans vivant en région éloignée. Pour atteindre ce but, deux objectifs spécifiques ont été retenus : (1) documenter les caractéristiques personnelles, familiales, conjugales, sociales, scolaires et professionnelles actuelles de ces jeunes adultes et (2) décrire leur parcours scolaire et professionnel depuis leur passage au secondaire. Étant donné que ce sujet de recherche a été très peu abordé et que la situation nord-côtière est différente comparativement à l'ensemble du Québec concernant le décrochage scolaire, cette étude a permis de documenter cette réalité. Pour ce faire, une recherche de type qualitative par des entrevues semi-dirigées a été réalisée auprès de huit personnes (5 jeunes hommes et 3 jeunes femmes). Elle a permis aux participants de s'exprimer librement sur différents thèmes. Les répondants ont également été invités à remplir un questionnaire sociodémographique. Ces rencontres ont été réalisées entre les mois de janvier et d'avril 2022. Lors de ces entrevues, les participants ont partagé leur vécu quant à leur parcours scolaire et professionnel.

Afin de justifier la pertinence de cette étude, la problématique du décrochage scolaire entourant la Côte-Nord a été présentée. Ensuite, les caractéristiques des répondants ainsi que leur parcours scolaire et professionnel ont été documentés. Pour l'analyse des données, nous avons privilégié l'utilisation d'un cadre de référence basé sur la théorie du parcours de vie et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner. La

théorie du parcours de vie a permis de comprendre l'influence des transitions ainsi que des points tournants sur le déroulement de l'insertion professionnelle en tenant compte du contexte immédiat, communautaire et sociétal qui entoure les jeunes adultes faiblement scolarisés. Pour sa part, le modèle bioécologique de Bronfenbrenner a permis d'analyser les influences ainsi que les interactions entre les différents systèmes et sous-thèmes entourant les répondants à l'étude.

Plusieurs constats ont émergé de notre recherche. D'abord, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est considérée comme importante par tous les répondants. Néanmoins, aucun répondant ne considérerait retourner aux études à court terme pour obtenir leur diplôme d'études secondaires puisqu'ils sont satisfaits, en général, de leurs conditions de travail actuelles. L'établissement d'objectifs à court terme permettent de favoriser la persévérance scolaire des jeunes. Les amis sont également une source de motivation scolaire. Ensuite, le respect et le soutien des parents sont des facteurs favorisant la persévérance scolaire et la réussite éducative de leur enfant. Nous avons également fait ressortir l'importance de la bienveillance du milieu scolaire auprès des jeunes à risque de décrocher. D'ailleurs, favoriser l'arrimage de la pratique à la théorie est aussi une recommandation suggérée lors des entrevues. Par la suite, l'ajustement des critères d'embauche pour certains métiers devrait être considéré ainsi que l'utilisation d'entrevues de sélection afin de donner l'occasion aux jeunes adultes décrocheurs d'obtenir un emploi.

En somme, cette étude a permis de connaître davantage la réalité de ces jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée, peu documentée, et d'en faire ressortir

des faits saillants tant dans leur parcours scolaire que dans leur parcours professionnel. Ces connaissances pourront permettre d'orienter les futures recherches sur le sujet ou encore d'offrir des pistes de réflexion. Finalement, considérer le décrochage scolaire comme un problème de santé publique permet d'améliorer individuellement la vie des décrocheurs, mais également de réduire les conséquences sociétales du décrochage scolaire puisque l'éducation favorise la santé (Bates et al., 2016).

BIBLIOGRAPHIE

- Allaire, G., Boissoneault, J., Côté, D., Michaud, J. & Tremblay, C.-L. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspective d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*. (Vol. XXXV 1). Repéré à <http://institutfranco-ontarien.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article-Abandon-scolaire-en-Ontario-fran%C3%A7ais.pdf>
- Archambault, I., Crosnoe, R., Dion, E., Dupéré, V., Leventhal, T., & Janosz, M. (2017). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child development*, 89(2), 107-122, Retrieved from <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Archambault, I., Descary, G., Dion, É., Dupéré, V., Lacourse, É., Olivier, E., & Thouin, É. (2021). Le décrochage scolaire est-il contagieux ? Exploration du rôle des amis, des partenaires amoureux et de la fratrie. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 95–121. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1082077ar>
- Association minière du Québec (AMQ). (2022). L'industrie minière à l'origine de retombées économiques majeures pour la Côte-Nord. Repéré à <https://amq-inc.com/lindustrie-mini%C3%A8re-a-lorigine-de-retombees-economiques-majeures-pour-la-cote-nord/>
- Audas, R., Dolton, P., Hutton, S., & Makepeace, G. (1999). *Making the Grade*. York, England: Joseph Rowntree Foundation.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective, *Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada, W-01-1-10E*, 1-52. Retrieved from <https://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-28-01-1-10E.pdf>
- Bailey, M. J., Carey, R. L. & Polanco, C. I. (2023). How the COVID-19 pandemic shaped adolescents' future orientations: Insights from a global scoping review, *Current Opinion in Psychology*, (53). Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101655>
- Baleriola, E., Contreas-Villalobos, T., González, L. & López, V. (2023). Dropout in youth and adult education: a multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, (14). Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163088>
- Barthélémy, V. (2020). Le dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : ou comment repérer et accompagner le lycéen dans son parcours scolaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.7202/1074422ar>

- Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes : A Prospective Study of Risk and Protective Factors from Age 5 to 27 (2016). *The Journal of adolescent health : publication officielle de la Society for Adolescent Medicine*, 58(6), 652–658. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Batiotila, N-M. (1992). Les jeunes et le marché du travail au Zaïre : devenir professionnel de ceux qui abandonnent leurs études au cours du cycle secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 83-100. Repéré à <https://doi.org/10.7202/900721ar>
- Battagliola, F., Brown, E. & Jaspard, M. (1995). Précarité d'emploi et itinéraires de transition à l'âge adulte. *Recherches et Prévisions*, (40), 45-56. Repéré à <https://doi.org/10.3406/caf.1995.1692>
- Beaumier, F., Bergevin, S., Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., & Rousseau, N. (2015). Les préoccupations de carrière de jeunes de 16 à 18 ans qui s'inscrivent dans un centre d'éducation des adultes. Dans Villemagne, C. & Myre-Bisaillon, J. (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés, parcours de formation et besoins d'accompagnement*, (71-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bellemare, G., Briand, L., Champagne, A., & Malenfant, R. (2013). L'intégration des jeunes peu qualifiés dans une entreprise d'économie sociale : travailler autrement ? *Reflets*, 10(1), 185-223. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1018046ar>
- Belleï-Rodriguez, C.-É., Larivée, S. & Morizot, J. (2020). Décrochage scolaire : la relation élève-enseignants peut-elle l'emporter contre le quotient intellectuel? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 439–462. <https://doi.org/10.7202/1077976ar>
- Benson M. J., Fass, C., Kaestle, C. E. & Savla, J. (2018). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 669-686. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406598>
- Bergvik, S., Ramsdal, G. G., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout school and work and mentale health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365>
- Besnard, T., Boisvert, K., & Laventure, M. (2010). « Programmes de prévention universelle et ciblée de la toxicomanie à l'adolescence : recension des facteurs prédictifs de l'efficacité », *Drogues, santé et société*, vol. 9, no 1, p. 121-164. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/dss/2010-v9-n1-dss3951/044871ar.pdf>

- Bharathi, A. V., Karunanidhi, S., Nandhitha, E., & Sasikala, S. (2015). Optimism, self-esteem and social support among students with high and low test anxiety. *Journal of Psychosocial Research*, 10(1), 33-42. Retrieved from <https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/optimism-self-esteem-social-support-among/docview/1701853797/se-2>
- Bhuvaneswari, M. & Sekar, D. (2023). A mixed method study of conduct disorder & substance abuse on law-violating behavior of children. *North American Journal of Psychology*, 25(2), 341–354.
- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, (54), 51-63. Repéré à <https://doi.org/10.7202/012859ar>
- Biederman, J., Day, H., Faraone, S. V., Fried, R., Hyder, L. L., & Petty, C. (2013). Is ADHD a Risk Factor for High School Dropout? A Controlled Study. *Journal of Attention Disorders*, 20, 383–389. Retrieved from <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/1087054712473180>
- Bilgrav, L., Boggild, H., Frandsen, L.S., Hjorth, C.F., Nielsen, B., Overgaard, C., & Torp-Pedersen, C. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health* 16, 976. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>
- Bingenheimer, J. B., Farkas, G., & Steward, N. R. (2009). Detailed educational pathways among females after very early sexual intercourse. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 41(4), 244-252. Retrieved from <https://doi.org/10.1363/4124409>
- Björklund, A., & Salvanes, K.G. (2011). Chapter 3 - Education and Family Background. Mechanisms and Policies. *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3). 201–247. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1016/b978-0-444-53429-3.00003-x>
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales*, 161, 46-54. Repéré à <https://doi.org/10.3917/inso.161.0046>
- Blaya C. & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85. Repéré à <https://doi.org/10.4000/osp.2988>
- Boily, M., Bouchard, A., Gaudreault, M., & Gaudreau-Lavoie, É. (2021). Portrait de la persévérance scolaire et de la réussite éducative en Côte-Nord. Présentation à la Table Santé et Qualité de vie de la Côte-Nord. Québec, Canada : ÉCOBES recherche et transfert, Cégep de Jonquière et RAP Côte-Nord.

- Boswell, C., Mulvey, K. L. & Zheng J. (2017) Causes and Consequences of Social Exclusion and Peer Rejection Among Children and Adolescents. *Rep Emot Behav Disord Youth*, 17 (3), 71-75. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6085085/>
- Bouchard, M., Denault, A.-S., Guay, F., Ratelle, C. F. & Poulin, F. (2023). Généralisation des expériences sociales vécues dans les activités parascolaires au contexte scolaire. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 458–486. <https://doi.org/10.7202/1107454ar>
- Boulerice, B., Janosz, M., Le Blanc, M., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Bourdon, S., Grossmann, S. & Vidal, M. (2022). Les milieux alternatifs de scolarisation au Québec : des stratégies adaptées aux parcours d'apprentissage des élèves en situation de vulnérabilité à la formation générale des adultes ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), 41–65. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/1095694ar>
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 166-179. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages? *Acta Sociologica*, 57(1), 25-39. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0001699313495056>
- Brockmann, H., Drobnic, S., & Klug, K. (2019). Trajectories of insecurity: Young adults' employment entry, health and well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 1-16. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.05.005>
- Bronfenbrenner, U. (2004). Making Human Beings Human: Bioecological perspectives on human development. *Sage Publications*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Brunet, S. (2019). *La transition des études au travail : Indicateur NEET (ni en emploi, ni aux études, ni en formation) pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans au Canada. Canada*, [Feuille d'information : Indicateurs de l'éducation au Canada]. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-599-x/81-599-x2019001-fra.pdf?st=t5Pfsota>

- Bryan, T., Burstein, K., & 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. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/1593631>
- Burkam, D. T., & Lee, V. E. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100 (4), 420-453.
- Callari, T. C., Ciairano, S., Rabaglietto, E., & Roggero, A. (2010). Life Satisfaction, Sense of Coherence and Job Precariousness in Italian Young Adults, *Journal of Adult Development*, 17(3), 177-189. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10804-010-9099-2>
- Caro, P., & Checcaglini, A. (2021). Métropolisation, mobilités et décrochage scolaire chez les jeunes, *Revue française de pédagogie*, (211), 23-35. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rfp.10434>
- 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. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2535/>
- Centre intégré de santé et de services sociaux de la Côte-Nord. (2013). *Portrait de santé et de bien-être de la population nord-côtière – SECTION IV. Santé des enfants et des jeunes- 13. Environnement social* [Ensemble de données]. Repéré le 11 février 2023 à https://www.cisss-cotenord.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/cisss-cotenord/Documentation/Portraits_et_enquetes_de_sante/Portraits_de_sante_et_de_bien-etre/Donnees_sur_l_etat_de_sante/Fiche_13.4__Decrochage_scolaire.pdf
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2019). *Persévérance scolaire et conciliation études-travail : une piste de solution à la pénurie de main-d'œuvre*. Récupéré le 15 juin 2023 <https://www.ccomm.ca/fr/publications/etude/perseverance-scolaire-et-conciliation-etudes-travail---une-piste-de-solution-a-la-penurie-de-main-d-oeuvre/>
- Chirat, S. (2016). L'adolescent décrocheur, une problématique de l'éducation nationale. *Rhizome*, (59), 62-68. Repéré à <https://doi.org/10.3917/rhiz.059.0062>
- Cloutier, R., Laforce, L. et Trottier, C. (1997). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. *Formation-Emploi*, 58, 61-77
- Conférence régionale des élus (CRÉ) de la Côte-Nord. (2007). *Mémoire de la Conférence régionale des élus de la Côte-Nord dans le cadre de la consultation sur la Stratégie minérale du Québec*. [Consultation – Projets de réserves de biodiversité pour huit territoires dans la région de la Côte-Nord]. Repéré à <https://voute.bape.gouv.qc.ca/dl/?id=00000381514>

- Conseil des ressources humaines de l'industrie minière (RHIM). (2010). Aperçu sur 10 ans du marché du travail dans l'industrie minière canadienne 2020. Repéré le 11 février 2023 à https://mihr.ca/wp-content/uploads/2020/03/MIHR_National_Report_FR_web2-1.pdf
- CRÉPAS, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean. (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Repéré le 7 mai 2024 à https://crepas.qc.ca/medias/2019/09/Feuilletconsequencesdecrochagescolaire_CTREQ_WEB.pdf
- De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4368/>
- Demirtas-Zorbaz, S., Koc, M., & Zorbaz, O. (2020). Has the ship sailed ? The causes and consequences of school dropout from an ecological viewpoint. *Social Psychology of Education*.1150-1171.
- Dennhardt, A. A., & J. G. Murphy. (2013). « Prevention and treatment of college student drug use : A review of the literature », *Addictive Behaviors*, vol. 38, p. 2607-2618.
- Deschenaux, F. (2007). La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. Dans Rousseau, N. de l'ouvrage Lainey, C. (dir.) *L'insertion socioprofessionnelle des jeunes*. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_140.pdf
- Dimitri, M-M., & Potvin, P. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. CTREQ : École et Stratégies. Repéré à <https://cepas.public.lu/dam-assets/fr/ateliers-activites/accrochage-prevention-decrochage-scolaires/Les-determinants-de-la-reussite-et-du-decrochage-scolaires-et-les-types-deleves.pdf>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, (62), 189-214. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Dombrowskaia, L., Pablo Valenzuela, J., Rodriguez, P., & Villanueva, A. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: the case of Chile. *Educ Inf Technol* 28, 10103-10149. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5>
- Dumont, A. (2015). La théorie du parcours de vie et la recherche en violence conjugale. *Trajetvi - Trajectoires de violence conjugale et de recherche d'aide*, 1-5. Repéré à <http://trajetvi.ca/publication/fiche-synthese-methodologie-la-theorie-du-parcours-de-vie-et-la-violence-conjugale>
- Dumont, A., & Lessard, G. (2020). Exposition à la violence conjugale : regards de jeunes adultes sur leur parcours de vie. *Revue Jeunes et Société*, 5 (2), 146-167. Repéré à <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/232/153>

- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7 (1), 25-41.
- Elder, G.-H. JR. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69 (1), 1-12. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elgrably-Lévy, N., & Brossard, R. (2023). Des hausses de productivité pour répondre à la pénurie de main-d'œuvre. *IEDM : Des idées pour une société plus prospère*.
- Eremie, M. & Ezekiel-Hart, B.U. (2024). Influence of Parenting Styles on School Dropout among Senior Secondary School Students in Port Harcourt Metropolis of Rivers State. *International Journal of Contemporary Academic Research*, 5(1), 53-68.
- French, D.C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Frisco, M. L. (2008). Adolescents' sexual behavior and academic attainment. *Sociology of education*, 81(3), 284-311. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/003804070808100304>
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Joly, J., Lessard, A., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 647-662. Repéré à <https://doi.org/10.7202/018962ar>
- Fortin, L., Lecocq, A. & Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>
- Fortin, L., Joly, J., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), 363-383. DOI :10.1007/bf03173508.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Les effets d'un programme d'intervention multidimensionnel auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), 125-145.

- Gagné, V. (2018). 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. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Gauthier, M., & Girard, M. (2008). Caractéristiques générales des jeunes adultes de 25-35 ans au Québec. Québec. Repéré à https://cdi.merici.ca/cslf_quebec/jeunes_adultes_25-35.pdf
- Gauthier, M., Trottier, C., & Turcotte, C. (2006). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *OpenEdition Journals Sociologies*, 1-17. Repéré à <https://doi.org/10.4000/sociologies.212>
- Gherghel, A., & Saint-Jacques, M.-C. (2013). La théorie du parcours de vie, une approche interdisciplinaire dans l'étude des familles (1-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Caublot, M., Poli, G. & Arnouil Deu, É. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, 70, 137-150. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0135>
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- Gouvernement du Québec. (2006). Grand dictionnaire terminologique : abandon scolaire. Récupéré sur Office québécoise de la langue française. Repéré à <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8869375/abandon-scolaire>
- Gouvernement du Québec. (2016). Les chiffres clés de l'emploi au Québec - Édition 2016 - Emploi-Québec. Secteur de l'emploi, ministère de l'Emploi et Solidarité sociale. Repéré à https://www.emploi Quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_chiffres-cles-emploi_2016.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020). Conséquences des stéréotypes sur le développement, Réussite scolaire. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/reussite-scolaire>
- Gouvernement du Québec. (2020). Lutte contre le décrochage et réussite scolaire, Proportion d'élèves sortant sans diplôme ni qualification. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/lecole-jy-tiens-tous-ensemble-pour-la-reussite-scolaire/?a=a&cHash=a6fdb9d0089844d3298c0e8a5bc96977>

- Gouvernement du Québec. (2021). Bulletin sur le marché du travail Côte-Nord. (I. s.-I. région, Éd.) Québec, Canada.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes. Saisi le 6 juin 2021 de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/>
- Gouvernement du Québec. (2022). Bulletin du marché du travail Côte-Nord. Récupéré sur Secteur de l'emploi – ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale Québec, Canada.
- Gouvernement du Québec. (2022, septembre). *Être parent au Québec en 2022*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/etre-parent-au-quebec-2022>
- Gouvernement du Québec. (2022). Perspective d'emploi. Récupéré sur Secteur de l'emploi - ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Repéré à <https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/regions/cote-nord/portrait-de-lemploi-et-du-marche-du-travail/perspectives-demploi/>
- Gouvernement du Québec. (2022). Taux de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf
- Gouvernement du Québec. (2023). Adoption du projet de loi no 19 : le travail des enfants sera désormais mieux encadré. Repéré à <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/adoption-du-projet-de-loi-no-19-le-travail-des-enfants-sera-desormais-mieux-encadre-48374#>
- Gouvernement du Québec. (2023). Bilan du marché du travail au Québec en 2022 : poursuite de la croissance de l'emploi et nombre record de postes vacants. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/communiqué/bilan-marche-travail-quebec-2022-poursuite-croissance-emploi-nombre-record-postes-vacants>
- Gouvernement du Québec. (2023). Faits saillants du Bilan du marché du travail au Québec en 2022. Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/fr/document/etat-du-marche-du-travail-au-quebec/publication/faits-saillants-bilan-marche-travail-quebec-2022>
- Gouvernement du Québec. (2024). Obligation de fréquentation scolaire. Repéré à <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/obligation-frequentation-scolaire>

- Gouvernement du Québec. (2024). Taux de chômage. Repéré à <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/travail/taux-chomage>
- Gronostaj, A., Jansen, M., Kretschmann, J., Lüdtke, O., & Vock, M. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of educational psychology*, 111(8), 1432-1446. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- International Labour Organization. (2022). World Employment and Social Outlook Trends 2022, 1-124. Retrieved from <https://www.ilo.org/publications/flagship-reports/world-employment-and-social-outlook-trends-2022>
- Jacob, B. A. (2001). Getting tough? The impact of high school graduation exams. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 99-121. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/01623737023002099>
- Janosz, M., Marcotte, D., & Quiroga, C. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1097352ar>
- Kaplan, D. S., Kaplan, H. B., & Peck, B. M. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Research*, 90 (6), 331-343.
- Laflamme, C. (2000). La poursuite des études, une question de pouvoir du diplôme et de marginalisation. In G. Fournier & B. Bourassa (dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp. 119-138). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Laub, J., & Sampson, R. (2012). Théorie du parcours de vie et étude à long terme des parcours délinquants. Dans : Marwan Mohammed éd., *Les sorties de délinquance*, 20-43. Paris : La Découverte. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dec.moham.2012.01.0020>
- Leban, L., & Masterson, M. (2022). The impact of childhood school suspension on dropout and arrest in adolescence: Disparate relationships by race and adverse childhood experiences. *Criminal Justice and Behavior*, 49(4), 550-569. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1177/00938548211041387>
- Leclercq, V. (2008). Introduction : Connaitre les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations, Recherches en éducation des adultes*, (1), 3-18. Repéré à <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/3>

- Le Rhun, B., & Pollet, P. (2011). Diplômes et insertion professionnelle. Portrait social France, 41-50. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373888?sommaire=1373905>
- Lévesque, G., Marcotte, J., & Villatte, A. (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. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1028421ar>
- Loton Bidal, M.-P. (2023). Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir. *Phronesis*, 12(2-3), 184–208. <https://doi.org/10.7202/1097144ar>
- Mahoney, J. L. (2014). School Extracurricular Activity Participation and Early School Dropout : A Mixed-Method Study of the Role of Peer Social Networks, *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 143-151. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p143>
- Malo, C. (2007). Y a-t-il un lien entre le décrochage scolaire et le décrochage social chez les jeunes présentant des troubles de comportement ? *Revue de psychoéducation*, 36(2), 329–339. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1097126ar>
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale. *Gaëtan Morin éditeur*.
- Mazari, Z., Meyer, V., Rouaud, P., Ryk, F., & Winnicki, P. (2007). Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise. *Bref du Céreq (Bulletin de recherche emploi-formation du Centre d'études et de recherches sur les qualifications)*, (283), 1-13. Repéré à <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/0b7359a94be6fcef9208a73e1df1af7.pdf>
- Meyer, T. (2018). De l'école à l'âge adulte : parcours de formation et d'emploi en Suisse. *Social Change in Switzerland*, (13), 1-13 Repéré à <https://doi.org/10.7892/boris.123371>
- ministère de l'Éducation du Québec. (1991). L'école : facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Molgat, M. (2007). Capital social et ambivalence intergénérationnelle : le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme. *Enfances, Familles, Générations*, (7), 1-148. <https://doi.org/10.7202/900721ar>
- Molgat, M., & Ringuet, C. (2004). De la prévisibilité à la diversité des parcours ? Le cas de jeunes mères ayant délaissé leurs études. *Service social*, 51 (1), 60-77. Repéré à <https://doi.org/10.7202/012712ar>

- Molgat, M., & Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille ? *Recherches sociographiques*, 50 (1), 41-66. Repéré à <https://doi.org/10.7202/029968ar>
- MRC de Sept-Rivières. (N.D.). Territoire – MRC de Sept-Rivières. Repéré le 7 mai 2024 à <https://www.septrivieres.qc.ca/votre-mrc/territoire#:~:text=Longeant%20le%20côté%20nord%20du,de%20Québec%20par%20voie%20routière>.
- Myre-Bisaillon, J. et Villemagne, C. (2015). Les jeunes adultes faiblement scolarisés – Parcours de formation et besoins d'accompagnement. *Presses de l'Université du Québec*.
- Oettinger, G. S. (2000). Sibling similarity in high school graduation outcomes: Causal interdependency or unobserved heterogeneity ? *Southern economic journal*, 66(3), 631-648. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/1061429>
- Paradis, L., & Potvin, P. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire - Rapport de recherche. *CRIRES*, 5(3), Montréal.
- Pelland, M.-A., & Robert, M. (2007). Les différentes postures à l'égard du travail salarié chez des jeunes vivant en situation de précarité. *Nouvelles pratiques sociales*, 20 (1), 80-93. Repéré à <https://doi.org/10.7202/016978ar>
- Philippouci, I. (2012). Le regard de jeunes décrocheurs sur leur environnement familial : Une vision éclairante de leur réalité. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Poirier, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, 2015/1, 63, p. 50 à 57. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2015-1-page-50.htmhttp://www.cairn.info/>
- Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie. (N.D.) Consulté en janvier 2023. Facteurs de risque et de protection, décrochage scolaire. Repéré à https://www.ltqhm.org/images/comite_education/pdf/Facteurs_de_risque_et_de_protection_web-PREE.pdf
- RAP Côte-Nord., & ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. (2019). Portrait MRC de Sept-Rivières. Gouvernement du Québec. Repéré à https://rapcotenord.ca/wp-content/uploads/2021/11/portrait_mrc_sept_rivieres_en_85x11_2019_FR.pdf
- Reynaud, F. E. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». Repéré à <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Réseau réussite Montréal. (2021). Dropping out of school. Retrieved from <https://www.reseautreussitemontreal.ca/en/perseverance-in-montreal/perseverance-and-dropping-out/dropping-out-of-school/>

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1-35. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1085729>
- Sanderson, J.-P. (2015). Parcours de vie et âges des transitions en Belgique : vers une déstandardisation des âges à l'entrée et au départ du marché du travail ? *Cahiers québécois de démographie*, 44(1), 65-87. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1032149ar>
- Statistique Canada. (2017). Recensement de la population 2016, Sept-Îles. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=POPC&Code1=0748&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=Sept-Iles&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All>
- Statistique Canada. (2019). Enquête sur la population active, mai 2019. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190607/dq190607a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2020). Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale. Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation.
- St-Louis, M. (2016). Parentalité : présentation et analyse comparative de deux modèles théoriques. Essai de 3e cycle, Université du Québec. Récupéré sur <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7862/1/031261386.pdf>
- Stuth, S., & Jahn, K. (2020). Young, successful, precarious? Precariousness at the entry stage of employment careers in Germany. *Journal of Youth Studies*, 23(6), 702-725. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636945>
- Terry, M. (2008). The Effets that Family Members and Peers Have on Student's Descisions to Drop out of School, *Educational Research Quarterly*, 31(3), 25-36. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788431.pdf>
- Therriault, Y. (2019). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : Risque élevé à l'Indice de décrochage scolaire sur la Côte-Nord. Québec : Direction de santé publique de la Côte-Nord. Repéré à https://www.cisss-cotenord.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/cisss-cotenord/Documentation/Portraits_et_enquetes_de_sante/Enquetes_sante/EQS_JS_2016-2017_-_Risque_a_l_indice_de_decrochage_scolaire__Cote-Nord_-_26_fevrier_2019.pdf
- 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. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/3718/>

- Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation. Vers l'émergence de nouvelles normes. In G. Fournier & B. Bourassa (dir.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp. 36-57). Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, J.-F. (2021). *COVID-19 : quelles sont les meilleures mesures à mettre en place pour contrer le décrochage scolaire ?* Repéré à <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/3607-covid-19-queelles-sont-les-meilleures-mesures-a-mettre-en-place-pour-contrer-le-decrochage-scolaire>
- Lake, S., Maghsoudi, N., Nguyen-Dang, M., Pavlova, D., Robinson, J., Thiessen, M. & Valleriani, J. (2018). Sensible Cannabis Education – A Toolkit for Educating Youth, Canadian Students for Sensible Drug Policy, 95 p. <https://cssdp.org/uploads/2018/04/Sensible-Cannabis-Education-A-Toolkit-for-Educating-Youth.pdf>
- Vultur, M. (2003). Le chômage des jeunes au Québec et au Canada : Tendances et caractéristiques. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 58(2), 232-257. Repéré à <https://doi.org/10.7202/007303ar>
- Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, 47(1), 41-68. Repéré à <https://doi.org/10.7202/013641ar>
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles de jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, 35(1), 120-139. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_120.pdf
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67. Repéré à <https://doi.org/10.7202/029923ar>

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2022-915.

ANNEXE 1
OUTILS DE RECRUTEMENT

INDIVIDUS RECHERCHÉS

TITRE DU PROJET : Documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée.

RESPONSABLES DU PROJET :

Responsable de recherche :

Sophie Tremblay, étudiante, maîtrise en travail social, Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Co-direction de recherche :

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Danielle Maltais, Ph.D., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Nous sommes présentement à la recherche de **personnes âgées entre 18 et 30 ans** intéressées à participer à une étude portant sur le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes n'ayant pas obtenu leur diplôme de secondaire V vivant en région éloignée, plus précisément dans la MRC de Sept-Rivières. La participation à ce projet de recherche consiste à réaliser une entrevue semi-dirigée d'environ 90 minutes ainsi qu'à remplir un questionnaire sociodémographique d'une durée d'environ 15 minutes. Les résultats permettront de mieux comprendre le vécu des jeunes adultes vivant en région éloignée.

Pour participer à cette recherche vous devez respecter les critères suivants :

- Être âgé entre 18 et 30 ans.
- Ne pas détenir un diplôme d'études secondaires (DES) ou tout autre diplôme qualifiant.
- Ne pas être actuellement aux études dans une école secondaire, un CEGEP ou une université.
- Les personnes inscrites actuellement dans un Centre d'éducation aux adultes (CEA) ou dans un Centre de formation professionnelle (CFP) sont éligibles, mais doivent avoir interrompu leurs études depuis une période d'au moins 2 ans avant de fréquenter ces deux types d'établissements scolaires.

Les personnes intéressées à participer à cette étude ou si vous avez des questions, veuillez contacter la responsable du projet, Sophie Tremblay, étudiante, maîtrise en travail social à l'UQAC :

- Par courriel : sophie.tremblay13@uqac.ca

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi les personnes participantes !

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Dans le but de mieux comprendre la réalité des jeunes adultes vivant en région éloignée, cette recherche vise à explorer et documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans vivant dans la MRC de Sept-Rivières qui n'ont pas obtenu leur diplôme de secondaire V. Cette étude se réalise dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi.



UQAC

Université du Québec
à Chicoutimi

*Documenter le parcours scolaire et
professionnel de jeunes adultes
décrocheurs vivant en région
éloignée*

**PARTICIPANT.E.S
RECHERCHÉ.E.S**

RESPONSABLES DU PROJET

Responsable de recherche :

Sophie Tremblay, étudiante, maîtrise en travail social, Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Co-direction de recherche :

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Danielle Maltais, Ph.D., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Objectifs spécifiques

1. Décrire les raisons qui ont poussé les jeunes adultes à quitter le milieu scolaire sans avoir obtenu leur diplôme de secondaire V et les raisons qui les ont incités à entrer sur le marché du travail.
2. Identifier les points tournants et les événements marquants du parcours scolaire et professionnel de ces jeunes adultes.

Nous sommes présentement à la recherche de **personnes âgées entre 18 et 30 ans** intéressées à participer à une étude portant sur le vécu de jeunes adultes ne détenant pas de diplôme de secondaire V vivant en région éloignée, plus précisément dans la MRC de Sept-Rivières.

La participation à ce projet de recherche consiste à réaliser une entrevue semi-dirigée d'environ 90 minutes ainsi qu'à remplir un questionnaire sociodémographique d'une durée d'environ 15 minutes. Les résultats permettront de mieux comprendre le vécu des jeunes adultes vivant en région éloignée.

Pour participer à cette recherche vous devez respecter les critères d'inclusion qui suivent :

- Être âgé entre 18 et 30 ans.
- Ne pas détenir un diplôme d'études secondaires ou tout autre diplôme qualifiant.
- Ne pas être actuellement aux études dans une école secondaire, un CEGEP ou une université.
- Les personnes inscrites actuellement dans un Centre d'éducation aux adultes (CEA) ou dans un Centre de formation professionnelle (CFP) sont éligibles, mais doivent avoir interrompu leurs études depuis une période d'au moins 2 ans avant de fréquenter ces deux types d'établissements scolaires.

UQAC

Les personnes intéressées à participer à cette étude ou si vous avez des questions, veuillez contacter la responsable du projet, Sophie Tremblay, étudiante à la maîtrise en travail social :

- Par courriel : sophie.tremblay13@uqac.ca

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter parmi les personnes participantes !



ANNEXE 2
GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue pour le projet de recherche intitulé : « Documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée »

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude, qui vise à documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés de 18 à 30 ans qui n'ont pas obtenu leur diplôme de secondaire V vivant en région éloignée. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il sera possible de ne pas répondre à certaines questions selon ton aisance. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras demeurera confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire d'information et de consentement, il sera impossible de retracer le nom des personnes participant à cette étude dans le rapport de recherche et les articles ou communications scientifiques que nous pourrons produire à la suite de la réalisation de cette étude. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes, qui te permettront de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école au primaire, d'autres abordent ton vécu individuel, tes passe-temps, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, dans tes relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent ton vécu sur le marché du travail.

Avant de débiter l'entrevue, nous avons besoin que tu lises et que tu signes ou que tu acceptes verbalement 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

Caractéristiques personnelles

Item 1. Peux-tu me parler de toi ? (Par exemple, si je te demandais de te décrire à une personne que tu ne connais pas, qu'est-ce que tu lui dirais pour te qualifier ?)

- Quelles sont tes forces (qualités) ?
- Quels sont des éléments à améliorer chez toi (défauts) ?

Item 2. Conditions de santé

- Concernant ta santé physique, comment la décrirais-tu ?
- Est-ce que tu as reçu des diagnostics liés à des problèmes de santé physique ?
Si oui, lesquels ?
- Concernant ta santé mentale et ton moral, comment les décrirais-tu ?
- Est-ce que tu as des diagnostics de problème de santé mentale ? Si oui, lesquels ?

Section 2

Caractéristiques scolaires

Item 3. Le passage à l'école secondaire

- Comment te décrirais-tu comme élève lorsque tu étais au secondaire ?
- Comment décrirais-tu ton déroulement général lors de ton passage au secondaire ? (En termes de rendement et de comportements)
- Quelles étaient tes forces et tes limites comme élève au secondaire ? Est-ce que tu éprouvais des difficultés d'apprentissage au secondaire ? Si oui, lesquelles et est-ce que tu as reçu de l'aide pour les surmonter (si oui, précisez) ?
- Est-ce que tu as eu des problèmes de comportement au secondaire ?
- Si oui, lesquels et est-ce que tu as reçu de l'aide (si oui, précisez) ?
- As-tu fréquenté une classe spéciale durant ton passage au secondaire ?
- Est-ce que tu as déjà eu des expériences de mesures disciplinaires au secondaire ? Si oui, lesquelles ?
- Quels sont les éléments que tu as appréciés et non appréciés dans ton parcours au secondaire ?
- Qu'est-ce qui te motivait ou te décourageait lorsque tu fréquentais une école secondaire ?
- Comparativement aux autres jeunes du même âge, comment qualifierais-tu ton rendement scolaire au secondaire ?
- Est-ce que tu étais impliqué.e à la vie scolaire ou parascolaire lors de ton passage au secondaire ? Si oui, lesquelles et qu'est-ce que cela te procurait ?
- Selon toi, qu'est-ce qui fait que tu n'as pas obtenu ton diplôme de secondaire V ?

Item 4. Fréquentation d'un CEA⁵ ou d'un CFP⁶

- Est-ce que tu as déjà fréquenté un CEA ou un CFP ?
- Si oui, comment décrirais-tu ton expérience générale au CEA ou au CFP ?

Item 5. L'interruption de tes études secondaires

- Quelles sont les raisons de l'interruption de tes études secondaires ?
- Quel âge avais-tu lorsque tu as interrompu tes études secondaires ?
- Quel était ton niveau scolaire complété lors de cette interruption ?
- Quelles ont été les réactions de ton entourage concernant cette interruption ?
- Comment as-tu vécu cette transition ?

⁵ CEA : Centre d'éducation aux adultes

⁶ CFP : Centre de formation professionnelle

Item 6. Motivations et projets scolaires futurs

- Est-ce que tu as reçu du soutien des membres de ton entourage dans ton parcours scolaire, que ce soit au primaire ou au secondaire?
- Est-ce qu'il y a une ou des personnes significatives autour de toi qui ont été marquantes dans ton parcours scolaire, que ce soit positivement ou négativement ?
 - Positivement
 - Négativement
- Est-ce que tu envisages un retour aux études pour obtenir un diplôme de secondaire V ?

Section 3

Caractéristiques professionnelles

Item 7 : Conditions de travail avant le décrochage

- Quelles étaient tes sources de revenus au moment de tes études au secondaire ?
- Est-ce que tu avais un emploi lors de tes études au secondaire ?
- Si tu avais un emploi au moment de tes études au secondaire, en général pendant les mois où tu fréquentais l'école, combien d'heures par semaine travaillais-tu?

Item 8 : Expériences de travail

- Pourrais-tu me décrire ton parcours sur le marché du travail (emploi, période d'assurance-chômage, période sans emploi) ?
- Pour quelles raisons as-tu changé d'emploi depuis que tu occupes des emplois rémunérés ?
- Quelles ont été les stratégies utilisées pour te trouver un emploi ?
- Au cours de ton parcours professionnel, quelles ont été tes différentes sources de revenus ?
- Avant que tu quittes l'école secondaire, quelle était ta vision du marché du travail ?
- Actuellement, quelle est ta vision du marché du travail ?
- Quelles ont été les relations que tu as eues avec tes supérieurs dans les différents emplois que tu as occupés ?
- Pourrais-tu me parler des relations que tu as eues avec les autres employés en fonction des différents emplois que tu as occupés depuis que tu as quitté l'école secondaire ?
- Quels sont les éléments que tu as le moins puis le plus appréciés au niveau de tes emplois ?

Item 9 : Conditions de travail actuelles

- Quelles sont tes forces et tes limites professionnelles ?
- Quels sont tes objectifs professionnels ?

Section 4

Satisfaction à l'égard de leur parcours de vie

Item 10 : Aspirations antérieures

- Quelles étaient tes aspirations de vie lorsque tu fréquentais une école secondaire ?
- Est-ce que tu as atteint ces aspirations ?
- Qu'est-ce qui a facilité ou entravé la réalisation de ces aspirations ?

Item 11 : Aspirations actuelles

- Quelles sont tes aspirations de vie actuelle ?
- Qu'est-ce qui pourrait faciliter la réalisation de tes aspirations ?
- Qu'est-ce qui pourrait entraver la réalisation de tes aspirations ?

Section 5

Recommandations

Item 12 : Recommandations pour les milieux scolaires

- Est-ce que tu as des recommandations à faire aux membres du personnel scolaire afin que les jeunes comme toi ne quittent pas leur école avant d'avoir obtenu leur diplôme de secondaire V?
-

Item 13 : Recommandations pour les milieux de travail

- Est-ce que tu as des recommandations à la suite de ton expérience professionnelle pour les milieux de travail ?

Item 14 : Recommandations pour les jeunes à risque de quitter leur école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme de secondaire V

- Est-ce que tu as des recommandations à la suite de ton vécu à formuler aux personnes comme toi qui décrochent de leur école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme de secondaire V ?
- Est-ce que tu as des recommandations à la suite de ton vécu à formuler aux parents de ces jeunes ?
- Est-ce que tu as des recommandations à la suite de ton vécu à formuler aux jeunes ?

Section 6

Questions pour les personnes fréquentant un CEA ou à un CFP

Item 15 : Interruption scolaire

- Quel est le nombre d'années d'interruption de tes études entre ton départ de ton école secondaire et ton inscription dans un CEA ou un CFP ?
- Quel(s) premiers emploi(s) as-tu occupé(s) à la suite de l'interruption de tes études au secondaire ?

Item 16 : Motivations

- Quelles sont tes motivations à retourner aux études dans un CEA ou un CFP?
- Quelles sont tes attentes face aux études dans un CEA ou CFP ?

En terminant, est-ce qu'il y a d'autres éléments que tu aimerais ajouter que nous n'avons pas abordé pendant l'entrevue?

Merci de ta précieuse collaboration.

ANNEXE 3
QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

**Questionnaire sociodémographique pour le projet de recherche intitulé :
« Documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes
décrocheurs vivant en région éloignée »**

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude, qui vise à documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes âgés de 18 à 30 ans qui n'ont pas obtenu leur diplôme de secondaire V vivant en région éloignée. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il sera possible de ne pas répondre à certaines questions selon ton aisance. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras demeurera confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire d'information et de consentement, il sera impossible de retracer le nom des personnes participant à cette étude dans le rapport de recherche et les articles ou communications scientifiques que nous pourrons produire à la suite de la réalisation de cette étude.

1. Quel est ton genre ?	
Homme	
Femme	
Non binaire	

2. Quel âge as-tu ?

3. Dans quelle municipalité demeures-tu ?	
Sept-Îles	
Port-Cartier	

4. Dans quel type de logement vis-tu actuellement ?	
Chambre	
Appartement	
Condo	
Duplex	
Triplex	
Maison en rangée	
Maison détachée	
Autre, précisez :	

5. Quel est ton statut matrimonial ?	
Marié.e	

Conjoint.e de fait	
Séparé.e	
Divorcé.e	
Veuf ou veuve	
Célibataire	
Autre, précisez :	

6. Au cours de la dernière année, tu as vécu principalement avec :	
Ton père et ta mère	
Ton père uniquement	
Ton père et sa conjointe	
Ta mère uniquement	
Ta mère et son conjoint	
Un autre membre de ta famille	
Seul.e	
Un ou des ami.e.s	
Un.e conjoint.e	
Un.e conjoint.e et un ou des enfants	

7. Combien as-tu de très bon.s ami.e.s ?

8. Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu as atteint présentement ?	
Primaire	
Secondaire 1	
Secondaire 2	
Secondaire 3	
Secondaire 4	
Autre, précisez :	

9. Quelle est ta principale occupation ?	
Aux études	
Emploi à temps plein	
Emploi à temps partiel	
À la maison pour s'occuper d'enfant.s	
À la recherche d'un emploi	
Autre, précisez :	

10. Pour ceux ayant un emploi, cet emploi est-il :	
Permanent	
Contractuel	
Non applicable	

11. Combien d'heures travailles-tu par semaine ?

12. Au cours de l'année 2020, quel a été ton revenu brut ? (Revenu avant impôt)

13. Quelle est ta principale source de revenus ?	
Travail rémunéré	
Prestation d'assurance-emploi	
Assistance sociale	
Dons de tes parents	
Bourses d'études	
Autre, précisez :	

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration.

ANNEXE 4

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
VERBAL CONCERNANT LA PARTICIPATION À LA
RECHERCHE INTITULÉE : DOCUMENTER LE PARCOURS
SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL DE JEUNES ADULTES
DÉCROCHEURS VIVANT EN RÉGION ÉLOIGNÉE**

N.B. Une copie de ce document sera transmise au participant par courriel pour qu'il puisse avoir l'information. Cependant, le participant n'a pas à retourner de copie signée à l'étudiante-chercheuse puisque le consentement verbal a été consigné.

1 TITRE DU PROJET

Documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE**2.1 Responsable de recherche :**

Sophie Tremblay, étudiante, maîtrise en travail social, Département des sciences humaines et sociales, UQAC

2.2 Co-direction de recherche :

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B., Professeure agrégée en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

Danielle Maltais, Ph.D., Professeure titulaire en travail social au Département des sciences humaines et sociales, UQAC

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet toutes les informations pertinentes vous seront données. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Si vous désirez participer à cette étude, votre consentement verbal sera recueilli avant de débiter l'entrevue.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE**5.1 Description du projet de recherche**

Dans le but de mieux comprendre la réalité des jeunes décrocheurs vivant en région éloignée, cette recherche vise à explorer et documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes décrocheurs âgés entre 18 et 30 ans vivants dans la MRC de Sept-Rivières dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Chicoutimi. En effet, les difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle et à

la stabilité d'emploi chez les jeunes non-diplômés peuvent avoir d'importantes conséquences individuelles, familiales ou même sociétales. Ainsi, il est essentiel de porter un regard sur le vécu des jeunes adultes faiblement scolarisés et sur leur insertion professionnelle. Plus spécifiquement, il apparaît pertinent de réaliser une étude sur le sujet dans la MRC de Sept-Rivières en raison du contexte économique spécifique qui se caractérise par la présence de plusieurs compagnies minières et par un haut pourcentage de jeunes n'obtenant pas leur diplôme de secondaire V. Les résultats de cette étude pourront donc permettre de proposer la mise en place de certains services adaptés à la réalité des jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée, une réalité encore peu documentée à ce jour.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La présente étude vise deux objectifs spécifiques :

- 1- Décrire les raisons qui ont poussé les jeunes adultes à quitter le milieu scolaire sans avoir obtenu leur diplôme de secondaire V et les raisons qui les ont incités à entrer sur le marché du travail.
- 2- Identifier les points tournants et les événements marquants du parcours scolaire et professionnel de ces jeunes adultes.

5.3 Déroulement

Votre participation à cette recherche consistera à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 90 minutes effectuée en présence ou à distance (via la plate-forme Zoom, licence institutionnelle) et de manière à assurer la confidentialité. En complément, les participants seront invités à remplir un questionnaire sociodémographique d'une durée d'environ 15 minutes afin d'obtenir des informations sur certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques, dont leur genre, leur âge, leur dernier niveau de scolarité complété, leur statut matrimonial, leurs principales occupations professionnelles et leurs sources de revenus depuis la fin de leurs études secondaires, leurs principales occupations et leurs sources de revenus actuelles, leur municipalité de résidence, leur revenu annuel brut au cours de la dernière année et leur situation familiale.

Nous effectuerons un enregistrement audio au Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord ou par Zoom qui sera par la suite intégralement transcrit sous forme de *verbatim*. Prendre note que si l'entrevue a lieu en présentiel, les mesures sanitaires en vigueur devront être respectées. Si l'entrevue a lieu par visioconférence, il y aura seulement un enregistrement audio malgré la présence de caméras pendant l'entrevue à l'aide d'un deuxième appareil qui enregistrera l'audio de l'entrevue uniquement.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hormis le fait d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Cependant, vous pourriez être exposé à des risques au niveau psychologique selon votre vécu quant à votre parcours scolaire et professionnel. Si pendant ou après l'entrevue, vous ressentez le besoin de rencontrer un intervenant social, une liste de ressources d'aide est disponible au point 12.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

À la suite de l'enregistrement audio des entrevues, nous transcrivons intégralement les échanges sous forme

de *verbatim*. D'ailleurs, c'est également à cette étape que nous porterons une attention particulière à rendre le contenu confidentiel vis-à-vis les participants. Les données permettant d'identifier un participant seront supprimées. Les informations anonymisées seront conservées dans un classeur verrouillé au Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord, accessible uniquement à l'étudiante-chercheure et à ses directrices de recherche.

7.2 Diffusion

Les résultats de cette étude seront présentés dans un mémoire de maîtrise qui sera d'abord déposé au Décanat des études de l'UQAC. Lors de son dépôt final, ce mémoire sera diffusé en ligne via le dépôt officiel institutionnel de l'Université du Québec à Chicoutimi, soit la plate-forme Constellation. Des articles pourraient aussi être soumis à des revues scientifiques et des communications pourront être réalisées dans le cadre de colloques nationaux et internationaux. Dans toutes les activités de diffusion des connaissances (mémoire, articles et communications) aucune donnée nominative ne sera divulguée, c'est-à-dire qu'aucun nom des participants ne sera dévoilé.

7.3 Conservation

Les données anonymisées seront conservées dans un classeur verrouillé du Centre d'études universitaires de l'est de la Côte-Nord pendant 7 ans et par la suite seront détruites. Pour ce qui est des enregistrements audios, elles seront détruites suite à la transcription anonymisée.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment avant et pendant l'enregistrement, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'étudiante-chercheure responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites.

Vous devez par contre réaliser qu'une fois les données anonymisées, il sera impossible de vous retirer de cette étude, car les données vous concernant ne seront pas retraçables.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheure responsable du projet de recherche ou ses codirectrices aux coordonnées suivantes :

Sophie Tremblay, étudiante-chercheure, sophie.tremblay13@uqac.ca

Eve Pouliot, Ph.D. LL.B., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, eve_pouliot@uqac.ca, 1-418-545-5011 poste 5089 (sans frais : 1-800-463-9880 poste 6089)

Danielle Maltais, Ph.D., Professeure en travail social au Département des sciences humaines et sociales, danielle_maltais@uqac.ca 1-418-545-5011 poste 5084 (sans frais : 1-800-463-9880 poste 5284).

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (418-545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

Dans le cadre du projet intitulé **Documenter le parcours scolaire et professionnel de jeunes adultes décrocheurs vivant en région éloignée**, consentez-vous à participer à ce projet, conformément aux conditions qui vous ont été présentées?

Une copie signée du présent formulaire d'information et de consentement vous sera remise aux coordonnées suivantes :

Nom du participant ou de la participante :	
Inscrire l'adresse électronique du participant ou de la participante pour l'envoi de la copie	

En tant que responsable du projet de recherche, je certifie avoir lu le formulaire de consentement au participant, lui avoir expliqué les buts de la recherche, son implication et ses droits concernant celle-ci, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je certifie également avoir demandé au participant son consentement verbal afin de participer au projet.

Signature et engagement de l'étudiante-chercheuse responsable du projet

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à ce qu'une copie signée soit remise au participant à cette recherche.

Nom et signature de l'étudiante-chercheuse responsable du projet de recherche

Date

12 LISTE DE RESSOURCES D'AIDE POUVANT ÊTRE CONSULTÉ EN CAS DE BESOIN

Info-Social

Téléphone : 811, option 2

Sept-Îles

Action-Emploi-Sept-Îles

391, avenue Jolliet
Sept-Îles (Québec) G4R 2B1
Téléphone : 418 962-9480
Courriel : lsimard.aesi@gmail.com

Centre multiservices de santé et de services sociaux de Sept-Îles

531, avenue Gamache
Sept-Îles (Québec) G4R 2J1
Téléphone : 418 963-9761

Aire ouverte de Sept-Îles (12 à 25 ans)

500, avenue Jolliet
Sept-Îles (Québec) G4R 2B4
Téléphone : 418 962-4791
Courriel :
aire.ouverte.si.09ciyss@ssss.gouv.qc.ca

Hommes Sept-Îles, Centre d'entraide pour hommes inc.

893, avenue Brochu
Sept-Îles (Québec) G4R 2Y7
Téléphone : 418 960-1268
Courriel : gestion@hommesseptils.com

Carrefour Jeunesse-Emploi Duplessis (16 à 35 ans)

263, rue Papineau
Sept-Îles (Québec) G4R 4J2
Téléphone : 418 961-2533
Courriel : accueil@cjed.qc.ca

Port-Cartier

Carrefour Jeunesse-Emploi Duplessis (16 à 35 ans)

2, rue Élie-Rochefort, bureau 103
Port-Cartier (Québec) G5B 2N2
Téléphone : 418 766-4099
Courriel : ce.portcartier@cjed.qc.ca

Hom'asculin Port-Cartier (ressource pour hommes)

3, rue des Pins
Port-Cartier (Québec) G5B 2A4
Téléphone : 418 766-6060
Courriel :
homasculinportcartier@gmail.com

Centre multiservice de santé et de services sociaux de Port-Cartier

3, rue De Shelter Bay
Port-Cartier (Québec) G5B 2W9
Téléphone : 418 766-2572