UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage à la formation générale des adultes des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 25 ans

par

David Baril

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences, M. Sc.
Maîtrise en orientation

Avril 2013

© David Baril, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage à la formation générale des adultes des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 25 ans

David Baril

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rachel Bélisle Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Présidente du jury
Sylvain Bourdon Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Directeur de recherche
Anne Lessard Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Membre du jury

Mémoire accepté le 23 août 2013

SOMMAIRE

Ce mémoire par article s'intéresse aux relations entre les jeunes adultes non diplômés de passage en formation générale des adultes et leurs parents, en s'appuyant particulièrement sur le concept d'ambivalence intergénérationnelle. Il s'insère dans l'*Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault, 2011*a*), l'un des projets de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). L'article découlant de ce mémoire a été soumis à la revue internationale *Enfances Familles Générations*.

Au Québec, de nombreux jeunes adultes non diplômés, ayant interrompu ou non leurs études secondaires, privilégient la formation générale des adultes pour obtenir un premier diplôme du secondaire. Il n'est pas rare qu'ils rencontrent des difficultés les amenant à interrompre leurs études une fois qu'ils y sont inscrits. Afin de favoriser la diplomation de ces jeunes adultes, le *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* cible notamment leurs parents. La littérature scientifique montre que les parents peuvent avoir une influence notable sur la scolarisation de leurs enfants, que ce soit pendant leurs études secondaires ou postsecondaires, mais, du côté des jeunes adultes inscrits à la formation générale des adultes, les résultats sont plus timides. On sait par ailleurs que les relations entre les jeunes adultes non diplômés et leurs parents sont susceptibles d'être affectées, positivement ou non, par les différentes transitions de vie (décohabitation, fin des études, parentalité, etc.) vécues par les jeunes adultes, incluant notamment les transitions scolaires moins typiques. Dans un contexte d'allongement de la proximité et de dépendance des jeunes adultes vis-à-vis leurs parents, la question suivante est posée : Quelle est l'influence des relations parents-enfants sur le parcours scolaire des jeunes adultes non diplômés de passage à la formation générale des adultes?

Le cadre d'analyse examine les relations parents-enfants sous l'angle de l'ambivalence intergénérationnelle (Lüscher, 2002; 2005; Lüscher et Pillemer, 1998). À la suite du cadre d'analyse, un objectif général de recherche est identifié : Comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de

16 à 25 ans et son lien avec le parcours lors du passage à la FGA. Celui-ci se décline en deux objectifs spécifiques : 1) Décrire l'ambivalence intergénérationnelle selon le type de parcours scolaire : a) les jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA, et b) les jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant de passer à la FGA, 2) Identifier et décrire les formes de gestion de l'ambivalence intergénérationnelle.

Pour répondre à ces objectifs, une méthodologie qualitative a été privilégiée. Par ailleurs, la technique d'analyse des données est l'analyse thématique séquenciée. Le corpus est composé de 30 entrevues semi-dirigées de jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA lors de leur participation au Programme 16-24. Des données sociodémographiques ont été recueillies à l'aide de questionnaires.

Les analyses montrent que les parents demeurent bien souvent impliqués affectivement dans la scolarisation de leur enfant. La plupart du temps, ils ne sont jamais loin derrière, que ce soit pour les soutenir et les encourager scolairement ou pour leur rappeler, voire leur imposer, directement ou non, leurs attentes scolaires. Aussi, les relations avec les parents des jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA présentent peu d'ambivalence comparativement à celles des jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant de passer à la FGA. Dans l'ensemble, on observe la mise en œuvre des quatre grandes stratégies de gestion de l'ambivalence de Lüscher, mais la nature de celles-ci semble en grande partie dépendre du fait que le passage à la FGA se fasse en continuité à la suite des études au secteur des jeunes ou après une interruption significative de la scolarité.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE III

LISTE DES TABLEAUX VII

LISTE DES FIGURES VIII

LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES IX

REMERCIEMENTS X

INTRODUCTION 1

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE 5

1. L'enjeu de la diplomation au québec 5
2. La formation générale des adultes 9
2.1 Les services d'enseignement de la formation générale des adultes 10
2.2 Un portrait des services d'enseignement de la formation générale des adultes 11
2.3 La Politique gouvernementale et le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue 16
2.4 Le Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans 18
3. Les jeunes adultes non diplômés de passage à la formation générale des adultes 22
3.1 Le profil des jeunes adultes non diplômés de passage à la formation générale des adultes 23
3.1.1 Le profil des jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études secondaires 24
3.2 Les motifs de passage à la formation générale des adultes 25
3.3 Les difficultés lors du passage à la formation générale des adultes 27
4. La place des parents dans la vie des jeunes adultes 28
4.1 Le prolongement de la cohabitation parentale 28
4.2 La place des parents dans les réseaux sociaux des jeunes adultes 30
4.3 L'influence des parents sur la scolarité des jeunes adultes 34
4.3.1 Les styles parentaux 35
4.3.2 L'attachement aux parents 36
4.3.3 Le contrôle parental 37
4.3.4 Le soutien dans le choix de poursuivre les études 37
4.3.5 Le soutien parental 38
4.3.6 Les attentes parentales 39
4.3.7 Les constats de la recension 40
5. La question générale de recherche 41

DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE D'ANALYSE 43

1. L'ambivalence intergénérationnelle 43
1.1 L'ambivalence sociologique 43
1.2 L'ambivalence psychologique 44
1.3 La simultanéité de contradictions positives et négatives 45
1.4 Les sources d'ambivalence 45
1.4.1 Les relations sociales 46
1.4.2 La solidarité 46
1.4.3 Les tensions entre l'autonomie et la dépendance 46
1.5 La gestion de l'ambivalence 47
1.5.1 Un modèle d'interprétation 47
2. L'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche 49

TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE **52**
1. La recherche source 52
1.1 Le contexte et les objectifs....52
1.2 Les sources d'évidences et le mode de collecte....55
1.2.1 Les entrevues 56
1.3 L'instrumentation....57
1.4 Le traitement préliminaire des données....59
2. Les données utilisées dans le cadre de ce mémoire 59
2.1 Les données retenues 60
2.2 La méthode d'analyse : l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli 62
2.2.1 Mes référents interprétatifs de départ 62
2.2.2 Les choix techniques 63
2.2.3 Le déroulement de l'analyse thématique 65
2.3 L'éthique 66
2.4 Les limites du mémoire 68
2.5 L'écriture d'un article scientifique 68

QUATRIÈME CHAPITRE : ARTICLE SCIENTIFIQUE **70**
1. Introduction 71
1.1. La formation générale des adultes....72
1.2 Un portrait des jeunes adultes de passage en FGA....73
1.3 L'influence des parents sur le parcours scolaire 74
2. Cadre d'analyse....75
2.1 L'ambivalence intergénérationnelle 75
2.1.1 L'ambivalence psychologique 76
2.1.2 L'ambivalence sociologique 77
2.2 La gestion de l'ambivalence intergénérationnelle 77
3. La méthode 80
4. Résultats....81
4.1 Parcours sans ambivalence 82
4.1.1 Le passage direct à la FGA....82
4.1.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption des études secondaires 83
4.2 Parcours avec réduction de l'ambivalence....83
4.2.1 Le passage direct à la FGA....84
4.2.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption 85
4.3 Parcours teintés d'une ambivalence tolérable 87
4.5 Parcours avec accentuation de l'ambivalence 88
4.5.1 Le passage direct à la FGA....88
4.5.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption 89
4.6 Une ambivalence intolérable 89
5. Conclusion....92

CONCLUSION DU MÉMOIRE **95**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'ARTICLE **97**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU MÉMOIRE **103**

Annexe A – Définitions des rubriques de la recherche source ayant été fusionnées....114
Annexe B – Attestation de conformité éthique 117
Annexe C – Informations relatives à l'article 119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Effectif et inscriptions en formation générale des adultes de 1994-1995 à 2005-2006	12
Tableau 2	Inscriptions aux services du second cycle du secondaire et de la préparation à la formation professionnelle, en formation générale des adultes, de 1995-1996 à 2005-2006	13
Tableau 3	Effectif pour le second cycle du secondaire et la préparation à la formation professionnelle, en formation générale des adultes, selon l'âge en 2005-2006	14
Tableau 4	Historique de la mise en œuvre du Programme 16-24	21
Tableau 5	Distribution des entrevues prévues et réalisées pour les années 2009-2010 et 2010-2011	57
Tableau 6	Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur occupation principale	60
Tableau 7	Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur principale source de revenus	61
Tableau 8	Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur mode de résidence	61
Tableau 9	Répartition des jeunes adultes interviewés selon le niveau de scolarité complété ou en cours à l'entrée dans le Programme 16-24	61
Tableau 10	Rubriques de la recherche source retenues aux fins d'analyses de ce mémoire	115

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes 7

Figure 2 Probabilité d'accéder au secteur des adultes en formation générale des adultes avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %) 15

Figure 3 Stratégies de gestion de l'ambivalence 48

Figure 4 Modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence 78

LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
CÉA	Centre d'éducation des adultes
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada
CSDL	Commission scolaire de Laval
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSES	Commission scolaire Eastern Shores
CSPÎ	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
CSPN	Commission scolaire Pierre-Neveu
CSS	Commission scolaire des Samares
DÉAAC	Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DRSI	Direction de la recherche, des statistiques et de l'information
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
ELJASP	Enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité
ÉRTA	Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FQRSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
FRPC	Projet de recherche *Famille, réseaux et persévérance au collégial*
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PQJ	Projet Qualification des jeunes
Programme 16-24	Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans
SAJ	Secrétariat à la jeunesse
SARCA	Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement

REMERCIEMENTS

Toute cette grande aventure intellectuelle, sociale et culturelle a pu voir le jour grâce à la confiance que m'a accordée Sylvain Bourdon, mon directeur, il y a quelques années de cela. Par l'écriture de ce mémoire, je visais avant tout le développement de ma pensée : la structurer davantage, renforcir mon esprit critique, apprendre à mieux argumenter, apprendre à vulgariser. Merci Sylvain pour la richesse de ton accompagnement.

Je remercie également le Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) de m'avoir accueilli, dès le début de ma maîtrise, en tant qu'auxiliaire de recherche. Si les différentes tâches que j'y ai effectuées ont grandement contribué à ma formation universitaire, c'est avant tout les valeurs de l'équipe qui m'ont teinté en tant que professionnel.

Mes amis et mon frère, je vous remercie du fond du cœur, que ce soit pour votre présence, votre écoute ou votre soutien. Chacun, à votre manière, avez contribué à la réussite de ce mémoire.

Enfin, je vous remercie, maman, papa, de m'avoir permis, tout au long de mon parcours, de choisir mon propre chemin.

Le véritable lieu de naissance
est celui où l'on a porté pour la première fois
un coup d'œil intelligent
sur soi-même

Marguerite Yourcenar

INTRODUCTION

Ce mémoire par article a été inspiré par une discussion avec mon futur directeur de mémoire, Sylvain Bourdon, alors que le projet d'*Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault, 2011*a*) en était encore à ses débuts. J'ai été étonné d'apprendre que les parents constituaient une des cibles du Programme 16-24, dans ses actions pour favoriser le retour en formation et la réussite scolaire des jeunes adultes non diplômés. On peut en effet douter de l'influence réelle des parents sur le parcours scolaire des jeunes adultes, à un âge où ils sont censés devenir assez autonomes et indépendants pour poursuivre leur voie à leur façon. Qu'en est-il vraiment? La curiosité qui m'a poussé à entreprendre des études de cycles supérieurs m'a poussé à confronter ces préjugés qui m'habitaient.

La recherche proposée ici a pour objectif de comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de 16 à 25 ans et son lien avec le parcours lors du passage à la formation générale des adultes (FGA). Elle s'inscrit dans le cadre du projet de recherche *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (*Ibid.*) du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). La relation parents-enfants en lien avec le passage à la FGA a été abordée comme un des aspects de cette recherche évaluative, sans toutefois être beaucoup approfondie, car elle n'était pas au cœur de l'évaluation. L'exposé de ce mémoire, qui se situe principalement dans les champs de l'éducation des adultes et de la sociologie de la famille, se fait en quatre chapitres.

Le premier chapitre jette les bases de la problématique : l'influence des relations parents-enfants sur le parcours scolaire des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. On présente d'abord les préoccupations gouvernementales à l'égard de la diplomation des jeunes adultes. Un portrait statistique du taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire est brossé et montre que la FGA y contribue grandement. Partant de ce fait, la deuxième section s'attarde à décrire les services d'enseignement de la FGA, ainsi que leurs effectifs. Il est alors constaté que les jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans y sont nombreux à y poursuivre leurs études. Toutefois, comme cette population est

particulièrement à risque, soit de ne pas retourner aux études, soit de ne pas persévérer jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire une fois inscrit en FGA, le *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans – Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble* (MEQ, 2004) a été mis en place. Il est par conséquent détaillé. Pour mieux comprendre la réalité des jeunes adultes ciblés par ce programme et pour saisir toute sa pertinence sociale, leur profil est tracé dans la troisième section. Puis, dans la quatrième section, il est discuté de la place des parents dans la vie des jeunes adultes, que ce soit dans la vie quotidienne ou par rapport à leur scolarisation. Ce chapitre s'achève par la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre déroule le cadre d'analyse. Le concept retenu pour appréhender les relations parents-enfants, l'ambivalence intergénérationnelle (Lüscher, 2002; 2004; Lüscher et Pillemer, 1998), est alors décrit. La présentation de l'objectif général de recherche et des objectifs spécifiques, suivis de la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire, clôture ce chapitre.

Le troisième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données. Il se divise en deux grandes sections. La première présente et décrit les aspects méthodologiques de la recherche source *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. La deuxième section développe sur : les données retenues – 30 entrevues semi-dirigées de jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 25 ans; la méthode d'analyse – l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2008); l'éthique et les limites de ce mémoire, dont la principale serait que les données analysées ne portent que sur le point de vue des jeunes adultes.

Pour terminer, le quatrième chapitre présente l'intégral de l'article scientifique issu de ce mémoire, coécrit avec Sylvain Bourdon, et soumis à la revue *Enfances Familles Générations*. Ce chapitre se divise en cinq grandes sections : la problématique, le cadre d'analyse, la méthode, les résultats et la conclusion.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre se divise en cinq parties. La première traite de l'enjeu de la diplomation au Québec et des statistiques liées à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire. La deuxième dresse un portrait des services d'enseignement de la FGA. Par ailleurs, y sont présentés la Politique gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de formation continue, son plan d'action, ainsi que le Programme 16-24. La troisième décrit la réalité des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. La suivante porte sur le rôle des parents dans la vie des jeunes adultes non diplômés. Pour terminer, la question générale de recherche de ce mémoire est formulée.

1. L'ENJEU DE LA DIPLOMATION AU QUÉBEC

Dans un contexte où une main-d'œuvre qualifiée – voire hautement qualifiée – est de plus en plus recherchée, il y a un risque de marginaliser les personnes non diplômées (Doray et Bélanger, 2005). De surcroît, les inégalités sociales entre travailleuses et travailleurs qualifiés et celles et ceux peu qualifiés sont à la hausse dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001). Le Canada n'y échappe pas. En effet, les personnes les moins diplômées ou même non diplômées sont largement moins rémunérées et plus à risque d'être sans emploi (Gilmore, 2010; OCDE, 2001). La situation est similaire au Québec : la précarité financière guette les adultes non diplômés (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004), tout comme les jeunes non diplômés (Vultur, Trottier et Gauthier, 2002). Ils sont ainsi plus nombreux à bénéficier de prestations d'aide sociale, à occuper des emplois à temps partiel ou à vivre des périodes sans revenu. En outre, les non-diplômés sont plus nombreux à avoir un faible niveau de littératie (Desrosiers et Robitaille, 2006; Direction générale de la recherche appliquée , 2000), ce qui peut limiter leur participation au marché du travail, leur participation à l'éducation des adultes ou à de la formation continue (Desjardins, Murray, Clermont et Werquin, 2003), de même que leur participation à des activités collectives d'engagement social (Barr-Telford, Nault et Pignal, 2003).

Au Québec, le diplôme d'études secondaires (DES) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) seraient reconnus socialement comme les diplômes de référence en ce qui concerne la « formation de base » (Gouvernement du Québec, 2002*a*). Outre les bénéfices liés à l'intégration sur le marché du travail, ces diplômes agiraient comme un « socle pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour l'exercice d'une citoyenneté active » (*Ibid.*, p. 9). Aussi, suppose-t-on, la dimension citoyenne de la formation de base « favorise l'épanouissement personnel, l'intégration sociale et la participation à la vie démocratique » (*Ibid.*). Malgré la reconnaissance sociale et professionnelle que peut procurer un premier diplôme du secondaire, le nombre de jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 24 ans qui ne fréquentaient plus un établissement scolaire, en 2001, s'élevait à 154 000 (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2004, p. 3).

Depuis plusieurs années, les désavantages collectifs et individuels liés à la non-diplomation des jeunes adultes amènent le Gouvernement du Québec à mettre en place des actions visant à augmenter leur diplomation, tel le *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble* (Programme 16-24), traité plus loin[1].

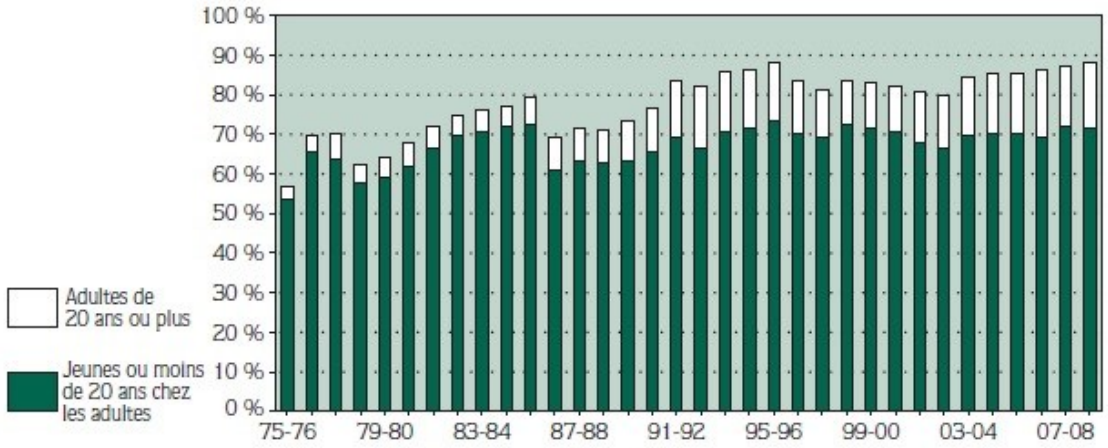
En effet, la diplomation des jeunes est une source de préoccupation de la part du Gouvernement du Québec. D'ici 2020, l'objectif du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) est d'augmenter à 80 % le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire chez les jeunes de moins de 20 ans. À titre de comparaison, pour l'année scolaire 2008-2009, ce taux était estimé à 71,5 % (MELS, 2010, p. 99).

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire « mesure quelle proportion de la population générale du Québec obtiendrait un diplôme si la situation observée dans le système scolaire une année donnée se perpétuait indéfiniment » (MEQ, 2003, p. 1). Les diplômes du secondaire regroupent ceux décernés par la formation générale et par la

---

[1] Tout au long de ce mémoire, l'appellation « Programme 16-24 » est utilisée en référence au *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble* (MEQ, 2004).

formation professionnelle, que ce soit au secteur des jeunes ou au secteur des adultes. Le MELS publie chaque année des données pour deux groupes : les moins de 20 ans et les 20 ans et plus. Au cours des 35 dernières années, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire a beaucoup évolué (Figure 1)[2].



Source : MELS (2010).

Figure 1. Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes

À partir de l'année scolaire 1975-1976, le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, toutes catégories confondues, initialement situé à 57 %, a continuellement augmenté au fil des décennies pour finalement se situer à 88,3 % en 2008-2009, bien qu'il ait connu des fluctuations à la baisse à quelques moments. Un regard sur le taux de diplomation des moins de 20 ans montre qu'il est resté relativement stable à partir de l'année scolaire 1985-1986 jusqu'à 2007-2008, côtoyant le 70 %, à l'exception d'un recul entre 1986 et 1990, en raison de l'augmentation de la note de passage de 50 % à 60 % (MELS, 2010). Parallèlement, le taux de diplomation des personnes de 20 ans et plus a

[2] Ces statistiques regroupent l'obtention du DES et du DEP. Ces diplômes sont considérés par le MELS (2010) comme des diplômes du secondaire.

augmenté constamment au cours des dernières décennies. De 1975-1976 à 1995-1996, ce taux est passé de 3,4 % à 14,7 %, et de 2005-2006 à 2008-2009, il était respectivement de 15,5 % et 16,8 % (*Ibid*). Ces statistiques révèlent que les services éducatifs de l'éducation des adultes[3], entre autres[4], contrairement à la situation qui prévalait il y a plus de 30 ans, contribuent aujourd'hui de façon considérable au taux de diplomation de la population (Bourdon, 2001). Ainsi, nombreuses sont les personnes de 20 ans et plus à recourir à ces services éducatifs pour obtenir un premier diplôme du secondaire[5].

De cette réalité découle aussi un phénomène relativement récent : l'importance en nombre des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans inscrits à la FGA, soit à la suite d'un passage direct du secteur des jeunes au secteur des adultes, soit à la suite d'une interruption des études secondaires (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 2008; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010; Rousseau *et al.*, 2010). À cet égard, le Québec se démarque des autres provinces canadiennes. En effet, les jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études secondaires sont ici proportionnellement plus nombreux qu'ailleurs à effectuer un retour aux études (Conseil des ministres de l'Éducation, 2010). Malgré tout, de nombreux jeunes adultes non diplômés interrompent leurs études même après avoir effectué un retour aux études (MEQ, 2004). À titre d'exemple, à l'échelle canadienne, Raymond (2008) a constaté que près de 40 % des jeunes adultes non diplômés de retour en formation, âgés de 20 à 22 ans, ont à nouveau interrompu leurs études. Au Québec, l'étude d'une population d'un centre d'éducation des adultes montre que, six mois après le retour aux études de jeunes adultes non diplômés, 37 % de ceux-ci avaient à nouveau interrompu leurs études et 21 % de ceux-ci n'avaient pu être rejoints (Gagnon et Brunel, 2005).

---

[3] Ici, l'éducation des adultes est à prendre au sens administratif (par exemple, les services éducatifs reconnus officiellement par le MELS) et non au sens large.

[4] Dans les statistiques présentées dans ce paragraphe, il est à noter qu'une partie des diplômes obtenus avant 20 ans peuvent avoir été obtenus dans des centres de formation professionnelle, qui ne font pas partie des services éducatifs de l'éducation des adultes.

[5]Comme ce mémoire s'intéresse spécifiquement aux jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans, il aurait été intéressant de présenter le taux de diplomation de cette tranche d'âge. Toutefois, au-delà d'une population de 20 ans et plus, le MELS ne publie qu'un seul indicateur.

Entre autres pour favoriser l'obtention d'un premier diplôme du secondaire des jeunes adultes non diplômés inscrits à la FGA, le Programme 16-24[6] (MEQ, 2004) a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), avec la collaboration du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et du Secrétariat à la jeunesse (SAJ) (FQRSC, 2008).

Le Programme 16-24 est présenté dans la section suivante. Avant tout, il est nécessaire de brosser un portrait des services d'enseignement de la FGA. Aussi, on montre, à l'aide de statistiques, à quel point les jeunes adultes sont nombreux à fréquenter ces services d'enseignement. De plus, comme le Programme 16-24 découle de la *Politique gouvernementale en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002*a*) et de son plan d'action (*Ibid.*, 2002*b*), ceux-ci sont décrits. Leur description permet de mieux saisir la préoccupation du Gouvernement du Québec vis-à-vis des jeunes adultes non diplômés.

2. LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Un individu peut s'inscrire à la FGA s'il a atteint l'âge de 16 ans avant le début de la nouvelle année scolaire. La Loi sur l'instruction publique (LIP) mentionne que « [t]oute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement » (Gouvernement du Québec, 2011*a*, Article 2). L'obligation de fréquentation scolaire, bien qu'il existe quelques exceptions, s'étend « jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité » (*Ibid.*, Article 14). Par ailleurs, ce sont généralement les centres d'éducation des adultes (CÉA), sous la responsabilité des commissions scolaires, qui sont destinés à dispenser les services d'enseignement de la FGA (Gouvernement du Québec, 2011*a*, Article 97).

---

[6] Le Programme -16-24 ciblait aussi les jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle.

2.1 Les services d'enseignement de la formation générale des adultes

La FGA comprend divers services d'enseignement : l'aide à la démarche de formation, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires (Gouvernement du Québec, 2011*b*). Le second cycle du secondaire est le principal service d'enseignement permettant d'obtenir le DES. Le MELS (2010) explique que

> La mission du secteur des adultes ne se limite pas à donner aux élèves quittant le secteur des jeunes l'occasion d'obtenir leur diplôme en bénéficiant d'une formation adaptée. Le secteur des adultes accueille également des personnes déjà diplômées qui souhaitent enrichir leur formation initiale. Et même parmi les personnes non diplômées qui entrent au secteur des adultes, certaines ne désirent que répondre à des besoins plus circonscrits (par exemple, profiter du contenu d'un cours particulier) (p. 58).

Ainsi, pour certains jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, l'obtention d'un premier diplôme n'est pas nécessairement la priorité. En outre, des services complémentaires sont offerts au Régime pédagogique de la FGA (Gouvernement du Québec, 2011*b,* Article 17 et 18). La Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DÉAAC, 2009) les décrit ainsi :

> Les services éducatifs complémentaires pour les adultes en formation sont des services de soutien, d'appui, d'aide et de prévention destinés à tous les élèves adultes inscrits dans les CÉA, services qui par leur nature variée tiennent compte des élèves adultes en difficulté, incluant les handicaps et les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et des milieux défavorisés. Le personnel qui les offre agit en complémentarité avec le personnel enseignant, selon la nature propre des difficultés des élèves adultes (p. 3)[7].

Les services complémentaires visent « à contribuer au développement intégral de ces personnes en assurant un soutien à la persévérance et à la réussite de leur projet

[7] Cette définition est non définitive. La DÉAAC (2009) précise qu'une définition « sera définitive lorsqu'elle sera adoptée lors d'une prochaine modification au Régime pédagogique de la formation générale des adultes » (p. 3).

personnel de formation, en vue de favoriser leur insertion sociale et professionnelle » (DÉAAC, 2009, p. 3). Pour y arriver, le personnel professionnel et spécialiste[8] et le personnel enseignant des CÉA, de concert, mettent en place des actions préventives et correctives (DÉAAC, 2009). De plus, les élèves adultes des CÉA peuvent être dirigés à un service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA).

2.2 Un portrait des services d'enseignement de la formation générale des adultes

Chaque année, les services d'enseignement de la FGA dispensent des formations à un grand nombre d'adultes, jeunes et moins jeunes, sur l'ensemble du territoire de la province. Le Tableau 1 montre que les effectifs de la FGA, tous services d'enseignement confondus, s'élevaient à 158 793 personnes pour l'année scolaire 2005-2006, comparativement à 144 934 personnes en 1994-1995, soit une hausse non négligeable de 9,56 %.

[8] Ce personnel comprend les orthopédagogues et les enseignants-ressources, les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les psychologues, les travailleuses et travailleurs sociaux, les intervenantes et intervenants sociaux, les techniciennes et techniciens en travail social, les infirmières et infirmiers, les orthophonistes et les animatrices et animateurs de vie scolaire (DÉAAC, 2009).

Tableau 1. Effectif et inscriptions en formation générale des adultes de 1994-1995 à 2005-2006

Années scolaires	Effectif	Inscriptions	Écart
1994-1995	144 934	200 058	55 124
1995-1996	148 300	211 950	63 650
1996-1997	144 636	198 591	53 955
1997-1998	136 470	167 426	30 956
1998-1999	130 920	163 223	32 303
1999-2000	128 200	160 454	32 254
2000-2001	134 430	171 041	36 611
2001-2002	146 785	188 449	41 664
2002-2003	154 027	196 077	42 050
2003-2004	157 945	201 833	43 888
2004-2005	158 246	198 703	40 457
2005-2006	158 793	199 147	40 354

Source : CSÉ (2008).

Un regard sur le nombre d'inscriptions[9] au sein des différents services d'enseignement, de 1995-1996 à 2005-2006 (Tableau 2), indique un changement majeur dans les services utilisés (CSÉ, 2008).

[9] Il est à noter que le nombre d'inscriptions ne correspond pas nécessairement au nombre réel de personnes fréquentant les centres d'éducation des adultes. En effet, le MELS (2008) précise que les « personnes inscrites à plus d'un service d'enseignement au cours de l'année scolaire sont comptées plus d'une fois. Pour un service d'enseignement donné, les personnes inscrites selon plus d'un régime d'études et plus d'un mode de financement sont aussi comptées plus d'une fois » (p. 67).

Tableau 2. Inscriptions aux services du second cycle du secondaire et de la préparation à la formation professionnelle, en formation générale des adultes, de 1995-1996 à 2005-2006

Services d'enseignement			
Années scolaires	Second cycle du secondaire et préparation à la formation professionnelle	Autres services	Ensemble des services
1995-1996	51 019	160 931	211 950
1996-1997	49 652	148 939	198 591
1997-1998	44 813	122 613	167 426
1998-1999	47 013	116 210	163 223
1999-2000	49 166	111 288	160 454
2000-2001	53 111	117 930	171 041
2001-2002	60 968	127 481	188 449
2002-2003	66 159	129 918	196 077
2003-2004	72 755	129 078	201 833
2004-2005	72 179	126 524	198 703
2005-2006	72 342	126 805	199 147

Source : CSÉ (2008).

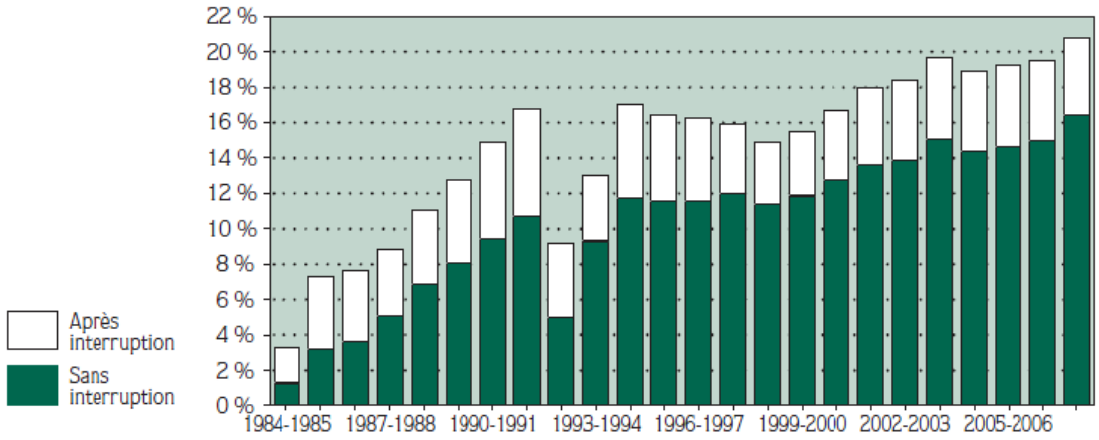
De 1995-1996 à 2005-2006, ce n'est pas tant la baisse de 12 803 inscriptions pour l'ensemble des services d'enseignement qui surprend que la hausse substantielle au second cycle du secondaire et à la préparation à la formation professionnelle, ainsi que la baisse significative d'inscriptions aux autres services d'enseignement. Pour les deux premiers services, il s'agit d'une hausse de 21 323 inscriptions, ce qui tranche avec la perte de 34 126 inscriptions au sein des autres services d'enseignement. Ces données signifient que, pour l'année 1995-1996, les services au second cycle du secondaire et à la préparation à la formation professionnelle regroupaient environ le quart des inscriptions (24,07 %) de l'ensemble des services d'enseignement. En 2005-2006, cette proportion gonflait à un peu plus d'un tiers (36,33 %). Qu'ont de particulier ces deux services d'enseignement? Ils sont principalement utilisés par les personnes non diplômées visant l'obtention du DES (CSÉ, 2008). Au Tableau 3, il est constaté que la majorité de l'effectif de ces services a moins de 25 ans. En effet, ils représentent 69,1 % de l'effectif total.

Tableau 3. Effectif pour le second cycle du secondaire et la préparation à la formation professionnelle, en formation générale des adultes, selon l'âge en 2005-2006

Groupe d'âge	N	%
19 ou moins	27 013	43,8
20-24	15 646	25,3
25-29	6 475	10,5
30-34	3 990	6,5
35 ou plus	8 598	13,9
Total	61 722	100,0

Source : CSÉ (2008).

Bon nombre des jeunes adultes non diplômés de 19 ans et moins qui accèdent à la FGA le font en continuité avec le secteur des jeunes (Rousseau *et al.*, 2010). En 2007-2008, c'était le cas pour 16,4 % des jeunes adultes non diplômés de moins de 20 ans d'une génération d'âge (MELS, 2010). En outre, un autre 4,4 % accédait à la FGA à la suite d'une interruption des études (*Ibid.*). Un regard rétrospectif sur les statistiques de 1984-1985 révèle que les jeunes adultes non diplômés de moins de 20 ans d'une même génération d'âge étaient très peu nombreux, soit seulement 3,2 %, que ce soit en continuité ou à la suite d'une interruption, à accéder à la formation générale des adultes (MELS, 2010). La Figure 2 est révélatrice de la croissance, depuis près d'une trentaine d'années, de l'utilisation de la FGA par les jeunes adultes non diplômés de moins de 20 ans.



Source : MELS (2010, p. 59).

Figure 2. Probabilité d'accéder au secteur des adultes en formation générale des adultes avant l'âge de 20 ans sans avoir obtenu de diplôme du secondaire (en %)

Considérée comme plus accessible, plus flexible et plus adaptée, l'éducation des adultes[10] « s'inscrit maintenant au premier chef comme une option possible, voire planifiée au moment même de l'abandon de la formation initiale » (Bourdon, 2001, p. 76). Cette citation de Charbonneau (2006) résume bien la relation qu'entretiennent les jeunes adultes vis-à-vis l'éducation des adultes :

> Terminer sa scolarité par le biais de la formation pour adultes est alors devenu très attrayant auprès des jeunes, surtout pour ceux qui n'aimaient pas l'école et voulaient gagner leur vie rapidement. L'attrait pour cette formule ne s'est pas démenti depuis. Par ailleurs, puisque le système avait été conçu pour des travailleurs, l'abandon des études en constituait la condition d'entrée. Il semble ainsi que cette première recherche de flexibilité soit à l'origine d'un nouveau modèle de trajectoire scolaire, de plus en plus populaire au Québec, celui de la séquence pause, puis retour aux études (p. 116).

[10] Ici « l'éducation des adultes » est à prendre au sens administratif (services d'enseignement de la FGA du MELS, par exemple) et non au sens large.

2.3 La Politique gouvernementale et le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue

En 2002, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002*a*) voit le jour, accompagnée d'un plan d'action (*Ibid.*, 2002*b*) et, deux ans plus tard, du dévoilement du Programme 16-24 (MEQ, 2004). Pour la première fois, les jeunes adultes non diplômés sont officiellement ciblés par le Gouvernement du Québec en ce qui a trait, notamment, à la FGA.

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002*a*) promeut avant tout l'apprentissage tout au long de la vie :

> La formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir (*Ibid.*, p. 2).

La politique souhaite favoriser l'expression de la demande de formation des adultes et y répondre adéquatement. Elle suggère que les pratiques d'enseignement et le contenu des apprentissages de la formation de base tiennent compte des différentes dimensions de vie des adultes et soient adaptés à leurs besoins. Quatre orientations forment les piliers de la politique :

- Assurer une formation de base aux adultes;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes;
- valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
- lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (*Ibid.*, p. 6).

Certains groupes de la population québécoise « nécessitant un soutien et des réponses mieux adaptés à leurs besoins » (*Ibid.*, p. 3) sont pour la première fois

officiellement ciblés. Ce sont les personnes sans qualification âgées de moins de 30 ans, les personnes handicapées, les personnes immigrantes, les nations autochtones et les personnes de 45 ans ou plus sur le marché du travail.

De cette politique découle le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002*b*). Celui-ci contient des objectifs, des mesures à privilégier, ainsi que des cibles à atteindre, sur une période de cinq années, soit de 2002 à 2007[11], qui découlent des quatre orientations de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Trois objectifs généraux forment le fond du plan d'action :

1. « Augmenter de façon importante le niveau de formation de base de la population québécoise » (*Ibid.*, p. 5);
2. « [a]ccroître notre effort collectif en faveur de la formation liée à l'emploi » (*Ibid.*, p. 16);
3. « [a]ssurer l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences dans chaque région du Québec » (*Ibid.*, p. 26).

Pour atteindre le premier objectif, le plan d'action mise sur l'augmentation du nombre d'adultes inscrits annuellement à la FGA et en formation professionnelle. En ce sens, le plan d'action du Gouvernement du Québec (2002*b*) propose cinq mesures, dans lesquelles les jeunes adultes sont particulièrement ciblés :

1. « [L]a promotion de la formation de base sera faite auprès de la population à rejoindre, et des cibles régionales en formation de base des adultes seront fixées » (p. 6);

---

[11] « En 2007, le MELS et le MESS ont procédé à un bilan synthèse gouvernemental devant donner lieu à un plan d'action 2008-2012 (MELS, 2008). Celui-ci n'a pas encore vu le jour. Dans la même période, le Gouvernement du Québec a publié le Pacte pour l'emploi (Gouvernement du Québec, 2008) et le MELS a publié le Plan d'action Éducation, emploi et productivité (MELS, 2008*a*) » (Bélisle, Bourdon, Garon et Thériault, 2011, p. 6).

2. « les services d'accueil et de référence des adultes seront améliorés et comprendront des services de conseil et d'accompagnement » (p. 7);
3. « les modes et les lieux de formation seront diversifiés et adaptés en fonction des besoins des populations visées » (p .9);
4. « un programme d'apprentissage en milieu de travail donnant accès à une qualification professionnelle sera offert à la main-d'œuvre en emploi » (p. 14);
5. « le financement pour la formation de base sera accru » (*Ibid.*).

Dans la deuxième mesure, il est mentionné que les « services d'accueil et de références accorderont une attention spéciale aux besoins des personnes aux prises avec des difficultés particulières » (Gouvernement du Québec, 2002*b*, p. 8), notamment les personnes sans qualification de 30 ans. En outre, il est envisagé d'améliorer l'accompagnement en cours de formation des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans.

Certains éléments de la troisième mesure ciblent également les jeunes adultes. En effet, l'une des priorités est la persévérance scolaire des jeunes adultes de 16 à 24 ans jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme. Enfin, le plan mentionne que seront mis en place des services de formation et d'accompagnement adaptés à la réalité des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans ayant interrompu leurs études, tout comme seront créés des « parcours de formation individualisés tenant compte de la scolarité diversifiée des jeunes adultes » (*Ibid.*, p. 12).

Deux ans plus tard, en continuité avec cette préoccupation pour les jeunes adultes, le MEQ (2004) dévoile le Programme 16-24.

2.4 Le Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans

Cette section présente le Programme 16-24 (MEQ, 2004) et sa mise en œuvre. Tout d'abord, il convient de souligner que celui-ci n'est pas considéré comme un « programme » au sens d'« intervention sur une cible définie, selon un modèle d'action relativement standardisé » (Bélisle, Bourdon, Garon et Thériault, 2011, p. 5). Il s'apparente plutôt « à une approche générale qui se décline, dans les différents contextes de mise en œuvre, en

une diversité de moyens d'envergure variée et de relations partenariales plus ou moins formalisées » (*Ibid.*). Bourdon *et al.* (2011*a*) divisent le Programme 16-24 en deux niveaux programmatiques : le métaprogramme (approche générale qui s'étend au niveau national, régional et local) et les microprogrammes issus de ce dernier (niveau local). Tout au long de cette section, l'utilisation de « Programme 16-24 » fait référence au métaprogramme. Voici son but premier :

> permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail (MEQ, 2004, p. 8).

Aussi, l'un de ses objectifs est de

> soutenir les divers jeunes adultes visés par le Programme dans leurs parcours et réussite scolaires de manière à assurer leur participation active à une formation, la continuité de celle-ci, et leur obtention d'un diplôme du secondaire (DEP, DES) (*Ibid.*, p. 9).

Il est précisé que les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans visés par le Programme 16-24 sont ceux qui :

- « n'ont pas de diplôme du secondaire (DEP, DES) et qui […] ne participent pas aux activités de formation offertes actuellement par les commissions scolaires en formation générale des adultes et en formation professionnelle » (*Ibid.,* p. 8);
- « n'ont pas de diplôme du secondaire et qui se sont inscrits à des services de formation générale des adultes et de formation professionnelle, mais qui ont décroché au cours de l'année » (*Ibid.*, p. 8).

À la lumière du but du programme, d'un de ses objectifs et des jeunes adultes qu'il vise, il en ressort une ambigüité relevée par Bourdon *et al.* (2011*c*) : une fois les jeunes adultes inscrits en FGA ou en FP, sont-ils toujours ciblés par le Programme 16-24? Leur conclusion est positive : ils en déduisent que « les jeunes recrutés via le Programme 16-24 restent des cibles de ce programme une fois inscrits en formation » (*Ibid.*, p. 6).

L'approche du Programme16-24 est dite écosystémique. Afin de soutenir les jeunes adultes ciblés, en plus de cibler directement ces derniers, c'est aussi sur la globalité des facteurs de leur environnement que le programme compte agir. Ainsi, « c'est autour des cibles – jeunes adultes, environnement éducatif et communauté – et de leurs interrelations que se planifie la réussite éducative des divers jeunes adultes visés » (MEQ, 2004, p. 12). L'environnement éducatif comprend principalement l'environnement de la classe et du centre de formation (commissions scolaires, centres d'éducation des adultes et centres de formation professionnelle). La communauté, quant à elle, comprend tous les organismes en lien avec la formation des jeunes adultes, les centres locaux d'emplois, les centres jeunesse, les centres locaux de services communautaires, les carrefours jeunesse-emploi, les entreprises, etc. La mobilisation des organismes autour des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans s'inscrit dans l'esprit de partenariat valorisé par le programme. Au fil des ans, une autre cible a été ajoutée au Programme 16-24 : la famille (FQRSC, 2008; MELS, 2007). Dans son rapport d'étape, le MELS (2007) précise que la famille correspond plus exactement aux parents des jeunes ciblés. En définitive, l'approche écosystémique du Programme 16-24 tient compte de cinq cibles : le jeune adulte, la famille (plus spécifiquement les parents), la classe, le centre de formation et la communauté. Maintenant que l'approche de ce métaprogramme a été décrite, il importe de présenter l'historique de la mise en œuvre de ce dernier (Tableau 4).

Tableau 4. Historique de la mise en œuvre du Programme 16-24

Événements	Années
Mise en œuvre du Programme 16-24 ans dans 20 commissions scolaires. Celles-ci doivent écrire un plan d'action.	2003-2004
Collecte d'information par le MELS en vue d'évaluer la première phase de mise en œuvre du Programme 16-24.	2006
Rapport d'évaluation de la mise en œuvre (MELS, 2007).	2007
Annonce par le MELS de la fin à venir du Programme 16-24.	2008
Cinq commissions scolaires sont choisies pour continuer la mise en œuvre du Programme 16-24 jusqu'à l'année scolaire 2010-2011.	2008
Appel de propositions du FQRSC dans le but d'évaluer la deuxième phase de mise en œuvre du Programme 16-24.	2008
Le CÉRTA obtient ce mandat. Début du processus évaluatif d'une durée de deux ans.	2009
Fin du Programme 16-24.	2011
Publication du rapport de recherche Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans (Bourdon *et al.*, 2011*a*).	2011

Au départ, les 20 commissions scolaires sélectionnées pour participer à la mise en œuvre du Programme 16-24 devaient élaborer un plan d'action composé de « moyens ». Ici, l'utilisation du mot « moyens » réfère aux « actions mises en œuvres dans les [commissions scolaires] » (Bourdon *et al.*, 2011*c*, p. 6). Les commissions scolaires ont remis au MELS, en juin 2005, leurs premiers plans d'action, puis les ont mis en application à partir de l'automne 2005. Par la suite, ces plans étaient révisés annuellement (2006-2007, 2007-2008 et 2009-2010). Les plans d'action devaient cadrer avec l'approche écosystémique et « devaient ainsi se composer d'un minimum de 5 moyens par "système cible" ainsi qu'un total minimum de 25 moyens pour l'ensemble des "systèmes cibles" » (Bélisle *et al.*, 2011, p. 24). Cette façon de procéder est surnommée « logique 5/25 » (Bourdon *et al.*, 2011*a*, p. 6).

Des documents ont pu soutenir le travail du personnel des commissions scolaires participant au Programme 16-24. Il s'agit notamment d'un cahier de mise en œuvre (MEQ, 2004), d'un cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004*a*), des fiches descriptives (Bourdon et Roy, 2004*b*), d'une bibliographie commentée (Bourdon et Roy, 2004*c*) et d'un tableau

des facteurs-clés de succès et interventions favorisant la réussite scolaire des 16-24 ans (Théorêt, Carpentier, Lisieux, Tremblay, 2006).

À la lecture de cette description du Programme 16-24, deux constats émergent. En premier lieu, si un programme d'une telle envergure a été mis en place, c'est parce que la population visée par celui-ci est particulièrement à risque de ne pas retourner aux études ou de ne pas persévérer jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire une fois inscrit en FGA. En second lieu, l'approche écosystémique préconisée par le Programme 16-24 a la particularité de cibler les parents des jeunes adultes non diplômés. Pourtant, deux études de cas de services éducatifs en lien avec l'éducation des adultes montrent que la considération des parents dans les pratiques du personnel intervenant peut varier considérablement d'un groupe de jeunes adultes à un autre (Bourdon et Bélisle, 2011)[12]. Dans l'une de ces études de cas, les jeunes adultes étaient généralement âgés de 16 et 18 ans et entretenaient des liens étroits avec leurs parents. Le personnel intervenant mobilisait souvent les parents des jeunes adultes dans leurs interventions éducatives et il communiquait fréquemment avec ces premiers (*Ibid.*). Toutefois, dans l'autre étude de cas de Bourdon et Bélisle, où l'âge des jeunes adultes se situait surtout de 18 à 24 ans, la référence aux parents semblait quasi inexistante (*Ibid.*). À la lumière de ces études de cas, l'idée de cibler les parents comme l'a fait le Programme 16-24 semblait déjà correspondre à une manière d'intervenir auprès des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 18 ans de l'éducation des adultes, mais qui ne semble pas appliquée ou applicable à l'ensemble des situations rencontrées. Avant d'aborder la place des parents dans la vie des jeunes adultes, la section suivante brosse le portrait des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA.

3. LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS DE PASSAGE À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Cette section présente le profil des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. Dans un premier temps leur profil est dépeint. Par la suite il est question des motifs

[12] « Bien que [c]e rapport ait été soumis au MEQ à la fin de 2004, celui-ci n'a été rendu public qu'en juillet 2011 (Bourdon et Bélisle, 2009) » (Bélisle *et al.*, 2011, p. 5).

qui les amènent à s'inscrire à la FGA. La section se termine avec les possibles difficultés rencontrées par ces jeunes adultes lors de leur passage à la FGA.

3.1 Le profil des jeunes adultes non diplômés de passage à la formation générale des adultes

Récemment, pour combler un manque dans la littérature scientifique québécoise à propos de la réalité des jeunes adultes de 16 à 24 ans fréquentant la FGA, Marcotte *et al.* (2010) en ont dressé un portrait[13]. Parmi leur échantillon, plus de la moitié des jeunes adultes avait déjà interrompu leurs études secondaires et près du tiers avait déjà fréquenté des classes spécialisées au secteur des jeunes. On y constate une certaine hétérogénéité au sein de cette population, divisée en deux principaux sous-groupes. Le premier comprend les jeunes adultes « sans problème », ayant déjà reçu ou non dans le passé des services scolaires adaptés ou des services de protection de la jeunesse. Ce sous-groupe compte pour le trois quarts de l'échantillon. Le quart restant inclut des jeunes adultes aux prises avec un haut niveau de détresse psychologique, d'idéations suicidaires ou de problèmes de comportement extériorisés. Ils sont nombreux à avoir été victimes d'abus physique, psychologique ou sexuel, dont la très grande majorité est composée de jeunes femmes.

D'autres recherches, portant sur les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, permettent de mieux comprendre leur expérience lorsqu'ils fréquentaient le secteur des jeunes. Cette expérience, loin d'être reluisante, est parfois en partie responsable de la décision de passer à la FGA ou d'interrompre leurs études secondaires. Parmi les différentes difficultés mentionnées par ces jeunes adultes, on retrouve les difficultés scolaires (problèmes d'apprentissage, troubles de comportement, retard scolaire), l'ennui ou la démotivation, la difficulté à créer des liens d'amitié, l'isolement ou l'intimidation, un climat de classe perçu négativement ou même l'impression d'être délaissé par le personnel

[13] Leur échantillon était composé de 386 jeunes adultes provenant de 8 centres d'éducation des adultes, répartis dans trois régions administratives (Capitale-Nationale, Estrie et Mauricie). Les 16-17 ans représentaient 27,2 % de l'échantillon contre 72,8 % pour les 18-24 ans.

enseignant (Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009; Rousseau *et al.*, 2010).

Avant de présenter les différents motifs de passage à la FGA des adultes non diplômés, il est nécessaire de présenter le portrait de ceux ayant interrompu leurs études secondaires. En effet, plusieurs d'entre eux sont susceptibles de retourner aux études, notamment à la FGA.

3.1.1 Le profil des jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études secondaires

Avant d'interrompre leurs études secondaires, le parcours scolaire de ces jeunes adultes est couramment parsemé d'obstacles : difficultés scolaires, conflits avec le personnel scolaire ou rejet par les pairs (Lessard *et al*., 2006). Les jeunes adultes justifient leur première interruption en mentionnant soit des motifs reliés à l'école (difficultés scolaires, ennui, conflits avec les enseignants ou expulsions de l'école), des motifs personnels ou familiaux (problème de santé, grossesse, prendre soin de leur(s) enfant(s) ou des problèmes à la maison) ou pour des raisons financières telles que le désir ou l'obligation de travailler (Saysset, Giroux et Castonguay, 2007). À cet effet, le travail à temps partiel pendant les études, au-delà de quinze heures par semaine, augmente la possibilité d'interrompre les études secondaires (Bushnik, 2003). Enfin, la valorisation des études par l'entourage semble également avoir une influence sur le désir de terminer les études secondaires (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay et Allaire, 2007)

L'interruption des études secondaires diffère selon le genre. À cet égard, les jeunes hommes sont plus susceptibles que les jeunes femmes à interrompre leurs études secondaires, que ce soit au Québec (MELS, 2010) ou au Canada (Gilmore, 2010). Les hommes interrompent leurs études plus tôt que les femmes (Charest, Pelletier et Rheault, 2005; Raymond, 2008) et sont plus pressés qu'elles à vouloir intégrer, par désir ou par besoin, le marché du travail (Lessard *et al.*, 2006; Raymond, 2008; Saysset *et al.*, 2007). De plus, ils travaillent habituellement plus d'heures qu'elles par semaine (Raymond, 2008). Pour justifier leur interruption scolaire, les femmes évoquent plus souvent des motifs personnels ou familiaux, tels des problèmes à la maison, des problèmes de santé ou une

grossesse (Lessard *et al.*, 2006; Raymond, 2008; Saysset *et al.*, 2007). Les femmes non diplômées ayant interrompu leurs études sont plus susceptibles que les hommes d'élever seule, un ou plusieurs enfants (Raymond, 2008). Enfin, comparativement aux femmes, l'interruption des études chez les hommes est plus souvent expliquée par des conflits avec le personnel enseignant ou par une expulsion de l'établissement scolaire (Lessard *et al.*, 2006). Chez les femmes, les motifs scolaires de l'interruption sont l'ennui, l'absentéisme ou un faible rendement scolaire (*Ibid.*).

Des recherches montrent que le désir d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires influence positivement le retour aux études, tout comme le fait d'avoir au moins un parent détenant ce diplôme (Boissonneault *et al.*, 2007; Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Raymond, 2008). Toutefois, occuper un emploi à temps plein réduit la probabilité de retourner aux études (Bushnik *et al.*, 2004). Il en est de même de la prolongation de l'interruption scolaire : plus le temps passe, plus la probabilité d'effectuer un retour aux études diminue (Bushnik *et al.*, 2004; Gagnon et Brunel, 2005).

Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à effectuer un retour aux études et elles s'absentent scolairement moins longtemps qu'eux (Raymond, 2008). De plus, celles ayant invoqué des motifs personnels lors de leur interruption scolaire sont plus susceptibles que les autres femmes de retourner aux études (*Ibid.*). Toutefois, parmi celles qui effectuent un retour, leur situation financière semble en général plus précaire que celle des jeunes hommes (Gagnon et Brunel, 2005). Enfin, le passé scolaire des jeunes adultes non diplômés de retour en formation, surtout chez les hommes, est souvent parsemé de retards scolaires et de difficultés scolaires (*Ibid.*).

3.2 Les motifs de passage à la formation générale des adultes

Plusieurs jeunes adultes non diplômés s'inscrivant à la FGA souhaitent avant tout y obtenir leur DES (d'Ortun, 2009; Marcotte *et al.*, 2011) pour ensuite accéder à de meilleures conditions de travail (Bélanger et Voyer, 2004; Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2009). Le passage à la FGA peut aussi être motivé par la croyance que l'obtention du DES y sera plus rapide ou plus facile (Rousseau *et al.*, 2009).

En raison d'un passage au secteur des jeunes souvent parsemé de difficultés (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010), l'inscription à la FGA s'effectue avec l'espoir d'une meilleure expérience scolaire (Rousseau *et al.*, 2009). Par ailleurs, les jeunes adultes choisissant la FGA y apprécieraient le respect du rythme d'apprentissage, l'enseignement individualisé ainsi que le soutien et la disponibilité du personnel enseignant (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010).

Pour d'autres, l'inscription à la FGA se réalise en partie grâce aux encouragements parentaux ou parce qu'ils étaient sous l'injonction de ceux-ci (d'Ortun, 2009). En ce qui concerne les jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études, les parents semblent aussi exercer une influence positive sur leur retour aux études (Bélanger et Voyer, 2004; Gagnon et Brunel, 2005). Du côté des jeunes adultes ayant un ou plusieurs enfants à leur charge, certains voient en la FGA un moyen pour garantir un meilleur avenir à leur enfant (Bélanger et Voyer, 2004; Marcotte *et al.*, 2011), notamment dans le but d'y acquérir des compétences parentales (Bélanger et Voyer, 2004).

Enfin, certains jeunes adultes non diplômés effectuent leur retour aux études dans le but « [d']accomplir une "tâche" inachevée » (*Ibid.*, p. 47). Il est fréquent que les jeunes adultes non diplômés de retour aux études aient prévu ce retour au moment de leur première interruption, sachant que la FGA est une voie envisageable (Bélanger et Voyer, 2004; Bellot et Goyette, 2006). L'interruption peut ainsi être considérée par plusieurs jeunes adultes comme une « suspension temporaire de la trajectoire scolaire » (Charbonneau, 2006, p. 124) où ils peuvent « prendre du temps pour soi » (*Ibid.*), notamment par l'entremise d'un voyage ou par les plaisirs de la consommation liés aux revenus d'un emploi à temps plein. Pour plusieurs jeunes adultes de retour aux études, l'interruption scolaire ne signifie pas nécessairement un abandon définitif, mais plutôt un retard à leur projet de scolarisation (Bouchard et St-Amant, 1996; Raymond, 2008). Ceux-

ci auraient « une conception autre du rythme d'apprentissage et de la scolarisation, différente de celle qui est couramment admise » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 7)[14].

3.3 Les difficultés lors du passage à la formation générale des adultes

Lors de leur passage à la FGA, les jeunes adultes non diplômés doivent parfois composer avec une multitude de difficultés ou d'événements pouvant les amener à interrompre leurs études. On les regroupe ici en trois catégories.

La première catégorie est reliée à leur expérience scolaire. Si leur passé scolaire au secteur des jeunes est souvent jonché de difficultés ou d'échecs scolaires, de problèmes d'apprentissage ou de périodes de démotivation, il n'est pas rare qu'ils y soient à nouveau confrontés (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; d'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005; Rousseau *et al.*, 2010). Par ailleurs, certains jeunes adultes non diplômés auraient des difficultés à s'adapter au modèle d'apprentissage propre à la FGA ou à côtoyer des adultes plus âgés (Bélanger et Voyer, 2004; Bellot et Goyette, 2006). Enfin, certains jeunes adultes, croyant réussir plus facilement à la FGA qu'au secteur des jeunes, ont finalement de la difficulté à s'adapter aux exigences des cours (d'Ortun, 2009).

La deuxième catégorie regroupe les raisons financières ou en lien avec l'emploi. Pour certains jeunes adultes, les difficultés financières les obligent à interrompre leurs études, tandis que pour d'autres c'est plutôt l'exigence de la concomitance travail-études qui représente un défi financier (Bélanger *et al.*, 2007; Bélanger et Voyer, 2004, Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010). Travailler plus de 25 heures par semaine tout en fréquentant la FGA, par exemple, a été relevé comme une difficulté importante chez certains jeunes adultes non diplômés (d'Ortun, 2009).

---

[14] Bien que cette étude date, elle fut l'une des premières études qualitatives québécoises à porter sur des jeunes adultes non diplômés de retour aux études. L'échantillon était composé de 16 personnes provenant soit d'« écoles spécialisées en retour aux études » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 6), soit d'une classe d'un centre d'éducation des adultes regroupant des personnes ayant interrompu leurs études. L'âge des participantes et participants n'est pas indiqué. Toutefois, Bouchard et St-Amant (1996) qualifient à quelques reprises de jeunes adultes les participantes et participants de leur étude. Il est alors plausible que la population de leur échantillon soit âgée de 16 à 30 ans.

Enfin, la troisième catégorie regroupe les difficultés et événements personnels et familiaux. On y retrouve des événements tels un déménagement ou une grossesse (Marcotte *et al.*, 2010; Rousseau *et al.*, 2010), des problèmes de santé (d'Ortun, 2009; Marcotte *et al.*, 2010), l'influence négative du conjoint (Bélanger *et al.*, 2007), l'incapacité à concilier responsabilités familiales (par exemple, avoir à sa charge un ou plusieurs enfants) et scolaires (Bélanger et Voyer, 2004; Bélanger *et al.*, 2007).

L'influence des parents sur la scolarité des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, qu'elle soit positive ou négative, est nommée dans certaines des recherches citées précédemment. Mis à part quelques constats à son propos, ces recherches ne permettent pas de comprendre pourquoi les parents peuvent être des sources de soutien ou, à l'opposée, des obstacles lors du passage à la FGA des jeunes adultes non diplômés. Si la relation entre les jeunes adultes et leurs parents n'importait plus à ce moment de leur vie, il n'y aurait pas lieu de s'y intéresser, mais c'est loin d'être le cas, tel que présenté dans la prochaine section.

4. LA PLACE DES PARENTS DANS LA VIE DES JEUNES ADULTES

En vue de souligner la place des parents dans la vie des jeunes adultes non diplômés, cette section présente dans un premier temps le phénomène de prolongement de la cohabitation des jeunes adultes au domicile parental. Dans un deuxième temps, on s'intéresse à la place des parents dans les réseaux[15] sociaux des jeunes adultes. Pour terminer est présentée une recension des écrits sur l'influence des parents sur la scolarité de leurs jeunes.

4.1 Le prolongement de la cohabitation parentale

De 1980 à 2006, les jeunes adultes canadiens sont de plus en plus nombreux à prolonger la cohabitation chez leurs parents (Milan, Vézina et Wells, 2007). Un regard sur le niveau de scolarité des hommes et des femmes montre qu'il y a des associations entre

[15] Définition de réseaux sociaux : « ensemble des relations interpersonnelles qu'un individu entretient avec les personnes significatives de son entourage » (Claes, 2003, p. 27).

celui-ci et le moment du départ du domicile parental : les hommes ayant accédé à des études postsecondaires quittent le domicile parental plus tôt que ceux qui n'ont pas fréquenté des établissements scolaires postsecondaires (Beaupré, Turcotte et Milan, 2006*a*). Dans le cas des femmes, il s'agit de l'inverse (*Ibid.*). Selon cette même étude, les jeunes adultes ayant grandi dans une famille non traditionnelle[16] sont plus susceptibles de quitter hâtivement le domicile familial.

Au Canada, outre la prolongation de la cohabitation chez les parents, le retour au domicile parental est aussi un phénomène fréquent. La principale raison évoquée par les jeunes adultes est liée aux difficultés financières (Beaupré *et al.*, 2006*b*). La fin de la scolarité, l'interruption des études et la fin d'un emploi sont d'autres motifs évoqués. Il n'est pas rare qu'un même jeune adulte quitte plusieurs fois le domicile des parents à la suite de plusieurs retours (*Ibid.*).

Les jeunes adultes du Québec prolongent davantage la cohabitation parentale que ceux des autres provinces, mais le retour au domicile parental est moins fréquent (*Ibid.*). Les calculs de Molgat (2011), à partir des données du Recensement 2006 de Statistique Canada, montrent que la proportion des jeunes adultes qui habitaient toujours chez leurs parents s'élève à 57 % pour les 20 à 24 ans et à près de 25 % pour les 25 à 29 ans. Ce phénomène de prolongement de la cohabitation est considéré par certains chercheurs comme « une stratégie d'attente, d'épargne et d'accumulation de ressources qui permet aux jeunes adultes d'accéder plus facilement à l'indépendance » (Maunaye et Molgat, 2003, p. 17).

D'une certaine manière, la dépendance, souvent financière, de plusieurs jeunes adultes, explique en partie pourquoi le rôle des parents demeure important. En dehors de l'aspect financier, les constats de plusieurs recherches québécoises permettent de croire que les relations entre les jeunes adultes et leurs parents sont généralement satisfaisantes, ce qui

---

[16] Dans cette étude, la famille non traditionnelle semble être tout ce qui ne correspond pas à une « famille biparentale intacte » (Beaupré *et al*, 2006*a*, p. 11), soit une famille recomposée, une famille monoparentale ou autre.

expliquerait le prolongement de la cohabitation, ainsi que l'aide apportée par les uns et les autres après la décohabitation (Molgat et Charbonneau, 2003). À ce propos, la recherche de Marcotte *et al.* (2010) indique que, au sein de leur échantillon[17], la majorité des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans inscrits à FGA habitait toujours chez leurs parents et que la nature de leurs relations avec ces derniers était généralement qualifiée de positive.

4.2 La place des parents dans les réseaux sociaux des jeunes adultes

Au cours de l'adolescence, la vie sociale des individus est caractérisée par une explosion du nombre de relations amicales au détriment d'un désinvestissement progressif des relations affectives avec les parents, atteignant un creux vers 15 ou 16 ans, pour ensuite se resserrer jusqu'au début de la vingtaine (Claes, 2003). Ainsi, même si les réseaux sociaux des adolescentes et adolescents sont en grande partie composés de pairs, les parents, plus particulièrement la mère, demeurent les personnes les plus significatives pour ces premiers (*Ibid.*). Habituellement, même au début de la vie adulte, les réseaux sociaux des jeunes adultes sont encore centrés sur la famille (Charbonneau, 2004). La recherche de Molgat et Larose-Hébert (2010) montre que les jeunes adultes de 18 à 29 ans, comparativement aux adultes plus âgés, sont ceux qui passent le plus de temps avec leurs parents et que les relations avec ces derniers sont généralement bonnes. La famille proche, même vers la fin de l'adolescence, est souvent considérée comme un lieu de soutien[18] inconditionnel et constant par les jeunes adultes (Royer, Pronovost et Charbonneau, 2004). Des recherches québécoises apportent un éclairage sur les caractéristiques et la transformation des réseaux sociaux des jeunes adultes toujours en cours de scolarisation et sur les réseaux sociaux des jeunes adultes non diplômés.

L'analyse par Bourdon (2011) des données du projet *Famille, réseaux et persévérance au collégial* (FRPC) montre que chez les étudiantes et étudiants du collégial

---

[17] L'échantillon de Marcotte *et al.* (2010) était composé de 381 personnes, dont 200 femmes et 181 hommes. Cent trois personnes étaient âgées de 16 à 17 et les 278 autres étaient âgées de 18 à 24 ans.

[18] Par soutien des membres de la famille, Royer *et al.* (2004) réfèrent au « soutien moral, psychologique, affectif, matériel et financier » (p. 57) et à l'écoute et aux conseils que ces premiers peuvent leur fournir.

âgés de 17 à 23 ans – bien que les réseaux sociaux soient en grande partie composés d'amis et qu'ils puissent grandement varier sur une période d'un peu plus d'un an – le noyau le plus stable des relations sociales se trouve à être la famille proche (parents et fratrie). De plus, les membres de la famille proche sont les plus souvent considérés comme des personnes intimes. Toutefois, au fil du temps la proximité tend à diminuer au profit d'une intimité de plus en plus marquée pour les amis. Parallèlement, les analyses de Cournoyer (2011) des données du FRPC indiquent que les relations avec les parents ont une influence certaine « lorsqu'il est question de persévérance aux études, de projets d'avenir ou de préparation à la vie adulte (travail, parentalité, citoyenneté, etc.) » (p. 143-144). Les parents de ces jeunes adultes les soutiennent de différentes manières – soutien matériel, financier, résidentiel ou humain – que ce soit lors des études ou dans d'autres sphères de leur vie[19]. Également, les aspirations professionnelles des parents pour leur enfant, si elles concordent avec celles de ce dernier, mènent souvent à une harmonie relationnelle. Dans le cas contraire, certains jeunes adultes mettent en veilleuse leurs aspirations pour éviter un conflit intergénérationnel, tandis que d'autres décident de maintenir leur choix et de faire face à la réaction des parents.

L'analyse de certaines données du projet ELJASP (Bourdon et Bélisle, 2008) par Bourdon *et al.* (2009) fournit de l'information sur les réseaux sociaux des jeunes adultes non diplômés âgés de 18 à 24 ans[20]. Les caractéristiques des réseaux sociaux des jeunes adultes non diplômés se distinguent de ceux des jeunes adultes aux études collégiales (FRPC). En effet, leurs réseaux contiennent moins de membres et la famille y est plus représentée. Ceux-ci identifient plus d'intimes liés à la famille que de personnes provenant de l'extérieur de celle-ci. Même si un peu plus de deux tiers des jeunes adultes non

---

[19] Dans le rapport de recherche de la recherche source, Bourdon, Charbonneau, Cournoyer et Lapostolle (2007) ont identifié différentes formes de soutien : 1) soutien affectif ou aide à la décision, 2) soutien matériel et financier, 3) soutien instrumental, 4) soutien informationnel, 5) entraide.

[20] Plusieurs jeunes adultes de l'échantillon ont vécu des placements dans un Centre Jeunesse au cours de leur adolescence.

diplômés n'habitent plus chez leurs parents, ces derniers sont les plus souvent identifiés comme principaux conseillers en cas de problèmes personnels.

L'étude de Poirier, Lavoie et Charbonneau (2006) complète ce portrait des réseaux sociaux des jeunes adultes québécois. Il s'agit d'une analyse comparative des réseaux sociaux et des parcours biographiques de jeunes adultes, âgés de 17 à 19 ans, ayant participé au *Projet Qualification des jeunes* (PQJ)[21] à ceux des jeunes adultes du collégial de la recherche FRPC. Les premiers sont plus susceptibles de ne pas détenir un diplôme d'études secondaires. Pour cette raison, lorsqu'on réfère aux personnes du PQJ, il sera question de jeunes adultes non diplômés. Tout comme l'étude de Bourdon *et al.* (2009), les réseaux sociaux des jeunes adultes du PQJ contiennent moins de membres et d'intimes que ceux des jeunes adultes collégiens. En outre, la proportion qu'occupent les membres de la famille proche dans les réseaux sociaux des jeunes adultes du PQJ dépasse celle des jeunes collégiens, même si ces premiers sont plus nombreux à vivre ou avoir vécu des dysfonctionnements familiaux ou des problèmes relationnels avec leurs parents. On se souvient que chez les jeunes adultes collégiens la famille proche joue un grand rôle de soutien. Toutefois, chez les jeunes adultes du PQJ, le soutien des parents est plutôt mince, spécialisé et caractérisé d'instable, de conditionnel et de réversible. Par exemple, certains jeunes adultes doivent payer l'hébergement chez les parents sans quoi ils sont mis à la porte. D'autres peuvent subir des abus de leur part. Quelques fois, le soutien est inversé; ce sont les jeunes adultes qui aident leurs parents. Si certains jeunes adultes non diplômés ont beaucoup confiance en leurs parents, d'autres expriment plutôt de l'incertitude à leur égard. À ce propos, des jeunes adultes racontent que la relation avec leurs parents leur nuit, voire les détruit, plutôt qu'elle ne les aide. Pour d'autres, la relation avec les parents est tellement mauvaise qu'ils refusent d'être aidés par ces derniers. De manière générale, les jeunes adultes du PQJ ont une vision plutôt positive des soutiens obtenus par leurs parents, mais sans en être véritablement satisfaits.

---

[21] « Ce projet d'intervention intensive a pour but de favoriser le passage à la vie adulte et d'assurer la qualification de jeunes des Centres jeunesse (Goyette et Charbonneau, 2005) » (Poirier *et al.*, 2006, p. 1).

Les recherches précédentes montrent qu'au début de l'âge adulte la place des parents demeure importante chez les jeunes adultes, qu'ils soient aux études postsecondaires ou non diplômés, notamment parce que ceux-ci dépendent encore financièrement de leurs parents. Pour certains, la relation avec les parents est une source de soutien non négligeable, mais pour d'autres, plus particulièrement les jeunes adultes non diplômés, la relation avec les parents peut être un amalgame de soutien et de malaise. Par ailleurs, la relation entre les jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études et leurs parents peut « s'inscri[re] dans un rapport de dépendance plus tendu » (Molgat et Charbonneau, 2003, p. 74). La récente recherche de Molgat (2007) met en lumière les possibles changements dans la qualité de la relation entre les parents et leurs jeunes adultes à la suite d'une interruption des études secondaires. Ces premiers peuvent parfois être très déçus, voire colériques quant à cette cassure du parcours scolaire. Ces changements dans la relation peuvent se figer ou évoluer, parfois positivement au fil des années, ayant une influence notable sur la décision des parents de soutenir ou non leurs enfants dans diverses dimensions de leur vie, notamment l'insertion professionnelle. Les résultats de Molgat (2007) vont en partie dans le même sens que ceux da recherche longitudinale d'Aquilino (1997). En effet, sa recherche a permis de constater que, pendant le passage à l'âge adulte, la qualité des relations parents-enfants sont susceptibles d'être affectées, positivement ou non, par les différentes transitions de vie (décohabitation, fin des études, parentalité, etc.) vécues par les jeunes adultes lors de ce passage (*Ibid.*). À l'issue de ce qui vient d'être présenté, il est plausible de se demander si le passage à la FGA des jeunes adultes non diplômés (passage direct ou avec interruption des études secondaires) ne constituerait pas en lui-même un événement susceptible d'ébranler les relations parents-enfants.

Ce portrait global montre que les parents occupent bien souvent encore une place importante dans la vie des jeunes adultes et que la facette du soutien peut varier en fonction du statut du jeune adulte – en cours de scolarisation ou non diplômé. Toutefois, ces recherches ne permettent pas d'établir un lien direct entre l'influence des parents sur la persévérance ou la réussite scolaire de leurs jeunes. La prochaine section porte justement sur une revue de la littérature propre à ce sujet.

4.3 L'influence des parents sur la scolarité des jeunes adultes

Dans la recension des écrits de Théorêt, Carpentier, Lisieux et Tremblay (2006), à laquelle les commissions scolaires étaient encouragées à se référer pour développer leurs plans d'action (Direction générale des adultes, 2006) dans le cadre du Programme 16-24, les parents figurent parmi les « facteurs-clés de succès […] pour favoriser la réussite scolaire des 16-24 ans » (s.p.). Un regard attentif aux références de cette recension révèle que la majorité des recherches retenues portent sur une population plutôt jeune (16 ans et moins) toujours en cours de scolarisation (études secondaires). Or, le Programme 16-24 porte sur une population différente, soit les jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 24 ans de passage à la FGA ou en FP, ayant interrompu leurs études secondaires ou non.

La recension de Théorêt *et al.* (2006) montre que les parents ont une certaine influence sur le parcours scolaire des élèves du secondaire. À cet égard, la méta-analyse de Jeynes (2007) indique que l'implication des parents a une influence positive sur la scolarisation des élèves du secondaire (persévérance et résultats scolaires). Toutefois, les jeunes adultes de 16 à 24 ans vivent souvent dans un contexte bien différent des jeunes de 16 ans et moins, principalement parce qu'ils expérimentent progressivement le passage à l'âge adulte (Galland, 2011). Dans ce contexte, on peut poser l'hypothèse que les relations parents-enfants se transforment, tout comme l'influence des premiers sur le parcours scolaire des derniers. Pour cette raison, il est nécessaire d'élargir la recension des écrits à une population plus âgée.

Toutefois, comme on l'a constaté précédemment, les travaux disponibles ne fournissent que des résultats superficiels et parcellaires sur l'influence qu'ont les parents sur le parcours scolaire des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, car elles n'ont pas, en général, cet objectif spécifique. La présente recension des écrits porte donc sur une population de 16 à 24 ans ayant connu une scolarisation continue, et plus particulièrement sur l'influence des parents vis-à-vis la scolarité postsecondaire[22] de leurs

---

[22] Pour effectuer cette recension des écrits, les mots-clés suivants ont été utilisés : *pre-college student**, *college student**, *parent**, *academic achievement*, *educational attainment*, *student persistence*, *retention* et

enfants. Les sections suivantes décrivent les grands facteurs d'influence recensés : a) les styles parentaux, b) l'attachement aux parents, c) le contrôle parental, d) l'encouragement à l'autonomie et le soutien dans le choix de poursuivre les études, e) le soutien des parents, f) les attentes parentales et g) les parents comme modèles.

4.3.1 Les styles parentaux

Des recherches états-uniennes, et toutes quantitatives, se sont intéressées à certaines caractéristiques des styles parentaux de Baumrind (1991). Ceux-ci réfèrent aux différentes manières entreprises par les parents pour répondre aux besoins émotifs de leurs enfants, pour encadrer leurs activités et pour encourager leur autonomie. La typologie des styles parentaux de Baumrind (1971, dans Claes, 2003) a été développée à partir de deux dimensions représentant certaines attitudes des parents, chacune de ces dimensions ayant deux pôles : l'attachement (positif ou rejet) et le contrôle (excès de contrôle et absence de contrôle). Selon cette typologie, il existerait quatre principaux styles parentaux : exigence/affection (*authoritarian*), autoritaire (*authoritative*), négligent (*uninvolved*) et permissif (*permissive*).

La recherche de Fulton et Turner (2008) suggère que la perception de la supervision parentale et du soutien émotionnel des parents, vers la fin des études secondaires, influencerait positivement les résultats scolaires universitaires des femmes âgées de 17 à 23 ans. Chez les hommes, seule la perception du soutien émotionnel des parents aurait une influence significative, et positive, sur leurs résultats scolaires. Toutefois, les résultats de Fulton et Turner (2008) ne permettent pas d'identifier des relations significatives entre la perception de l'encouragement à l'autonomie et les résultats scolaires, tant pour les

---

student motivation. La requête a été effectuée dans les bases de données suivantes, à partir du portail Internet EBSCO : Academic Search Complete, Education Research Complete, ERIC et SocINDEX with Full Text. De plus, le critère « Revues académiques (relues par un comité de lecture) » a été utilisé. La recension tenait compte des articles scientifiques depuis 1994. Le nombre de documents obtenus s'élevait à 347. À la suite d'une lecture de tous les résumés d'article, seuls les articles portant sur le rôle des parents auprès de jeunes adultes âgés de 15 ans à 24 ans ont été conservés. Les articles devaient être basés sur des recherches empiriques quantitatives ou qualitatives. La recension s'est limitée à des recherches canadiennes ou états-uniennes. Dix-huit articles scientifiques ont été retenus.

étudiantes que les étudiants. Pourtant, la recherche de Strage et Brandt (1999) montre qu'il y a une corrélation positive entre la perception de l'encouragement à l'autonomie des parents, pendant les études universitaires, et les résultats scolaires universitaires de jeunes adultes âgés de 18 à 24 ans. Leurs résultats n'ont pas permis d'observer des relations significatives entre les résultats scolaires et la perception des attentes scolaires parentales ou le soutien émotif des parents.

4.3.2 L'attachement aux parents

D'autres recherches, tant québécoises qu'états-uniennes, se sont intéressées à l'attachement affectif entre les jeunes adultes et leurs parents. La recherche québécoise et longitudinale de Guay, Marsh, Sénécal et Dowson (2008) montre que, tout au long de leurs études collégiales, l'attachement aux parents était positivement associé à la motivation scolaire de cégépiennes et cégépiens âgés en moyenne de 18 ans. L'attachement aux parents représentait la perception qu'avaient les jeunes adultes du niveau de sécurité et d'intimité au sein de leurs relations avec leurs parents.

Ce constat rejoint en partie ceux de Fass et Tubman (2002). En effet, ils notent une corrélation positive entre l'attachement aux parents et la perception que ces jeunes adultes universitaires, âgés de 18 à 24 ans, avaient de leurs propres aptitudes scolaires. Leur échantillon était majoritairement composé de jeunes adultes provenant de minorités visibles, en particulier des hispanophones.

Deux autres recherches états-uniennes issues d'un même projet de recherche longitudinal montrent que l'attachement aux parents est lié positivement à l'adaptation au contexte scolaire et aux résultats scolaires d'étudiantes et d'étudiants en première année universitaire (Kolkhorst, 2010; Yazedjian, Toews et Navarro, 2009). Ces jeunes adultes n'avaient pas plus de 19 ans. La recherche de Kolkhorst (2010) a permis d'analyser les données relatives à ces jeunes adultes deux années plus tard : les associations positives relevées pendant la première année universitaire étaient toujours présentes. Les résultats de ces recherches contrastent avec ceux de Fass et Tubman (2000) et de Soucy et Larose (2000), puisque, contrairement à ceux-ci, ils ont obtenu des associations positives entre l'attachement aux parents et les résultats scolaires.

4.3.3 Le contrôle parental

Une recherche s'est intéressée au contrôle parental pendant les études postsecondaires. Il s'agit de celle de Soucy et Larose (2000), précédemment abordée. Ces chercheurs ont mobilisé le concept de contrôles parentaux de Barber (1996, dans Soucy et Larose, 2000) : le contrôle comportemental et le contrôle psychologique. Le contrôle comportemental réfère surtout à la supervision des activités du jeune adulte et à la mise en place de règles et limites à respecter dans la famille. Le contrôle psychologique est, selon Barber (1996, dans Soucy et Larose, 2000), plus intrusif. Il peut s'agir d'imposer des règles, des comportements ou des modes de pensée, et ce, en employant des méthodes comme la manipulation émotionnelle. Soucy et Larose (2000) ont constaté que la perception qu'ont les étudiantes et étudiants du contrôle comportemental parental est associée positivement à l'adaptation aux études collégiales, tandis que la perception du contrôle psychologique parental est positivement associée à l'échec scolaire.

4.3.4 Le soutien dans le choix de poursuivre les études

Deux recherches québécoises, de nature quantitative, se sont intéressées à la relation entre les jeunes adultes et leurs parents autour du choix scolaire (Duschesne, Ratelle, Larose et Guay, 2007; Ratelle, Larose, Guay et Senécal, 2005)[23].

L'une de ces recherches indique que plus les cégépiennes et cégépiens avaient la perception d'être encouragés à être autonomes par rapport à leur choix de programme, moins grande était la probabilité qu'ils interrompent leurs études collégiales (Ratelle *et al.*, 2005). La recherche de Duchesne *et al.* (2007) montre que la facilité à discuter du choix de programme collégial avec les parents, ainsi que l'encouragement à l'autonomie de leur part,

---

[23] Ces recherches sont basées sur les données du projet de recherche longitudinale *Quebec Scientific Career Project*. Au total, 729 étudiantes et étudiants de cinquième secondaire ayant effectué une demande d'inscription dans des programmes de formations collégiales à teneur scientifique, techniques et préuniversitaires, ont été suivis pendant trois ans : une année en cinquième secondaire et les deux années suivantes, au collégial.

étaient positivement associés à l'adaptation au contexte scolaire des cégépiennes et cégépiens.

4.3.5 Le soutien parental

Les recherches quantitatives regroupées ici ont toutes étudié le soutien parental auprès de jeunes adultes aux études postsecondaires. Toutes ces recherches sont états-uniennes. La littérature scientifique ne semble pas s'accorder sur une même définition du soutien parental.

Tout d'abord, Sciarra et Whitson (2007) ont constaté que le soutien parental pendant les études secondaires influencerait positivement l'obtention d'un diplôme postsecondaire. En complémentarité avec cette recherche, d'autres chercheurs ont noté l'influence positive du soutien parental, pendant les études universitaires, sur les résultats scolaires des étudiantes et étudiants (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline et Russell, 1994; Dennis, Phinney et Chuateco, 2005 ; Kolkhorst, 2010 ; Ong, Phinney et Dennis, 2006). Quelques détails doivent être apportés à propos de certaines de ces recherches. Les résultats de Cutrona *et al.* (1994) indiquent que seuls deux éléments du soutien parental sont significativement corrélés avec les résultats scolaires universitaires, et ce, positivement : le partage d'intérêts et de préoccupations avec les parents et la perception que leurs parents croient en leurs compétences. En ce qui concerne les résultats d'Ong *et al.* (2006), ils montrent que la corrélation, positive, entre le soutien parental et les résultats scolaires est supérieure chez les étudiantes et étudiants provenant de familles ayant un faible statut socioéconomique, comparativement à ceux provenant de famille ayant un statut socioéconomique plus élevé. Enfin, le soutien parental serait positivement associé à l'adaptation à l'université lors de la première année scolaire (Kolkhorst, 2010; Toews et Yazedian, 2007) et même jusqu'à la troisième année (Kolkhorst, 2010).

Contrairement aux recherches mentionnées précédemment, celle de Walker et Satterwhite (2002) n'a pas permis d'observer de relations significatives entre le soutien des parents et les résultats scolaires des étudiantes et étudiants universitaires. Néanmoins, leur recherche indique que le soutien parental serait négativement relié à l'interruption des études : plus le soutien parental est élevé, moindre est la probabilité d'interruption.

4.3.6 Les attentes parentales

Des recherches se sont intéressées aux attentes scolaires des parents vis-à-vis leurs enfants. Elles sont quantitatives ou qualitatives, et toutes états-uniennes.

Yazedjian *et al.* (2009), dans leur recherche quantitative, n'ont pas identifié de relations significatives entre les attentes parentales et les résultats scolaires, que ce soit pour les étudiantes et étudiants universitaires. Même constat dans l'étude de Dennis *et al.* (2005) : les attentes des parents n'étaient ni corrélées significativement aux résultats scolaires, ni à l'adaptation à l'université. La recherche de Walker et Satterwhite (2002) apporte une nuance à ces résultats. Elle montre que plus les étudiantes et étudiants percevaient du soutien de leur parent, plus ils sentaient, de la part de ces derniers, une pression à réussir scolairement. Ils ont observé des relations significativement négatives entre cette pression à réussir et les résultats scolaires d'universitaires considérés comme des Américains de souche. Toutefois, chez les jeunes adultes afro-américains, cette pression à réussir est seulement corrélée positivement aux suspensions scolaires.

Les recherches qualitatives de Cavazos *et al.* (2010) et de Morales (2010) apportent d'autres dimensions aux attentes scolaires des parents. La recherche de Cavazos *et al.* (2010) montre que les attentes scolaires élevées des parents sont perçues par les jeunes adultes universitaires comme un facteur ayant contribué à leur succès scolaire. Ces attentes parentales se traduisent par des objectifs élevés en matière de scolarisation, soutenus par des encouragements. Cette recherche a identifié l'écriture de lettres et de notes comme forme d'encouragement souvent utilisées par les parents.

Morales (2010) a identifié les attentes scolaires élevées des parents, lorsqu'elles sont soutenues par des actions concrètes, comme un facteur ayant contribué à la réussite scolaire d'étudiantes et d'étudiants universitaires provenant de minorités visibles. Les attentes scolaires élevées iraient au-delà des attentes par rapport aux résultats scolaires. Elles seraient accompagnées d'objectifs scolaires précis et de transmission de valeurs reliées à l'ambition. Les actions pouvant être mobilisées par les parents pour soutenir leurs attentes scolaires peuvent être les suivantes : les aider au niveau du transport, s'assurer

qu'ils réalisent leurs devoirs scolaires, les encourager à effectuer leurs lectures et, enfin, les féliciter régulièrement.

4.3.7 Les constats de la recension

À l'issue de cette recension des écrits, on constate que les résultats des recherches mobilisant des concepts issus des styles parentaux ne font pas consensus : le soutien émotionnel et l'encouragement à l'autonomie de la part des parents sont parfois associés positivement aux résultats scolaires, parfois pas du tout. On constate par ailleurs qu'une bonne perception de l'attachement aux parents (sentiment de sécurité et d'intimité par rapport à ses parents) est parfois positivement associée à une plus grande motivation scolaire, à une meilleure perception de ses aptitudes scolaires, à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande adaptation scolaire. Toutefois, certaines recherches n'ont pas observé de liens entre l'attachement aux parents et les résultats scolaires, ni avec l'adaptation scolaire. Aussi, le contrôle parental de type comportemental serait associé positivement à l'adaptation scolaire, tandis que le contrôle de type psychologique serait lié positivement aux échecs scolaires. En outre, le soutien parental dans le choix d'une formation postsecondaire serait positivement associé à la persévérance et à l'adaptation scolaire. De plus, le soutien parental serait lié positivement à l'obtention du diplôme postsecondaire et aux résultats scolaires. Pour terminer, les recherches quantitatives n'ont pas identifié d'associations positives entre les attentes scolaires parentales et l'adaptation ou les résultats scolaires. Au contraire, une trop grande pression de la part des parents semble être associée négativement aux résultats scolaires et positivement aux suspensions scolaires. De leur côté, les recherches qualitatives montrent que le succès scolaire des étudiantes et étudiants du postsecondaire est en partie lié aux attentes scolaires des parents, particulièrement lorsque ces attentes sont précises et qu'elles sont soutenues par des actions concrètes ou des encouragements.

En conclusion, cette recension révèle que les parents peuvent avoir une influence sur la scolarisation des jeunes adultes de niveau postsecondaire, âgés de 16 à 24 ans. Toutefois, dans la très grande majorité des recherches recensées, les résultats ne permettent

pas de comprendre pourquoi l'influence peut être positive pour certains jeunes adultes, neutre pour certains et négative pour d'autres.

En quelque sorte, les résultats de cette recension sont complémentaires à ce qui a été exposé plus tôt à propos de la proximité des parents dans la vie des jeunes adultes. Pour cette raison, il est plausible de penser que les parents pourraient eux aussi influencer la scolarisation des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. Toutefois, en raison des possibles difficultés que ces jeunes adultes pourraient vivre ou avoir vécues, tout comme les possibles changements dans la relation parents-enfants à la suite du passage à la FGA, il se pourrait que l'influence des parents diffère de ce qui a été observé dans les travaux qui ont été l'objet de la recension des écrits.

5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La FGA est devenue, au gré du temps, une voie privilégiée pour de nombreux jeunes adultes non diplômés désirant obtenir un premier diplôme du secondaire. Malgré cette option intéressante, les jeunes adultes de passage à la FGA se heurtent souvent à des difficultés qui peuvent les amener à interrompre leur scolarité une fois qu'ils y sont inscrits. Pour pallier ces obstacles, le Programme 16-24 (MEQ, 2004), issu de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002*a*) et du plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002*b*), a été mis en œuvre de 2004 à 2011. Notamment pour favoriser la réussite des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, l'approche écosystémique de ce programme cible entre autres les parents. Mis à part quelques constats à propos de l'influence des parents sur la scolarité des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, les quelques recherches sur cette population ne permettent pas de comprendre pourquoi les parents peuvent leur être des sources de soutien ou, à l'opposé, des obstacles. En outre, même si la littérature scientifique montre qu'il y a une certaine influence des parents lors de la scolarité postsecondaire des jeunes adultes, on ne peut en déduire qu'automatiquement ce soit le cas pour les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. En effet, la relation entre les jeunes adultes non diplômés et leurs parents peut grandement fluctuer à la suite d'événements en lien avec la scolarisation, telle une première interruption des études. Cette

fluctuation de la relation peut aussi influencer la façon dont certains parents sont prêts à soutenir leurs jeunes adultes dans différentes dimensions de leur vie. La question générale de recherche se pose alors : Quelle est l'influence des relations parents-enfants sur le parcours scolaire des jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA?

La problématique et la question générale de ce mémoire ancrées, il s'agit maintenant de présenter et de définir le concept mobilisé pour pouvoir répondre à celle-ci. Le prochain chapitre traitera donc de l'ambivalence intergénérationnelle.

DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre présente le concept retenu pour répondre à la question générale de recherche de ce mémoire : l'ambivalence intergénérationnelle de Lüscher et Pillemer (1998). Il se conclut par un objectif général de recherche et des objectifs spécifiques.

1. L'AMBIVALENCE INTERGÉNÉRATIONNELLE

Vers la fin des années 1990, dans le cadre de la recherche portant sur les relations entre les adultes et leurs parents vieillissants, Lüscher et Pillemer (1998) pensent et définissent le concept d'ambivalence intergénérationnelle. Ce concept suscite rapidement l'intérêt et de stimulantes discussions ont lieu sur sa définition et son articulation dans la recherche empirique (Bengston, Giarrusso, Mabry et Silverstein, 2002; Connidis et McMullin, 2002*a*, 2002*b*; Curran, 2002; Lüscher, 2002).

L'ambivalence peut prendre forme dans différentes situations au cours de l'histoire biographique des relations entre les parents et leurs enfants (Lüscher, 2002) et pendant le passage à l'âge adulte (Lüscher, 2005). En outre, les périodes de transition de statuts (Lüscher et Pillemer, 1998; Widmer et Lüscher, 2011) et les périodes de tension entre autonomie et dépendance (Lüscher et Pillemer, 1998; Lüscher, 2002; 2005; Widmer et Lüscher, 2011) sont des moments propices à l'émergence de l'ambivalence intergénérationnelle. Ces éléments concourent à la pertinence d'utiliser le concept d'ambivalence intergénérationnelle pour l'étude de la population ciblée dans ce mémoire. Initialement, Lüscher et Pillermer (1998) se sont inspirés des concepts de l'ambivalence sociologique et de l'ambivalence psychologique pour construire celui de l'ambivalence intergénérationnelle.

1.1 L'ambivalence sociologique

Pour l'élaboration de l'ambivalence intergénérationnelle, Lüscher et Pillemer (1998) puisent dans la définition de l'ambivalence sociologique de Merton et Barber (1967) et de Coser (1966). Selon cette perspective, l'ambivalence naît des demandes, attentes et normes contradictoires assignées à un statut de la société ou à l'intérieur d'un même rôle lié à un statut donné (Merton et Barber, 1967). L'ambivalence sociologique serait « construite dans

la structure même des statuts et des rôles sociaux » (Coser, 1966, p. 175, dans Lüscher et Pillemer, 1998, p. 415)[24]. Elle peut aussi émerger de « l'organisation dynamique de normes et contre-normes » (Lüscher et Pillemer, 1998, p. 415)[25] intégrées à un même rôle ou statut, puisque ces contradictions demandent à l'individu de mettre en place des attitudes ou des comportements contradictoires.

1.2 L'ambivalence psychologique

Au début du 20e siècle, la notion d'ambivalence est utilisée par des psychanalystes pour décrire certaines tensions subjectives contradictoires vécues par les individus. Selon Lüscher (2005), l'ambivalence est d'abord conçue comme un symptôme de la schizophrénie, puis comme une expérience cognitive et émotive pouvant être observée chez tout un chacun. Pour Sigmund Freud (1913, dans Lüscher et Pillemer, 1998), l'ambivalence renvoie à la simultanéité de sentiments opposés, typiquement l'amour et la haine, face à une même personne, bien souvent les parents. Le concept d'ambivalence psychologique est depuis étudié et mobilisé dans les champs de la psychanalyse, de la psychothérapie et de la thérapie familiale (Lüscher, 2002). L'ambivalence est au cœur de la théorie du développement psychosocial d'Erikson (1994, dans Lüscher et Pillemer, 1998). L'individu, pour traverser des crises liées à différents stades de son développement, doit atteindre un équilibre entre deux tendances ou forces qui s'opposent à l'intérieur de lui-même, mais qui sont aussi en lien avec son environnement social. La définition de ce concept de nature psychologique, longuement associée à la nature biologique de l'individu, s'est transformée afin de reconnaître l'influence des relations sociales sur le développement de l'ambivalence (Lüscher, 2002).

L'ambivalence intergénérationnelle apparaît quand un individu fait soudainement face à des contradictions inhérentes à sa relation avec ses enfants ou ses parents,

---

[24] Traduction libre de: « built into the structure of statuses and roles ».

[25] Traduction libre de: « dynamic organization of norms and counter-norms ».

contradictions qui, pour lui, seront peut-être irréconciliables (Lüscher et Pillemer, 1998). Pour Lüscher (2002), l'ambivalence intergénérationnelle prend forme quand

> des émotions, pensées, relations sociales et structures polarisées et simultanées, considérées comme importantes pour la constitution d'identités individuelles ou collectives, sont (ou peuvent être) interprétées comme étant temporairement ou durablement irréconciliables (p. 587)[26].

1.3 La simultanéité de contradictions positives et négatives

L'historique des dimensions sociologique et psychologique de l'ambivalence montre en quoi celle-ci est liée à la concurrence d'éléments – normes, attentes, demandes, valeurs, pensées ou sentiments – opposés et orientés vers un même objet, le plus souvent une autre personne (Lüscher, 2002). La perception à la fois positive et négative d'un individu face à une relation avec ses parents ou ses enfants est une autre caractéristique importante de l'ambivalence (Lüscher et Pillemer, 1998). La raison d'être de ces contradictions « provient à la fois du sentiment d'appartenance au groupe et du besoin d'autonomie des individus » (Widmer et Lüscher, 2011, p. 51). Cette approche se distingue des approches qui étudient uniquement les aspects positifs des relations intergénérationnelles et de celles qui ne s'attardent qu'aux conflits (Lüscher et Pillemer, 1998).

1.4 Les sources d'ambivalence

Certains chercheurs ayant développé le concept d'ambivalence intergénérationnelle ont suggéré quelques sources propices à son émergence (Lüscher, 2002; 2005; Lüscher et Pillemer, 1998). Il s'agit notamment des relations sociales, de la solidarité, ainsi que des tensions entre l'autonomie et la dépendance.

---

[26] Traduction libre de : « it is useful to speak of ambivalence when polarized simultaneous emotions, thoughts, social relations, and structures that are considered relevant for the constitution of individual or collective identities are interpreted as temporarily or even permanently irreconcilable ».

1.4.1 Les relations sociales

L'ambivalence, selon Lüscher (2002), relie les structures sociales et les actions individuelles. Les relations sociales sont composées de deux dimensions articulées entre elles. Une dimension individuelle, caractérisée par les attributs d'une personne, et une dimension institutionnelle, enchâssée dans un système social, telle que la famille (*Ibid.*). Les relations sociales se joueraient à l'intérieur de pôles propres à chacune de ces dimensions. De ces relations peut émerger l'ambivalence.

Au sein de la dimension individuelle, il y a les polarités de la convergence et de la divergence. Cela réfère, par exemple, aux caractéristiques individuelles qui sont similaires ou différentes entre deux individus, mais aussi au besoin de proximité et de prise de distance l'un par rapport à l'autre (Lüscher, 2002).

Les polarités de la dimension institutionnelle sont celles de la reproduction et de l'innovation (*Ibid.*). Plus concrètement, cela signifie que les individus se situent entre deux pôles en ce qui concerne les caractéristiques des relations sociales et de structures sociales auxquelles ils appartiennent. La reproduction signifie tenir mordicus à la stabilité d'une structure sociale ou d'une relation telle que vécue dans le passé. L'innovation, quant à elle, est un désir de changement drastique.

1.4.2 La solidarité

Les formes de solidarité entre deux générations peuvent aussi générer de l'ambivalence (Lüscher et Pillemer, 1998). Par exemple, la cohabitation ou une mutuelle dépendance de soutien pourraient engendrer des effets négatifs au sein de la relation, telle que des conflits, de l'insatisfaction dans la relation parents-enfants ou la réduction de l'indépendance de la personne aidée ou de celle qui aide (Lüscher et Pillemer, 1998).

1.4.3 Les tensions entre l'autonomie et la dépendance

L'ambivalence peut être présente lorsqu'il existe une tension entre la dépendance et l'autonomie (Lüscher et Pillemer, 1998; Lüscher, 2002; 2005). Lüscher et Pillemer (1998) affirment « [qu']à l'âge adulte, l'ambivalence se joue entre le désir des parents et des enfants de recevoir de l'aide, du support et du soutien affectif de l'un et de l'autre, et le

désir de s'affranchir de la relation parents-enfants » (p. 417)[27]. Le désir d'un jeune adulte d'obtenir du support et du soutien affectif de la part de ses parents serait ainsi confronté au souhait de conserver son indépendance. Les parents aussi peuvent vivre des tensions semblables à l'égard de leurs enfants devenus de jeunes adultes.

1.5 La gestion de l'ambivalence

L'expérience de l'ambivalence ne doit pas être considérée *a priori* comme négative (Lüscher, 2002; 2005; Widmer et Lüscher, 2011). Les individus qui la vivent la gèrent de façon plus ou moins compétente ou productive et peuvent en arriver à une solution harmonieuse ou conflictuelle (Lüscher, 2002). L'expérience de l'ambivalence, sa gestion et ses conséquences auraient des implications sur l'identité des individus (Widmer et Pillemer, 2011). L'expérience de l'ambivalence, pour Widmer et Lüscher (2011), se vit à travers

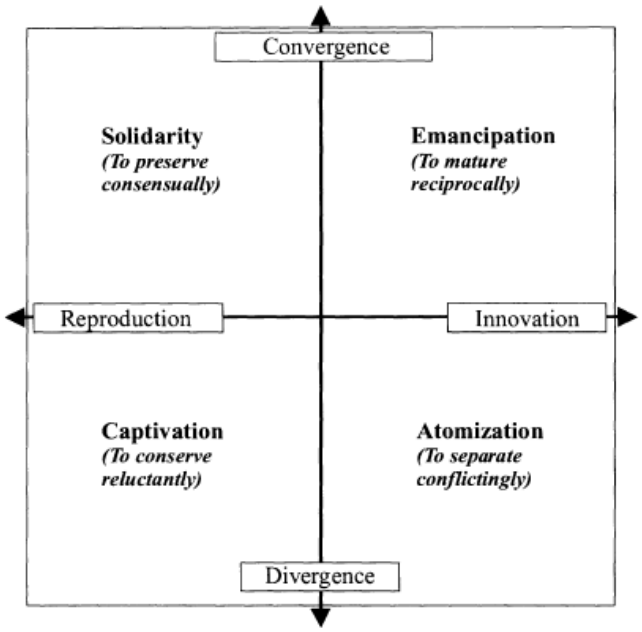
> des situations de défi pour les individus qui doivent, dans les situations sociales marquées par des polarités opposées, faire preuve d'une capacité réflexive supérieure à ce qu'exigent d'autres situations sociales, plus homogènes dans leurs structures et leurs attentes (p. 51).

1.5.1 Un modèle d'interprétation

Un modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence est proposé par Lüscher (2002; 2005). La combinaison des pôles de la dimension individuelle de l'ambivalence intergénérationnelle, convergence ou divergence, et ceux de la dimension institutionnelle, reproduction ou innovation, forme quatre stratégies de gestion de l'ambivalence : la solidarité, l'émancipation, l'atomisation et l'imposition (Figure 3).

---

[27] Traduction libre de: « in adulthood, ambivalence exists between the desire of parents and children for help, support, and nurturance and the countervailing pressures for freedom from the parent-child relationship ».



Source : Lüscher (2002).

Figure 3. Stratégies de gestion de l'ambivalence

La stratégie de la solidarité peut se déployer quand la relation parents-enfants est bonne et que les deux acteurs accordent de l'importance à la continuité des normes de l'institution familiale (Lüscher, 2000; 2002; 2005). Les membres de la relation se soutiennent, sans nécessairement attendre quoi que ce soit en retour. Ce soutien s'exerce surtout à travers une relation d'autorité empreinte d'empathie. La personne qui offre son soutien, parent ou jeune adulte, le fait de façon responsable, dans le meilleur intérêt de l'autre. Bien que la solidarité aide à réduire l'ambivalence, une fraction de celle-ci reste, puisque la solidarité correspond rarement au soutien idéal pour résoudre l'ambivalence relationnelle.

La stratégie de l'atomisation, en deuxième lieu, est à l'opposé de la précédente stratégie (*Ibid.*). Pour mieux vivre l'ambivalence relationnelle, le parent ou le jeune adulte s'éjecte totalement de la relation. Il n'y a pratiquement plus rien, que ce soit au plan subjectif ou institutionnel, qui alimente la relation parents-enfants. La relation se dégrade à un tel point que les acteurs familiaux s'atomisent, bien souvent dans un contexte

conflictuel. Même si la relation parents-enfants cesse complètement, l'existence du lien filial, elle, même si elle est peut-être reniée, demeure un fait irréfutable. Le suicide pourrait être considéré comme la forme extrême de cette stratégie (Traphagan, 2010).

Troisièmement, il y a la stratégie de l'émancipation (Lüscher, 2000; 2002; 2005). Bien que la relation et la cohésion parents-enfants soient bonnes, le parent ou le jeune adulte désire vivre autrement une ou plusieurs normes de l'institution familiale. Pour gérer cette situation, parent et enfant, ouverts l'un à l'autre, négocient constamment comment intégrer les désirs et les pratiques des deux générations. Tout en considérant les différences de l'autre, ils préservent leur mutuelle interdépendance. Aussi, ils expriment librement les tensions vécues dans la situation ambivalente. En outre, la communication et les efforts d'ouverture favorisent le développement personnel de chacun.

Quatrièmement, la stratégie de l'imposition peut se mettre en place quand les normes de l'institution familiale sont tellement importantes pour un membre d'une génération, souvent un parent, que celui-ci tente de les imposer à une autre génération, souvent un de ses enfants (*Ibid.*). La relation entretenue en devient une de domination et de subordination où l'une des générations invoque des normes morales et familiales pour que la continuité de la tradition familiale puisse être adoptée, à contrecœur, par l'autre génération, même si individuellement parent et enfant se sentent très différents, voire même éloignés l'un de l'autre.

2. L'OBJECTIF GÉNÉRAL ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Pour l'étude de la relation entre les parents et les jeunes adultes non diplômés, la mobilisation de l'ambivalence intergénérationnelle s'avère très pertinente, puisque celle-ci a tendance à émerger pendant le passage à l'âge adulte, lors des changements de statuts, lors des périodes de tension entre la dépendance et l'autonomie et, finalement, quand surviennent des formes de soutien entre les parents et les enfants. Ce concept permet d'aller au-delà d'un constat statique de la relation parents-enfants à propos de la scolarité. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un jeune adulte est soutenu par ses parents que ce soutien est nécessairement aidant ou reçu positivement par lui. Le contraire se peut aussi : ce n'est

pas parce qu'un conflit existe entre un parent et un jeune adulte que l'issue est nécessairement négative.

Le concept d'ambivalence intergénérationnelle montre à quel point les relations parents-enfants peuvent être complexes. Elles sont parfois habitées par la coexistence de contradictions (pensées, émotions, valeurs, attentes et perceptions de normes et structures sociales environnantes, etc.) qui peuvent modifier l'attitude d'un individu envers un autrui significatif d'une autre génération, ici les jeunes adultes et leurs parents. La scolarisation, par exemple le passage à la FGA, pourrait avoir une signification très différente d'une génération à l'autre, pouvant même être une source d'incompréhension ou de désaccord intergénérationnel. Dans un contexte de dépendance intergénérationnelle, cette tension pourrait persister dans le temps, voire s'accentuer.

Par ce qui vient d'être exposé dans ce chapitre, on se doit de préciser la question de recherche initialement amenée, laquelle était : Quelle est l'influence des relations parents-enfants sur le parcours scolaire des jeunes adultes non diplômés de passage à la formation générale des adultes? L'objectif général de recherche de cette étude est donc de comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de 16 à 25 ans et son lien avec le parcours lors du passage à la FGA. Cet objectif général se décline en deux objectifs spécifiques :

1. Décrire l'ambivalence intergénérationnelle selon le type de parcours scolaire : a) les jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA, et b) les jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant de passer à la FGA;
2. Identifier et décrire les formes de gestion de l'ambivalence intergénérationnelles.

Ce mémoire permettra d'approfondir les connaissances scientifiques à propos de la cible « famille » de l'approche écosystémique préconisée au sein du Programme 16-24 (FQRSC, 2008), ce qui permettra de guider davantage les pratiques d'intervention au sein des services éducatifs de l'éducation des adultes. À cet égard, le Gouvernement du Québec (2002*a*) souhaite appuyer ses décisions quant au développement de la formation des adultes

en prenant appui sur la littérature scientifique. Néanmoins, il est évoqué qu'il y a des « lacunes sur le plan des données en matière d'éducation des adultes et de formation continue » au Québec (*Ibid.*, p. 33). Bien que depuis 2002 quelques recherches se soient intéressées aux jeunes adultes de 16 à 24 ans fréquentant la FGA, elles ne représentent qu'une très mince partie de toute la littérature de ce domaine (Solar et Tremblay, 2008). Dans leur rapport de recherche portant sur les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA, Marcotte *et al.* (2010) déplorent le peu de connaissances sur les jeunes adultes non diplômés ayant interrompu leurs études. Par conséquent, ils encouragent les chercheuses et chercheurs à s'intéresser davantage aux « facteurs qui soutiennent les cheminements de raccrochage réussis et [aux] mécanismes en place pour favoriser l'accessibilité et la rétention des jeunes adultes à l'intérieur de ces milieux scolaires » (*Ibid.*, p. 9-10).

En définitive, les résultats de ce mémoire étofferont les connaissances des acteurs impliqués autour des jeunes adultes non diplômés fréquentant la FGA. En ce sens, les pratiques professionnelles des conseillères et conseillers d'orientation pourront être mieux adaptées à la réalité des jeunes adultes non diplômés, ce qui leur permettra de leur offrir un accompagnement plus adéquat.

TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

Dans les situations où peu d'écrits portent sur un sujet, Fortin (2010) recommande de recourir à une étude exploratoire descriptive. Cette dernière est très pertinente pour la « découverte ou […] l'exploration d'un phénomène, d'un processus ou d'un évènement » (Fortin, 2010, p. 124). Cette situation prévaut dans le cadre de ce mémoire.

Ce chapitre se divise en deux grandes parties. La première décrit différentes composantes de la recherche source, soit le contexte dans lequel elle s'inscrit, ses objectifs, les sources de données utilisées, le mode de collecte de celles-ci, l'instrumentation, le traitement préliminaire des données, et, enfin, tout ce qui concerne l'éthique de la recherche. La deuxième partie présente quelles données de la recherche source ont été utilisées dans ce mémoire, quelle méthode d'analyse a été privilégiée, ainsi que les limites inhérentes à l'utilisation de ces données par rapport à l'objectif général et aux objectifs spécifiques.

1. LA RECHERCHE SOURCE

L'atteinte des objectifs de ce mémoire repose sur l'analyse d'une partie des données recueillies dans le cadre de la recherche *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Bourdon *et al.*, 2011*a*). Cette recherche a été menée par une équipe sous la direction scientifique de Sylvain Bourdon, chercheur principal, Éric Yergeau, Rachel Bélisle, Manon Gosselin et Suzanne Garon. Le travail de terrain et l'analyse ont été coordonnés par la professionnelle de recherche Virginie Thériault. De plus, une autre professionnelle de recherche et des auxiliaires de recherche ont contribué à ce projet, dont l'auteur de ce mémoire.

1.1 Le contexte et les objectifs

En 2008, le Fonds de recherche sur la société et la culture et ses partenaires, le MELS et le MESS, ont lancé un appel de propositions pour l'Action concertée *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (FQRSC, 2008) dont le but était de

> documenter la mise en œuvre des activités contenues dans les plans d'action des cinq commissions scolaires retenues et, par le fait même, la mise en place des services favorisant le retour en formation des jeunes faiblement scolarisés (p. 5)[28].

Puisque le Programme 16-24 n'a pas été reconduit, son évaluation visait à :

> explorer l'originalité de [celui-ci] et de cerner des pratiques ou des activités qui apparaissent plus porteuses pour favoriser le retour en formation et l'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires chez les jeunes de 16 à 24 ans. Ces pratiques et activités pourraient, le cas échéant, être intégrées à d'autres interventions destinées à cette population (FQRSC, 2008, p. 4).

Il est à noter que la recherche évaluative devait prendre en compte une multitude de composantes telles que

> le portrait des pratiques, des activités ou des services mis en place, la pertinence, l'efficacité et les effets du programme auprès des jeunes adultes, de leur famille, de l'environnement éducatif (classe et centre) et de la communauté (FQRSC, 2008, p. 5).

C'est en 2009, pour une durée de deux ans, que le CÉRTA a été choisi pour répondre à ce mandat (Bourdon *et al.*, 2011*a*). Les objectifs de leur évaluation s'énumèrent ainsi :

> 1. de décrire la population desservie, les pratiques, les activités et les services mis en œuvre pour favoriser le retour et le maintien en formation de la population visée dans chaque CS (mise en œuvre);
> 2. de décrire, pour chaque territoire, l'offre de service à caractère éducatif ou susceptible de stimuler un retour en formation des jeunes adultes non diplômés;

---

[28] Les cinq commissions scolaires dont il est question sont les suivantes : la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPÎ), la commission scolaire de Laval (CSDL), la commission scolaire des Samares (CSS), la commission scolaire Eastern Shores et la commission scolaire Pierre-Neveu (CSPN).

3. d'identifier et de décrire les effets obtenus dans chaque contexte pour chacun des cinq systèmes visés (jeunes adultes, familles, classes, centres ou CS, communautés);
4. de déterminer la pertinence et l'efficacité du programme relativement à ses objectifs;
5. de retourner l'information issue de l'évaluation aux milieux concernés de manière à favoriser l'amélioration des pratiques destinées à atteindre les objectifs du programme (*Ibid.*, p. 3).

Le rapport final de ce projet (Bourdon *et al.*, 2011*a*) a été déposé en novembre 2011. L'analyse des effets sur la famille (ce qui inclut principalement les parents) est assez sommaire, et elle n'aborde pas en profondeur la question des relations jeunes adultes-parents, ce qui justifie son approfondissement à partir du même corpus de données dans le cadre de ce mémoire.

1.2 Les sources d'évidences et le mode de collecte

La collecte de données touchait plusieurs sources correspondant à plusieurs points de vue. Chacune de ces sources « ayant une vision partielle du programme et de son fonctionnement » (Bourdon *et al.*, 2011*c*, p. 6), leur croisement permet d'obtenir un aperçu global du programme. Pour y arriver, huit sources d'évidences ont été mobilisées :

- Une base de données des plans d'action annuels des commissions scolaires[29];
- divers documents des commissions scolaires : plans d'action, fiches d'évaluation, ainsi que du matériel relié aux diverses actions mises en place dans le cadre du Programme 16-24 : dépliants publicitaires, comptes rendus de réunion, présentations PowerPoint, etc;
- périodes d'observation au sein des cinq commissions scolaires[30];
- données administratives, pour les cinq commissions scolaires participantes, portant sur le profil des jeunes adultes de 16 à 24 ayant participé ou non au Programme 16-24;
- données sociodémographiques du territoire des cinq commissions scolaires[31];
- données sur l'environnement sociopolitique[32];

---

[29] Pour chaque année d'implantation du Programme 16-24, les commissions scolaires participantes devaient écrire un plan d'action ainsi que des fiches d'évaluation des actions mises en place pour atteindre les objectifs du programme. Le contenu de ces documents était compilé dans une base de données par la firme Sogémap inc. et transmis au MELS (Bourdon *et al.*, 2011*c*). L'équipe de recherche a analysé les données des années 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008 des cinq commissions scolaires participant à l'évaluation : CSPÎ, CSDL, CSS, CSES et CSPN. Pour des raisons techniques, avant d'être analysées, les données ont préalablement été transférées dans le logiciel SPSS (*Ibid.*).

[30] Pour les années 2009-2010 et 2010-2011, huit périodes d'observation ont été réalisées pour les cinq commissions scolaires visées par l'évaluation. Un ou deux membres de l'équipe de recherche étaient sur place chaque fois. Il s'agissait principalement de visites d'établissements ou d'activités de groupe en lien avec les objectifs du Programme 16-24. La ou les personnes observatrices prenaient des notes qui servaient par la suite à l'écriture d'un journal de recherche. Afin de documenter le fidèlement possible certaines actions du Programme 16-24, des photographies des lieux étaient prises et des documents étaient recueillis. L'équipe s'est assurée qu'aucune personne n'apparaisse sur les photographies. Dans le cas où des activités de groupe étaient observées, le consentement écrit des participantes et participants était demandé.

[31] Afin d'obtenir un portrait des territoires des commissions scolaires, l'équipe de recherche a consulté l'Atlas thématique du MELS (Bourdon *et al.*, 2011*c*). Les données sociodémographiques et celles relatives à la scolarisation leur ont permis de « comprendre la logique derrière le choix des territoires ciblés par les CS pour mettre en œuvre le Programme 16-24 » (*Ibid.*, p. 9).

- groupes de discussions[33];
- entrevues.

Puisque ce mémoire utilise majoritairement les données qualitatives issues des entrevues, il est essentiel de détailler cette source d'évidence plus en détail.

1.2.1 Les entrevues

Pour les années 2009-2010 et 2010-2011, l'équipe de recherche prévoyait effectuer de 160 à 190 entrevues individuelles auprès de sept catégories de répondantes et répondants liés de près ou de loin au Programme 16-24 et ce, dans les cinq commissions scolaires participantes. Concernant les jeunes adultes, ils étaient répartis en trois groupes : « toujours en formation, études complétées et diplôme obtenu et interruption sans diplôme » (Bourdon *et al.*, 2011*c*, p. 10). Pour la grande majorité, les entrevues ont été réalisées en face à face. Toutes celles avec les parents de jeunes adultes ciblés par le programme étaient effectuées par téléphone, tout comme ce fut le cas pour certains partenaires. Au final, 153 entrevues ont été réalisées. Le Tableau 5 est une synthèse des entrevues prévues et celles réalisées selon le type de répondant.

---

[32] Avec l'objectif de bien mettre en contexte leurs analyses, les membres de l'équipe de recherche ont effectué une veille de l'actualité. Celle-ci était régulièrement mise à jour et consistait à une lecture de divers journaux locaux et nationaux, mais aussi de documents ministériels. Ainsi, tout au long de la recherche évaluative, la veille de l'actualité a permis d'obtenir des données sur l'environnement sociopolitique.

[33] Le 15 octobre 2009, un groupe de discussion a été constitué de personnes ayant le mandat d'agent de développement siégeant au comité aviseur de la recherche (Bourdon *et al.*, 2011*b*). L'équipe de recherche a pu obtenir de l'information sur la population visée par le Programme 16-24, sur son fonctionnement et sur les contextes de sa mise en œuvre. Les données ainsi recueillies ont permis à l'équipe de recherche d'orienter plus finement les étapes à venir de la recherche. Un deuxième groupe composé de personnel enseignant et intervenant était prévu à l'automne 2010. En raison de l'abondance des données issues d'entrevues individuelles des acteurs en question, l'équipe de recherche a jugé plus sage de l'annuler.

Tableau 5. Distribution des entrevues prévues et réalisées pour les années 2009-2010 et 2010-2011

Type de répondant	Prévues	Réalisées
Partenaire externe	30-40	31
Partenaire interne	20-30	18
Responsable du programme	5	7
Personne ayant le mandat d'agent de développement	5	7
Jeune adulte	60	50
Parent	20	9
Personnel enseignant ou intervenant	31	20-30
Total	**160-190**	**153**

Source : adapté de Bourdon *et al.* (2011*c*, p. 11).

La lecture du Tableau 5 montre que le nombre d'entrevues réalisées par rapport aux entrevues prévues en ce qui a trait le groupe des jeunes adultes et celui des parents s'éloigne des objectifs du devis initial de la recherche. À cet effet, Bourdon *et al.* (2011*c*) précisent que des problèmes de recrutement expliquent cet écart pour ces deux groupes.

Pour chacune des commissions scolaires visées par l'évaluation, le recrutement des jeunes adultes et des parents a été effectué par l'intermédiaire de la personne ayant un mandat d'agent de développement. Celles-ci ont eu de la difficulté à rejoindre les jeunes adultes, plus particulièrement ceux ayant interrompu leurs études, mais aussi les parents, puisque plusieurs travaillaient de jour. Ce rapport d'évaluation fait état de difficultés en ce qui concerne la conciliation de l'horaire, pour les dates sélectionnées, de toutes les personnes ciblées par le recrutement.

1.3 L'instrumentation

Pour chaque groupe de répondantes et de répondants, l'équipe de recherche a élaboré une grille d'entrevues distincte. Ces grilles étaient composées de questions ouvertes à développement, de questions fermées ou à échelle de type Likert. Cette affirmation de Bourdon *et al.* (2011*c*) rend bien ce choix :

> Pour recueillir l'information de manière suffisamment systématique pour soutenir des analyses quantitatives et les comparaisons exigées par le devis

> d'évaluation tout en conservant la souplesse nécessaire à une adaptation aux conditions et aux points de vue diversifiés représentés par les personnes interviewées, les grilles d'entrevues sont passablement structurées (p. 12).

Les grilles d'entrevues étaient divisées en grandes sections. Voici celles de la grille destinée aux jeunes adultes :

1. L'expérience du jeune adulte dans le Programme 16-24;
2. l'opinion générale du jeune adulte sur le Programme 16-24 et information sur les activités qui lui ont été proposées au cours du programme;
3. le contexte de sa participation : entourage, organismes et services offerts;
4. son motif de participation au Programmer 16-24;
5. son expérience scolaire passée (avant participation au Programme 16-24);
6. informations sociodémographiques du jeune adulte et de son entourage.

Il est à préciser que, en prévision du thème de ce mémoire, les questions posées aux jeunes adultes à propos de leurs parents (entourage) ont été plus détaillées que ce qui était prévu dans le devis initial.

À propos de la grille d'entrevues utilisée auprès des parents, les sections s'énumèrent ainsi :

1. L'expérience de l'enfant dans le Programme 16-24;
2. l'expérience scolaire passée de l'enfant (avant sa participation au Programme 16-24);
3. la perception du parent pour ce qui est de l'école en général;
4. informations sociodémographiques.

Les entrevues de jeunes adultes ayant participé au Programme 16-24 étaient d'une durée de 60 minutes et ont été effectuées en personne. Celles des parents de jeunes adultes ayant participé au Programme 16-24 étaient d'une durée de 40 minutes et ont été réalisées par téléphone. Enfin, il convient de mentionner que toutes les entrevues étaient enregistrées sur support numérique.

1.4 Le traitement préliminaire des données

Les données issues directement des grilles d'entrevues ont été compilées dans des bases de données. En ce qui concerne spécifiquement le contenu des entrevues enregistrées sur support numérique, il a été transcrit verbatim. Par la suite, les transcriptions ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo 8.

La première étape de ce traitement consistait à mettre en rubrique les transcriptions (Bourdon, 2002) « pour permettre une première classification en fonction des analyses à produire » (Bourdon *et al.*, 2011*c*, p. 19). Cette opération a été effectuée par une équipe de six auxiliaires de recherche, dont l'auteur de ce mémoire, et d'une professionnelle de recherche, sous la supervision de la coordonnatrice du projet. Les différentes rubriques et leur définition ont été initialement développées par l'équipe de chercheuses et de chercheurs. Au fur et à mesure de la progression de ce travail, des rubriques ont été ajoutées et certaines définitions de rubriques ont été raffinées, afin de refléter le plus fidèlement possible la réalité du contenu des transcriptions. Ce raffinement a été possible grâce aux commentaires du personnel de recherche et des rencontres d'équipe organisées par la coordonnatrice du projet. Il est à noter que le personnel de recherche tenait un journal de bord à l'intérieur même du logiciel NVivo 8. Dans ce journal étaient consignés questionnements, réflexions et suggestions à l'égard de la mise en rubrique et du contenu en lui-même. La coordonnatrice du projet et la professionnelle de recherche lisaient et annotaient régulièrement les journaux de bord des auxiliaires de recherche pour que ceux-ci puissent progresser et se perfectionner dans leur travail.

2. LES DONNÉES UTILISÉES DANS LE CADRE DE CE MÉMOIRE

Tel que mentionné au début de ce chapitre, pour répondre à la l'objectif général de recherche et aux objectifs spécifiques de ce projet de mémoire, une analyse d'une partie des données de la recherche source a été effectuée. La méthodologie de ce projet de mémoire est mixte à dominante qualitative et de type descriptif. La technique d'analyse des données est l'analyse thématique.

2.1 Les données retenues

Dans le cadre de ce mémoire, ce sont les données quantitatives et qualitatives des jeunes adultes qui ont été retenues. Les entretiens de parents (n = 9) ont été exclus des analyses puisque l'échantillon a été jugé trop petit, comparativement à celui des jeunes adultes.

Il est à noter que sur les cinquante entrevues de jeunes adultes, vingt ont été exclues de l'échantillon destiné aux analyses. En effet, le corpus à analyser devait respecter les critères suivants :

- les jeunes adultes devaient être âgés de 16 à 25 ans au moment de leur participation au Programme 16-24;
- leur participation au Programme 16-24 devait se réaliser à la FGA et non au secteur des jeunes[34], ni à la formation professionnelle[35].

L'échantillon final de la recherche source est composé de 17 jeunes femmes et 13 jeunes hommes dont l'âge au moment de l'entrevue variait de 16 à 25 ans. La moyenne d'âge étant de 20 ans. Parmi ces jeunes adultes, 18 sont francophones, 10 sont anglophones et 2 sont allophones. La participation moyenne de ces jeunes adultes au Programme 16-24 s'étend de 1 à 56 mois. Les tableaux Tableau 6, Tableau 7, Tableau 8 et Tableau 9 donnent un portrait global de l'échantillon des jeunes adultes.

Tableau 6. Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur occupation principale

Occupation	N
Études	25
Travail rémunéré	2
Chômage, en recherche d'emploi	1
Inactivité, ne recherche pas d'emploi	2

[34] Même si le Programme 16-24 ciblait spécifiquement la FGA et la formation professionnelle, certaines commissions scolaires ont élargi son application au secteur des jeunes.

[35] En raison des différences entre les services éducatifs de la FGA et de la formation professionnelle, il aurait été fort intéressant de comparer ces deux catégories de jeunes adultes. Malheureusement, les jeunes adultes ayant fréquenté la formation professionnelle étaient trop peu nombreux pour être inclus dans l'échantillon à analyser.

Tableau 7. Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur principale source de revenus

Source de revenus	N
Parents	8
Emploi	7
Allocation associée à un programme	6
Assurance-emploi	2
Prestation d'aide sociale	4
Autre	1
Information non disponible	2

Tableau 8. Répartition des jeunes adultes interviewés selon leur mode de résidence

Mode de résidence	N
Avec un ou plusieurs parents	20
Seul	2
Autres	8

Tableau 9. Répartition des jeunes adultes interviewés selon le niveau de scolarité complété ou en cours à l'entrée dans le Programme 16-24

Niveau de scolarité	N
5e secondaire	4
4e secondaire	8
3e secondaire	5
2e secondaire	4
1re secondaire	1
Primaire	6
Information non disponible	2

Enfin, comme une importante mise en rubriques (dans NVivo 8) de toutes les entrevues a été réalisée par l'équipe de recherche, pour effectuer les analyses sept rubriques ont été retenues. Elles avaient toutes comme caractéristiques de documenter les propos liés aux parents. C'est à partir du contenu de ces rubriques (ou « nœuds » dans NVivo 8) que les analyses des entrevues des jeunes adultes ont été effectuées. La lectrice ou le lecteur trouvera leur définition à l'Annexe A. Afin de faciliter la lecture et l'analyse de ces

rubriques et d'éviter les doublons, les sept rubriques retenues ont été fusionnées, toujours à l'intérieur de NVivo 8, au sein d'un nouveau nœud ayant comme nom « Parents – Fusion ».

2.2 La méthode d'analyse : l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli

En sciences humaines et sociales, l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2008) est une technique d'analyse qualitative appropriée pour les premières expériences de recherche. L'une des principales fonctions de cette technique est le repérage de thèmes à l'intérieur d'un ou plusieurs corpus d'entrevues. Ici, la définition de thème « renvoie à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant *tout en fournissant des indications sur la teneur des propos* » (*Ibid.*, p. 15). Paillé et Mucchielli (2008) ajoutent que l'analyse thématique a aussi comme fonction, et c'est là toute la pertinence de celle-ci dans le cadre de ce mémoire, la documentation de thèmes. Cette fonction permet de repérer les principaux thèmes à l'intérieur d'un ensemble de verbatim, de relever des récurrences, des contradictions et des complémentarités entre ces premiers et, enfin, d'effectuer des regroupements de ceux-ci (*Ibid.*). La section suivante présente ma réflexion quant à ma posture d'analyste.

2.2.1 Mes référents interprétatifs de départ

Avant même d'effectuer l'analyse thématique, je me suis assuré de réfléchir aux éléments pouvant venir teinter ma façon de repérer et d'interpréter les données du corpus. Paillé et Mucchielli (2008) suggèrent plusieurs de ces éléments, et j'ai retenus ceux-ci : 1) le cadre de la recherche source, 2) mon contact antérieur avec les données, 3) mon univers interprétatif.

Premièrement, les données recueillies dans le cadre de la recherche source ont été immanquablement été influencées par les questions des grilles d'entrevues utilisées. Une lecture attentive des grilles d'entrevues m'a permis d'appréhender les thèmes susceptibles d'apparaître lors de la lecture du corpus. Ainsi, à l'intérieur de celles-ci se trouvent quelques questions portant sur la relation parents-enfants en lien avec la scolarisation. Ces questions portent sur le soutien et les attentes scolaires des parents auprès de leurs enfants, et sur la réaction des premiers à la suite d'événements scolaires tels l'interruption scolaire

et le retour aux études de leurs enfants. Certaines de ces questions ont été adaptées ou ajoutées pour correspondre au thème initial de ce mémoire.

Deuxièmement, mon contact direct avec les données de la recherche source, que ce soit à titre d'intervieweur auprès de jeunes adultes et de parents ou à titre de « codeur » de plusieurs verbatim d'entrevue, a modifié ma perception de celles-ci. J'avais ainsi en tête quelques hypothèses quant à certains thèmes pouvant ressortir du corpus. Bien avant l'écriture initiale du deuxième chapitre, je savais potentiellement quelle était l'étendue de ce qui était dit à propos de la relation parents-enfants et sa possible influence sur la scolarité des jeunes adultes. Conséquemment, le cadre d'analyse privilégié me semblait assez souple et adapté à ce qui avait été observé sur le terrain et sur les verbatim.

Troisièmement, je devais tenir compte de mon « univers interprétatif » (Paillé et Mucchielli, 2008), ce qui inclut la sensibilité théorique et expérientielle. Celle-ci « oriente toujours le regard de l'analyste et donc sa facilité à trouver telle ou telle thématisation plutôt qu'une autre » (*Ibid.*, p. 168). Dans ce cas-ci, l'intégration des lectures entourant le chapitre de la problématique et du cadre d'analyse a évidemment transformé mon interaction avec les données. À titre d'exemple, après avoir lu et décrit en détail le concept d'ambivalence intergénérationnelle, j'expliquais déjà certains verbatim d'entrevues par l'intermédiaire de celui-ci. Par conséquent, comme il en est question plus loin, le cadre d'analyse de ce mémoire a grandement structuré l'analyse thématique.

2.2.2 Les choix techniques

Avant d'entreprendre une analyse thématique, selon Paillé et Mucchielli (2008), il est nécessaire de réfléchir et de se positionner face à différents choix techniques propres à celle-ci.

L'analyse thématique se fera-t-elle directement sur support papier ou sur support électronique? Pour des raisons pratiques et expérientielles, le support électronique a été privilégié. Ayant accès au laboratoire informatique du CÉRTA, j'ai eu la possibilité d'utiliser le logiciel NVivo 8, adapté à l'analyse de verbatim d'entrevues. De plus, mes tâches d'auxiliaire de recherche pour le CÉRTA incluaient l'utilisation de ce logiciel à des

fins de classifications de verbatim d'entrevues et de réduction de données. Par conséquent, je connaissais déjà cet outil, ce qui m'a facilité son utilisation. De plus, un important travail de mise en rubriques a déjà été effectué dans une base de données NVivo 8, ce qui était un grand atout pour ce mémoire.

Bien que dans le projet de mémoire il était prévu d'effectuer les analyses essentiellement à l'intérieur du logiciel NVivo 8, il en a été autrement dès le début des analyses. En effet, une partie de celles-ci a été réalisée dans différents documents Word (Microsoft Office Word 2007). C'est la plus grande liberté de mise en page de ce logiciel, notamment la création de tableau, qui m'a amené à le choisir à certaines étapes de l'analyse thématique. Les détails concernant l'utilisation de ces logiciels sont présentés plus bas.

Un autre aspect technique touche le type de démarche de thématisation. À ce propos, Paillé et Mucchielli (2008) en nomment deux : la thématisation en continu et la thématisation séquenciée. La thématisation séquenciée a été choisie ici en raison de la quantité de verbatim à analyser (30 entretiens). Son déroulement va comme suit :

> L'analyse est menée en deux temps. Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle a été constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus (*Ibid.*, p. 166).

Ainsi, la thématisation séquenciée tend vers une logique hypothético-déductive (Paillé et Mucchielli, 2008). Dans ce type d'analyse, il est possible de bonifier la liste initiale de thèmes, à condition de limiter les ajouts, sans quoi le type d'analyse deviendrait en continu (*Ibid.*). Cette décision a été prise pour conserver une certaine latitude sur de possibles observations de phénomènes imprévus, en lien avec l'objectif général de recherche et les objectifs spécifiques. Ceux-ci étant reliés directement au cadre conceptuel, il a été utilisé comme « un outil qui guide le processus de l'analyse » (Savoie-Zajc, 2004, p. 140).

2.2.3 Le déroulement de l'analyse thématique

Dans cette sous-section sont décrites les grandes étapes de l'analyse thématique effectuée dans ce mémoire. Six étapes ont été utilisées avant la rédaction de l'article :

1. Avant même de débuter l'analyse thématique, j'ai lu le verbatim de toutes les entrevues à analyser. Une fiche synthèse de chaque jeune adulte a été constituée dans un mémo de NVivo 8. Ce mémo portait le nom « Journal de lecture préliminaire – JE ». Chaque fiche était divisée en quatre sections : a) Expérience scolaire et non scolaire avant la participation au Programme 16-24, b) L'inscription au Programme 16-24, c) Expérience dans le programme 16-24, d) Relations parents-enfants. Tout au long de l'analyse thématique j'ai pu me référer à ces fiches pour mieux visualiser leur parcours scolaire. En cas de doute je me référais directement au verbatim de l'entrevue en question.

2. Travail de réduction des données contenues dans le nœud « Parents – Fusion ». Avant de procéder à cette tâche, les données ont été copiées dans deux fichiers Word distincts : a) l'un regroupant le corpus des entretiens de jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant leur passage à la FGA, et b) l'autre regroupant les entretiens de jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA. La réduction des données était divisée dans un tableau : dans la colonne droite le corpus original et dans celle de gauche une synthèse des propos.

3. De la réduction des données ont été constatés plusieurs éléments pertinents pour l'analyse thématique. Premièrement, il semblait possible de documenter l'ambivalence intergénérationnelle, mais aussi sa fluctuation à différents temps du parcours scolaire. Deuxièmement, à partir des propos des jeunes adultes, il semblait envisageable d'identifier et de décrire des formes de gestion de l'ambivalence. Par conséquent, quelques thèmes ont été élaborés :
    - Relations parents-enfants sans ambivalence
    - Relations parents-enfants avec ambivalence
    - Relations parents-enfants avec réduction de l'ambivalence
    - Relations parents-enfants avec accentuation de l'ambivalence

- Stratégie de gestion de l'ambivalence : solidarité
- Stratégie de gestion de l'ambivalence : imposition
- Stratégie de gestion de l'ambivalence : émancipation
- Stratégie de gestion de l'ambivalence : atomisation

4. Les différents segments de réduction des données ont été thématisés, lorsque possible, dans un ou plusieurs des thèmes énumérés précédemment. Ces thèmes étaient inscrits à côté des segments.

5. Deux autres fichiers, toujours selon le type de parcours scolaire (passage direct à la FGA ou avec interruption des études secondaires), ont été conçus pour structurer l'analyse. Il s'agissait de tableaux divisés par temps du parcours scolaire (colonnes) et par jeune adulte de l'échantillon (lignes). Une relecture des thèmes associés aux segments de réduction a permis de les associer aux différentes cases de ce tableau.

6. L'analyse de ces tableaux a permis de regrouper les parcours de ces jeunes adultes en grandes catégories. À partir de ce regroupement, j'ai approfondi la documentation de thèmes en y relevant les récurrences, contradictions et complémentarités.

7. Écriture de l'article scientifique.

2.3 L'éthique

En raison des êtres humains impliqués dans la collecte de données de cette recherche, l'équipe du CÉRTA a dû faire la demande d'un certificat éthique auprès du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Ce dernier a émis, le 23 juin 2009, une attestation de conformité du projet de recherche (Annexe B) en ce qui concerne les principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains* de l'Université de Sherbrooke (2010*a*).

Cette recherche est de nature consensuelle. En ce sens, les membres de l'équipe de recherche se sont assurés du consentement libre et éclairé des participantes et participants

en leur remettant une lettre d'information et un formulaire de consentement. Lors du recrutement des jeunes adultes et des parents, effectué par le personnel ayant le mandat d'agent de développement, ceux-ci étaient informés oralement de l'existence du projet et de l'importance de leur participation pour le succès de l'évaluation du Programme 16-24. Une lettre explicative et un formulaire de consentement leur étaient remis. Au début des entrevues avec les jeunes et les parents, un retour était effectué sur les lettres explicatives. Ces lettres les informaient, entre autres, des risques et des bienfaits rattachés à leur participation à la recherche, des possibles utilisations des données recueillies et des moyens entrepris par l'équipe de recherche pour préserver leur confidentialité. L'équipe de recherche s'assurait toujours d'avoir en main le formulaire de consentement dûment signé par le jeune adulte et aussi par les parents de ce dernier, s'il avait moins de 18 ans. Il est à noter qu'il leur était possible de cesser l'entrevue à n'importe quel moment. Les jeunes adultes bénéficiaient d'une compensation financière liée à leur participation à la recherche. Celle-ci s'élevait à 20 $.

Pour assurer la confidentialité des participantes et participants, leur nom et prénom ne figuraient ni sur les grilles d'entrevues ni à l'intérieur des bases de données. Seul un code identifiait les documents et les données. Tous les documents papier étaient classés dans un classeur verrouillé. Les données informatiques étaient protégées par mot de passe. Celles-ci étaient accessibles seulement aux membres de l'équipe de recherche.

Au regard de l'éthique en recherche, dès ma première journée en tant qu'auxiliaire de recherche, avant même le début de ce mémoire, un professionnel de recherche m'a formé à l'éthique de recherche. Ainsi, j'ai appris l'importance de ne pas divulguer les données sur lesquelles je travaillais, sauf avec les collègues impliqués dans le projet de recherche, et uniquement dans le but de résoudre un problème lié à une tâche du projet. En outre, lorsque je devais m'absenter de mon poste informatique, je m'assurais toujours de le verrouiller ou de fermer la session en cours. Enfin, pour conserver l'anonymat des participantes et participants, je me suis assuré qu'ils ne soient jamais identifiés lors de la présentation des résultats.

2.4 Les limites du mémoire

Ce mémoire comporte deux principales limites. La première est liée à l'utilisation d'une partie des données de la recherche source. Bien que les données permettent d'explorer les relations parents-enfants, en prévision notamment de ce mémoire, elles n'ont pas été recueillies expressément dans le but de correspondre au concept d'ambivalence intergénérationnel. Pour l'exploration qualitative de l'ambivalence intergénérationnelle, il aurait été préférable d'ajouter aux grilles d'entrevues des questions propres à ce concept, telles que le proposent Lettke et Klein (2004). Toutefois, à cette étape de la recherche source, le présent mémoire ne tenait pas compte de l'ambivalence intergénérationnelle.

La deuxième limite concerne l'échantillon de la recherche source. Il semble y avoir un biais d'échantillonnage par rapport à la population des jeunes adultes. Ceux-ci participaient tous au Programme 16-24 ou l'avaient complété. Toutefois, l'échantillon ne comportait aucun jeune adulte non diplômé ayant interrompu leurs études pendant leur participation à ce programme. En outre, les jeunes adultes ont été recrutés par les personnes ayant un mandat d'agent de développement des différentes commissions scolaires. D'après mon expérience sur le terrain, plusieurs de ces jeunes adultes entretenaient une bonne relation avec les personnes ayant un mandat d'agent de développement. Ces dernières affichaient souvent leur fierté quant à la réussite et aux progrès scolaires de certains jeunes adultes recrutés pour la recherche source. Il se pourrait donc que les jeunes adultes de l'échantillon soient ceux qui réussissaient bien dans le Programme 16-24.

2.5 L'écriture d'un article scientifique

L'une des finalités de la maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke est l'approfondissement des compétences liées à la « recherche en lien avec des problématiques touchant la dynamique individu-formation-travail » (Université de Sherbrooke, 2010*b*, s.p.). L'écriture d'un article scientifique s'insère directement dans cette finalité. De plus, cet exercice a soutenu le développement de compétences liées à la recherche, telle ma capacité à synthétiser un projet de recherche, à adapter le contenu et le niveau de langage d'un texte à un public cible, et à cibler l'essentiel des résultats découlant des analyses pour ensuite les présenter de manière claire et fluide. En outre, il est à noter

que la réussite de cette maîtrise me permettra d'accéder à l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). La profession de conseiller d'orientation exige de maîtriser la compétence suivante : « [r]édiger les rapports, les dossiers ou les communications de façon appropriée et en utilisant un vocabulaire précis et adapté aux destinataires » (OCCOQ, 2004, p. 5). Les compétences développées par l'écriture d'un article scientifique abondent dans ce sens.

QUATRIÈME CHAPITRE : ARTICLE SCIENTIFIQUE

L'article scientifique présenté dans ce chapitre a été écrit en collaboration avec Sylvain Bourdon (coauteur), professeur titulaire au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il a été soumis à la revue *Enfances Familles Générations* le 16 avril 2013. Pour plus d'informations relativement à l'écriture de l'article, se référer à l'Annexe C.

Titre : J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes

Résumé : Cet article étudie les relations entre les jeunes adultes non diplômés de passage en formation générale des adultes (FGA) et leurs parents en mobilisant le concept d'ambivalence intergénérationnelle. L'analyse s'appuie sur des entretiens semi-dirigés menés auprès de 30 jeunes adultes, âgés de 16 à 25 ans au moment de leur fréquentation à la FGA. Les analyses montrent que les parents demeurent bien souvent impliqués affectivement dans la scolarisation de leur enfant. Sauf exception, ils ne sont jamais loin derrière, que ce soit pour les soutenir et les encourager scolairement ou pour leur rappeler, voire leur imposer, directement ou non, leurs attentes scolaires. Aussi, les relations avec les parents des jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA présentent peu d'ambivalence comparativement à celles des jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant de passer à la FGA. Dans l'ensemble, on observe la mise en œuvre des quatre grandes stratégies de gestion de l'ambivalence de Lüscher (2002; 2005), mais la nature de celles-ci semble en grande partie dépendre du fait que le passage à la FGA se fait en continuité à la suite des études au secteur des jeunes ou après une interruption significative de la scolarité.

1. INTRODUCTION

Pour la majorité des individus, les relations parents-enfants continuent d'exercer leur influence sur ceux-ci tout au long du cycle de vie (Attias-Donfut, 1995; Bengtson, 2001). Le bien-être psychologique des adultes et de leurs parents serait significativement corrélé à travers le temps (Knoester, 2003). La qualité des relations parents-enfants a aussi tendance à se stabiliser au fil des décennies (Bengtson, 2001), mais cette stabilité n'est toutefois pas inébranlable. Des changements majeurs dans la vie des parents ou de leurs enfants sont susceptibles d'influencer la qualité de leurs relations, en particulier les changements porteurs de stress et d'épuisement (Kaufman et Uhlenberg, 1998). On observe une tendance à la continuité de la qualité des relations parents-enfants lors du passage à l'âge adulte, mais celles-ci sont susceptibles d'être affectées, positivement ou non, par les différentes transitions de vie (décohabitation, fin des études, parentalité, etc.) vécues par les jeunes adultes lors de ce passage[36] (Aquilino, 1997).

L'interruption des études secondaires peut ainsi ébranler les relations entre les jeunes adultes québécois et leurs parents (Molgat, 2007). Bien que des parents acceptent cette décision, d'autres la contestent et la remettent en question, amenant parfois la dégradation des relations parents-enfants, allant même jusqu'à provoquer des conflits relationnels. Certaines de ces relations conflictuelles en viennent à s'apaiser au fil des mois, mais à d'autres occasions les tensions créées par l'interruption sont si fortes qu'elles créent une rupture relationnelle qui amène notamment la détérioration du soutien parental à l'insertion professionnelle (*Ibid.*).

Ainsi, les parcours scolaires peuvent être des enjeux importants dans les relations parents-enfants et l'emprunt de parcours atypiques ou moins valorisés peut générer des tensions intergénérationnelles susceptibles d'affecter le soutien parental. Une forme de parcours atypique consiste à délaisser la fréquentation du secteur des jeunes au secondaire pour poursuivre en formation générale des adultes (FGA).

---

[36] Mentionnons qu'au Québec ce passage tend à s'individualiser et à se complexifier (Charbonneau, 2004; Gauthier, 2010), de telle sorte que la superposition des transitions (Bourdon, 2010), ainsi que leur réversibilité (retour aux études, retour au domicile parental, séparation ou divorce, perte d'emploi, etc.) (Charbonneau, 2006), sont de plus en plus fréquentes.

1.1 La formation générale des adultes

Au Québec, plusieurs jeunes adultes non diplômés effectuent une passage à la FGA, que ce soit de leur plein gré ou incités par leurs parents ou les acteurs éducatifs du secteur jeunes, pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). Par ailleurs, la tendance à emprunter cette voie n'a fait que s'accroître depuis les années 1980 (Bourdon, 2001). En vertu de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2013), ce n'est qu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il arrive à ses 16 ans qu'un jeune adulte peut cesser de fréquenter l'école secondaire et il ne peut poursuivre sa fréquentation du secteur des jeunes après l'année où il atteint 18 ans. À partir de 16 ans, il est possible de s'inscrire à l'un des services d'enseignement de la FGA. Ceux-ci comprennent l'aide à la démarche de formation, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires.

Au cours des deux dernières décennies, la FGA s'est grandement popularisée auprès des jeunes adultes non diplômés de 16 à 24 ans. Ainsi, entre 1984-1985 et 2007-2008 la proportion des jeunes adultes de moins de 20 ans ayant accès directement à la FGA[37] est passée de 1,3 % à 16,4 % et de 2 % à 4,4 % pour ceux ayant interrompu leurs études secondaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011). C'est donc un jeune adulte sur cinq (20,8%) au total qui passait à la FGA, directement ou après une interruption du parcours scolaire. Un regard sur les effectifs des services de la FGA menant à un DES indique que les jeunes adultes de 16 à 24 ans, pour l'année scolaire 2005-2006, y étaient majoritaires (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 2008). En outre, parmi toutes les personnes ayant obtenu un DES à la FGA[38] en 2004-2005, 71,5 % étaient âgées de 24 ans et moins (*Ibid.*).

---

[37] On considère que le passage à la FGA est direct quand il se fait moins de trois mois après l'interruption au secteur des jeunes.

[38] Sans avoir obtenu préalablement un diplôme d'études professionnelles (DEP).

1.2 Un portrait des jeunes adultes de passage en FGA

Plusieurs jeunes adultes inscrits à la FGA souhaitent avant tout y obtenir leur DES (d'Ortun, 2009; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011) pour ensuite accéder à de meilleures conditions de travail (Bélanger et Voyer, 2004; Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). Les jeunes adultes nouvellement parents y verraient même un moyen pour garantir un meilleur avenir à leur enfant (Bélanger et Voyer, 2004; Marcotte *et al.*, 2011). Le passage à la FGA peut aussi être motivé par la croyance que l'obtention du DES y sera plus rapide ou plus facile (Rousseau *et al.*, 2009), mais aussi parce qu'ils perçoivent plusieurs avantages à y étudier (Marcotte *et al.*, 2011). D'autres s'y inscrivent parce qu'ils ont été encouragés par leurs parents ou parce qu'ils sont sous l'injonction de ceux-ci (d'Ortun, 2009).

Pour bien des jeunes adultes, le passage à la FGA s'effectue avec l'espoir d'une meilleure expérience scolaire (Rousseau *et al.*, 2009) puisque leur passage au secteur des jeunes a été parsemé de difficultés (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010). Les jeunes adultes choisissant la FGA y apprécieraient le respect du rythme d'apprentissage, l'enseignement individualisé ainsi que le soutien et la disponibilité du personnel enseignant (Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010).

Lors de leur passage à la FGA, les jeunes adultes peuvent être confrontés à une multitude d'obstacles ayant une influence sur leur persévérance scolaire, allant parfois même jusqu'à les amener à interrompre leurs études. Parmi ces obstacles, la littérature relève les problèmes d'ordre scolaire (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; Rousseau *et al.*, 2010), les problèmes de motivation (d'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005), les difficultés financières et les difficultés à concilier études et travail (Bélanger *et al.*, 2007; Bélanger et Voyer, 2004; d'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005; Marcotte *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2010) ainsi que les problèmes de santé (d'Ortun, 2009; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010). Par ailleurs, avoir à sa charge un ou plusieurs enfants peut être une contrainte à la poursuite du processus de formation des jeunes adultes

inscrits à la FGA, mais cela peut aussi constituer une source de motivation à la poursuite des études (Bélanger et Voyer; 2004; Bélanger *et al.*, 2007).

Face à ces différentes difficultés et évènements pouvant peser sur le passage à la FGA, il y a lieu de se demander quel est le rôle joué par les relations que les jeunes adultes entretiennent avec leurs parents.

1.3 L'influence des parents sur le parcours scolaire

De nombreuses études traitent de l'influence des parents sur les jeunes adultes de 16 à 25 ans, que ce soit lors des études secondaires ou postsecondaires (collégiales ou universitaires), mais nous n'avons pu recenser aucune étude portant sur cette influence lors du retour aux études après interruption ou sur le passage à l'éducation des adultes ou son équivalent. En fait, les études sur l'influence des parents lors des études secondaires portent sur des populations de moins de 16 ans, auxquelles on associe généralement une moins grande maturité et une plus forte dépendance à l'égard des parents, alors que les études s'intéressant aux plus de 16 ans concernent la scolarisation postsecondaire dont le contexte diffère passablement des études secondaires. Ainsi, la méta-analyse de Jeynes (2007) montre que l'implication des parents a une influence positive sur la scolarisation des élèves du secondaire (persévérance et résultats scolaires). De toutes les composantes de l'implication parentale, les attentes scolaires des parents et le style parental seraient les plus associés à la réussite scolaire. En outre, plusieurs recherches ont montré l'influence des parents ou du milieu familial sur l'interruption des études secondaires (Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2008; Strom et Boster, 2007).

D'autre part, plusieurs constats se dégagent des recherches portant sur la scolarisation postsecondaire. Le soutien émotionnel et l'encouragement à l'autonomie de la part des parents sont parfois associés positivement aux résultats scolaires, quelquefois pas du tout (Fulton et Turner, 2008; Strage et Brandt, 1999). On constate par ailleurs qu'une bonne perception de l'attachement affectif aux parents (sentiment de sécurité et d'intimité par rapport à eux) est parfois positivement associée à une plus grande motivation scolaire, à une meilleure perception de ses aptitudes scolaires, à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande adaptation scolaire (Fass et Tubman, 2002; Guay, Marsh, Sénécal et

Dowson, 2008; Kolkhorst, 2010; Yazedjian, Toews et Navarro, 2009). Toutefois, cette association entre l'attachement aux parents et les résultats scolaires, ou avec l'adaptation scolaire, n'est pas toujours observée (Fass et Tubman, 2002; Soucy et Larose, 2000).

En outre, le soutien parental serait positivement lié à l'obtention du diplôme postsecondaire et aux résultats scolaires (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline et Russell, 1994; Dennis, Phinney et Chuateco, 2005 ; Kolkhorst, 2010 ; Ong, Phinney et Dennis, 2006), à la persévérance scolaire (Walker et Satterwhite, 2002) et à l'adaptation scolaire (Kolkhorst, 2010; Toews et Yazedian, 2007). Au Québec, les recherches de Roy (2006) montrent que les encouragements parentaux feraient partie des facteurs associés à la persévérance scolaire.

Enfin, il n'y aurait pas d'association positive entre les attentes scolaires parentales et l'adaptation scolaire ou les résultats scolaires (Dennis *et al.*, 2005; Yazedjian *et al.*, 2009). Au contraire, une trop grande pression de la part des parents semble négativement associée aux résultats scolaires et positivement associée aux suspensions scolaires (Walker et Satterwhite, 2002). Néanmoins, les recherches qualitatives montrent que le succès scolaire des étudiantes et étudiants du postsecondaire est en partie lié aux attentes scolaires des parents, particulièrement lorsque ces attentes sont précises et qu'elles sont soutenues par des actions concrètes ou des encouragements (Cavazos *et al.*, 2010; Morales, 2010).

En somme, les parents peuvent influencer la scolarisation postsecondaire des jeunes adultes de 16 à 25 ans et on peut penser qu'il en est de même pour les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA. Toutefois, la particularité des parcours de ces derniers est aussi susceptible d'avoir un impact sur la qualité de la relation parent-enfant, rendant ainsi incertaine l'issue de cette influence.

2. CADRE D'ANALYSE

2.1 L'ambivalence intergénérationnelle

Vers la fin des années 1990, dans le cadre de travaux sur les relations entre les adultes et leurs parents vieillissants, Kurt Lüscher et Karl Pillemer (1998) pensent et définissent le concept d'ambivalence intergénérationnelle. Ce concept suscite rapidement

l'intérêt et de stimulantes discussions ont lieu sur sa définition et son articulation dans la recherche empirique (Bengtson, Giarrusso, Mabry et Silverstein, 2002; Connidis et McMullin, 2002*a*, 2002*b*; Curran, 2002; Lüscher, 2002). D'ailleurs, de récentes recherches continuent de mobiliser ce concept (Dolbin-MacNab, Rodgers et Traylor, 2009; Hebblethwaite et Norris, 2010; Kiecolt, Blieszner et Savla, 2011), dont l'une, québécoise, portant sur les jeunes adultes et leurs parents (Molgat, 2007). Cette entrée théorique s'avère pertinente dans l'analyse des relations entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de passage à la FGA, car l'ambivalence intergénérationnelle serait fréquente pendant le passage à l'âge adulte, lors des changements de statuts, lors des périodes de tension entre la dépendance et l'autonomie, mais aussi quand il y a des formes de soutien entre les parents et les enfants (Lüscher, 2005; Lüscher et Pillemer, 1998; Widmer et Lüscher, 2011).

L'ambivalence intergénérationnelle apparaîtrait quand un individu fait soudainement face à des contradictions inhérentes à sa relation avec ses enfants ou ses parents, contradictions qui, pour lui, seront peut-être irréconciliables (Lüscher et Pillemer, 1998). En ce sens, l'ambivalence intergénérationnelle est liée à la concurrence d'éléments (normes, attentes, demandes, valeurs, pensées ou sentiments) opposés et orientés vers une autre personne (Lüscher, 2002). La perception à la fois positive et négative de la relation est une caractéristique importante de ce concept (Lüscher et Pillemer, 1998). Une autre est son double ancrage, à la fois psychologique et sociologique (*Ibid.*).

2.1.1 L'ambivalence psychologique

Au début du 20^{e} siècle, la notion d'ambivalence est utilisée par des psychanalystes pour décrire certaines tensions subjectives contradictoires vécues par les individus. Selon Lüscher (2005), l'ambivalence est d'abord conçue comme un symptôme de la schizophrénie, puis comme une expérience cognitive et émotive pouvant être observée chez tout un chacun. Pour Sigmund Freud (1913, dans Lüscher et Pillemer, 1998), l'ambivalence renvoie à la simultanéité de sentiments opposés, typiquement l'amour et la haine, face à une même personne, bien souvent les parents. Le concept d'ambivalence psychologique est depuis étudié et mobilisé dans les champs de la psychanalyse, de la psychothérapie et de la thérapie familiale (Lüscher, 2002).

La définition psychologique de ce concept, longuement associée à la nature biologique de l'individu, s'est transformée afin de reconnaître l'influence des relations sociales sur le développement de l'ambivalence (Lüscher, 2002).

2.1.2 L'ambivalence sociologique

Pour l'élaboration de l'ambivalence intergénérationnelle, Lüscher et Pillemer (1998) puisent aussi dans la définition de l'ambivalence sociologique de Merton et Barber (1967) et de Coser (1966). Selon cette perspective, l'ambivalence naît des demandes, attentes et normes contradictoires assignées à un statut de la société ou à l'intérieur d'un même rôle lié à un statut donné (Merton et Barber, 1967). L'ambivalence sociologique serait « construite dans la structure même des statuts et des rôles sociaux » (Coser, 1966, p. 175, dans Lüscher et Pillemer, 1998, p. 415)[39]. Elle peut aussi émerger de « l'organisation dynamique de normes et contre-normes » (Lüscher et Pillemer, 1998, p. 415)[40] intégrées à un même rôle ou statut, puisque ces contradictions demandent à l'individu de mettre en place des attitudes ou des comportements contradictoires.

2.2 La gestion de l'ambivalence intergénérationnelle

L'expérience de l'ambivalence ne doit pas être considérée *a priori* comme négative (Lüscher, 2002; 2005; Widmer et Lüscher, 2011). Les individus qui la vivent la gèrent de façon plus ou moins compétente ou productive et peuvent en arriver à une solution harmonieuse ou conflictuelle (Lüscher, 2002). De surcroît, l'expérience de l'ambivalence, sa gestion et ses conséquences auraient des implications sur l'identité des individus (Widmer et Lüscher, 2011). L'expérience de l'ambivalence se vivrait à travers « des situations de défi pour les individus qui doivent, dans les situations sociales marquées par des polarités opposées, faire preuve d'une capacité réflexive supérieure à ce qu'exigent d'autres situations sociales, plus homogènes dans leurs structures et leurs attentes » (*Ibid.*,

---

[39] Traduction libre de : « built into the structure of statuses and roles ».

[40] Traduction libre de : « dynamic organization of norms and counter-norms ».

p. 51). Un modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence a été proposé par Lüscher (2002; 2005) (Figure 4).

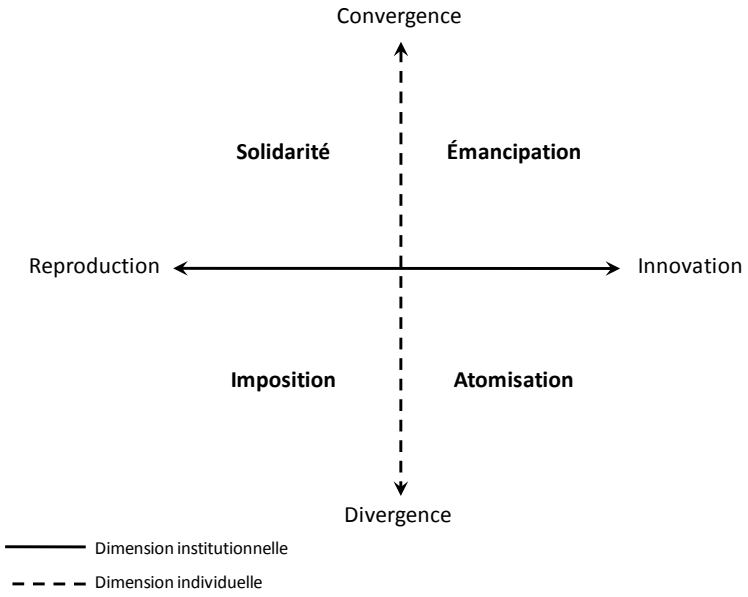


Figure 4. Modèle d'interprétation de la gestion de l'ambivalence[41]

Ce modèle est basé sur le postulat selon lequel les relations sociales sont composées de deux dimensions articulées entre elles : une dimension individuelle, caractérisée par les attributs d'une personne, et une dimension institutionnelle, enchâssée dans un système social, par exemple la famille. Les relations sociales se joueraient à l'intérieur de pôles propres à chacune de ces dimensions. De ces relations peut émerger l'ambivalence. Au sein de la dimension individuelle, il y a les polarités de la convergence et de la divergence. Cela fait référence, par exemple, aux caractéristiques individuelles qui sont similaires ou différentes entre deux individus, mais aussi au besoin de proximité et de prise de distance l'un par rapport à l'autre. Les polarités de la dimension institutionnelle sont celles de la

[41] Figure adaptée de celle proposée par Lüscher (2002; 2005).

reproduction et de l'innovation. Plus concrètement, cela signifie que les individus se situent entre deux pôles en ce qui concerne les caractéristiques des relations sociales et des structures sociales auxquelles ils appartiennent. La reproduction signifie tenir obstinément à la stabilité d'une structure sociale ou d'une relation telle que vécue dans le passé. L'innovation, quant à elle, est un désir de changement drastique. Le croisement de ces deux dimensions forme quatre stratégies de gestion de l'ambivalence : la solidarité, l'atomisation, l'émancipation et l'imposition.

La stratégie de la solidarité peut se déployer quand la relation parent-enfant est bonne et que les deux acteurs accordent de l'importance à la continuité des normes de l'institution familiale. Les membres de la relation se soutiennent, sans nécessairement attendre quoi que ce soit en retour. Ce soutien s'exerce surtout à travers une relation d'autorité empreinte d'empathie. La personne qui offre son soutien, parent ou jeune adulte, le fait de façon responsable, dans l'intérêt supérieur de l'autre.

La stratégie de l'atomisation est à l'opposé de la précédente. Pour mieux vivre l'ambivalence relationnelle, le parent ou le jeune adulte se retire totalement de la relation. Il n'y a pratiquement plus rien, que ce soit au plan subjectif ou institutionnel, qui alimente la relation parents-enfants. La relation se dégrade à un tel point que les acteurs familiaux s'atomisent, bien souvent dans un contexte conflictuel. Même si la relation parents-enfants cesse complètement, l'existence du lien filial, bien qu'il puisse être renié, demeure un fait irréfutable.

La troisième stratégie est celle de l'émancipation. Bien que la relation et la cohésion parents-enfants soient bonnes, le parent ou le jeune adulte désire vivre autrement une ou plusieurs normes de l'institution familiale. Pour gérer cette situation, parent et enfant, ouverts l'un à l'autre, négocient constamment comment intégrer les désirs et les pratiques des deux générations. Tout en considérant les différences de l'autre, ils préservent leur mutuelle interdépendance et expriment librement les tensions vécues dans la situation ambivalente. La communication et les efforts d'ouverture favorisent le développement personnel de chacun.

La stratégie de l'imposition peut se mettre en place quand les normes de l'institution familiale sont tellement importantes pour un membre d'une génération, souvent le parent, que celui-ci tente de les imposer à l'autre génération. La relation entretenue en devient une de domination et de subordination où l'une des générations invoque des normes morales et familiales pour que la continuité de la tradition puisse être adoptée, à contrecœur, par l'autre génération même si parent et enfant se sentent très différents, voire même éloignés l'un de l'autre.

C'est en s'appuyant sur cette conceptualisation de Lüscher et Pillemer (1998) que l'analyse présentée ici cherchera à comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de 16 à 25 et son lien avec le parcours lors du passage à la FGA.

3. LA MÉTHODE

L'analyse mobilisera des données recueillies pour l'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans – *Le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble* (Programme 16-24). Le but premier de ce programme, mis en œuvre de 2003 à 2011, était de « permettre aux divers jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans ciblés par celui-ci d'obtenir un diplôme du secondaire (DEP, DES) et de poursuivre leurs études ou d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail » (MEQ, 2004, p. 8). Cinq commissions scolaires en milieux ruraux, urbains ou semi-urbains, étaient ciblées par cette recherche évaluative (Bourdon *et al*., 2011).

Outre une analyse documentaire et des entretiens menés auprès des différents acteurs de la mise en œuvre du programme, cette recherche a permis d'interviewer 30 jeunes adultes (13 jeunes hommes et 17 jeunes femmes) qui avaient fait le passage à la FGA entre 16 et 25 ans. Parmi ces derniers, on retrouve 18 francophones, 10 anglophones et deux allophones. En ce qui a trait au parcours scolaire, 14 personnes sont passées

directement du secteur des jeunes à la FGA et 16 autres ont interrompu leurs études secondaires avant de l'intégrer[42]. L'interruption a duré moins d'un an pour deux personnes, d'une à deux années pour neuf personnes et plus de deux ans pour cinq personnes. Au moment des entrevues semi-dirigées, 20 jeunes adultes habitaient avec au moins un de leurs parents, trois vivaient avec des membres de la famille autres que les parents, cinq vivaient en colocation, et, enfin, deux demeuraient seuls.

Le guide d'entrevue utilisé auprès des jeunes adultes formulait une série de thèmes à traiter en lien avec leur expérience dans le Programme 16-24, leur contexte de participation (entourage, organismes et services offerts) et leur expérience scolaire passée. Si la relation avec les parents pouvait être évoquée spontanément avec la plupart de ces thèmes, ceux qui ont suscité le plus de témoignages pertinents à ce sujet traitent : a) du soutien reçu des parents et de la manière dont ce soutien s'est concrétisé, b) du soutien parental non reçu dont le jeune adulte aurait voulu bénéficier, c) de la réaction des parents au début de la formation et des changements dans la relation depuis ce moment, d) des attentes des parents relativement au parcours scolaire, et 2) de la réaction des parents lors de l'interruption des études secondaires.

Les entretiens ont été transcrits, puis traités à l'aide du logiciel NVivo 8. L'analyse présentée ici s'est effectuée sur un mode thématique séquencié (Paillé et Mucchielli, 2008) en s'appuyant sur la conceptualisation de l'ambivalence intergénérationnelle présentée précédemment.

4. RÉSULTATS

L'analyse a permis de reconstruire l'évolution de l'ambivalence intergénérationnelle lors de la transition du secteur des jeunes à la FGA des 30 jeunes adultes de notre échantillon et d'observer en quoi cette transition pouvait être associée à une tension ou un

[42] Pour être considéré comme avoir interrompu leurs études, l'interruption devait être d'au moins 3 mois. Les jeunes adultes n'ayant pas mentionné la durée de leur interruption ont automatiquement été considérés comme ayant interrompu leurs études.

apaisement dans les relations parents-enfants[43]. Cinq formes de parcours relationnel ont ainsi pu être identifiées : a) sans ambivalence, b) avec réduction de l'ambivalence, c) teinté d'une ambivalence tolérable, d) avec une accentuation de l'ambivalence, et e) à l'ambivalence intolérable. Les sections suivantes présentent tour à tour ces parcours relationnels en distinguant ce qui caractérise les jeunes qui sont passés directement du secteur des jeunes à la FGA de ceux qui ont interrompu leur parcours scolaire entre les deux.

4.1 Parcours sans ambivalence

Le tiers (10/30) des parcours relationnels ne sont l'objet d'aucune ambivalence intergénérationnelle observable.

4.1.1 Le passage direct à la FGA

Pour un peu plus de la moitié des jeunes adultes étant passés directement à la FGA (8/14), les relations parents-enfants ne présentent pas de trace d'ambivalence et sont qualifiées de bonnes pendant tout le parcours scolaire, tant au secteur des jeunes qu'à la FGA. Parents et enfants s'accordent sur un même objectif, l'obtention du DES. Alors que la poursuite des études secondaires a pu paraître entravée par l'accumulation de difficultés scolaires, les parents en viennent à considérer la FGA comme une option intéressante, la percevant même parfois comme plus adaptée que le secteur des jeunes pour soutenir la réussite scolaire de leur enfant.

Ces parents n'hésitent pas à soutenir les jeunes adultes pendant leur passage à la FGA. Ce soutien peut prendre différentes formes : encouragements à persévérer, encadrement scolaire, participation des parents aux activités scolaires, soutien financier. Cette absence d'ambivalence observée pourrait être attribuable à la mise en œuvre d'une stratégie de solidarité dans la gestion des sources de tension potentielle, avec comme

[43] Pour un seul jeune adulte il n'a pas été possible de le déterminer.

objectif ultime d'éviter que le jeune adulte n'obtienne pas son DES. Le cas de Julia en est un bon exemple.

Vers la fin de ses études secondaires, Julia rencontre des difficultés scolaires qui l'empêchent de réussir certaines matières nécessaires à l'obtention du DES, c'est alors qu'elle songe à s'inscrire à la FGA. Sautant sur l'occasion, ses parents l'encouragent à s'y inscrire, allant jusqu'à l'accompagner lors des visites de centres d'éducation des adultes. Depuis son retour aux études, Julia obtient toujours du soutien de la part de ses parents, elle affirme en plus que la relation avec eux s'est améliorée, puisqu'ils sentent dorénavant qu'elle prend sa vie en main : « *They feel like I am doing something with my life.* »

4.1.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption des études secondaires

Pour deux jeunes adultes ayant interrompu leurs études (2/16), l'interruption ne crée pas d'ambivalence observable dans les relations parents-enfants et le retour aux études est accompagné du soutien parental. Pour Nicolas, cette acceptation s'explique par les attentes scolaires pratiquement inexistantes de la part de ses parents pour qui il importe avant tout que leur enfant soit actif, que ce soit aux études ou en emploi. Ainsi, avant de retourner aux études, il occupe un emploi, en plus d'aider ses parents dans les tâches domestiques.

En ce qui concerne Geneviève, ses parents ne sont tout simplement plus concernés par cette décision. Elle explique qu'ils lui auraient depuis longtemps laissé une totale autonomie par rapport à son parcours scolaire. En outre, elle affirme ne plus vivre avec eux depuis ses 14 ans, sans que l'on n'en sache davantage. Dans ce cas-ci, il semble que la stratégie de l'atomisation, sous une forme plus douce, ait été mise en œuvre pour éloigner toutes tensions liées à la scolarisation. Plus tard, sa mère sera contente d'apprendre qu'elle retourne aux études, puisque celle-ci croit que la scolarité, une fois complétée, pourra sortir sa fille d'une situation de vie plutôt précaire.

4.2 Parcours avec réduction de l'ambivalence

Chez un autre tiers (10/30) de l'échantillon, on observe un parcours de réduction de l'ambivalence intergénérationnelle. Dans tous les cas, c'est le passage à la FGA qui vient dénouer l'ambivalence qui tirait sa source de deux craintes distinctes entretenues par les

parents : celle d'une possible interruption des études secondaires, et celle d'un non-retour aux études après une interruption.

4.2.1 Le passage direct à la FGA

Pour deux des jeunes gens en passage direct à la FGA (2/14), cette transition a réduit une ambivalence intergénérationnelle présente lors des études au secteur des jeunes. Ces jeunes adultes, dont les parents valorisent grandement l'obtention du DES, ont vécu des difficultés scolaires ayant retardé leur cheminement au secondaire ou qui les ont amené à vouloir interrompre temporairement leurs études. Pour ces parents, la menace d'interruption du parcours scolaire de leur enfant a mené à diverses tentatives d'intervention visant à éviter une possible rupture scolaire. Les parents, soucieux d'une éventuelle interruption, mobilisent la stratégie de l'imposition pour tenter de résoudre l'ambivalence intergénérationnelle. Désireux de voir leur enfant obtenir le DES, ils arrivent à imposer leurs attentes scolaires par la pression ou la dissuasion.

Michaël, qui rencontre plusieurs difficultés au secteur des jeunes, songe interrompre ses études pendant une année. Par peur qu'il n'y retourne pas, comme ce fut le cas de son frère, ses parents insistent pour qu'il passe à la FGA. Même s'il anticipe d'être à nouveau confronté à une expérience scolaire difficile, celui-ci cède à leur demande. Depuis le passage de Michaël à la FGA, sa relation avec ses parents, maintenant teintée de leur soutien, se serait améliorée : « Ils me font comme plus confiance depuis que je me suis [inscrit à la FGA]. »

Cédric, lui aussi démotivé face aux difficultés scolaires, souhaite interrompre ses études, mais la menace parentale le freine : « *My parents and my grand-parents told me :* "*If you drop out of school, you're on your own*" ». Il décide alors de passer à la FGA, décision qui est naturellement acceptée et appréciée par les parents, puisqu'ils considèrent ce service éducatif comme porteur d'avenir. Même si par moment ils lui rappellent leurs attentes scolaires, ils le soutiennent financièrement et matériellement, en plus de l'encourager à persévérer. Cédric confie que depuis son passage à la FGA, ses parents auraient revu leurs attentes scolaires : ils envisageraient maintenant la possibilité qu'il

n'obtienne pas son DES, pour autant qu'il progresse quand même, arrimant ainsi leurs attentes au rendement scolaire de leur enfant.

4.2.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption

Pour la moitié des jeunes adultes ayant interrompu leurs études avant la FGA (8/16), l'interruption en elle-même provoque de l'ambivalence intergénérationnelle, voire un choc dans la famille : « Personne n'était content là. [Mes parents] me voyaient comme une star là. Puis moi quand j'ai arrêté, c'était un gros choc. C'était déception totale » (Daphnée).

Le retour aux études amène alors un changement positif dans les relations parents-enfants. Pour de nombreux parents, ce moment est si significatif qu'ils ne manquent pas d'exprimer leur enthousiasme et leur fierté à leur enfant. Noémie évoque bien cette amélioration : « [Mes parents et moi], on est capables de plus, quand même plus se parler qu'avant. » Dans la plupart des cas observés, d'un côté comme de l'autre, un objectif clair se dessine : l'obtention du DES. Pour que se réalise cet objectif, plusieurs formes de soutien sont mobilisées par les parents : soutien financier et affectif, cohabitation et gardiennage, pour n'en citer que quelques-uns. Il arrive même que ce soutien parental apparaisse comme une nouveauté dans la relation :

> [Mes parents] m'aidaient pas vraiment pour l'école, là. Ils ne me soutenaient pas vraiment. Mais maintenant [ma mère] m'encourage plus. Elle me dit qu'elle est fière de moi, des affaires de même. (Jessica)

Pour certains jeunes adultes, ce soutien parental contribue grandement à la persévérance scolaire. Chloé raconte ainsi que sans les encouragements de ses parents lors des périodes de démotivation, elle aurait sans doute à nouveau interrompu ses études.

Pour les jeunes adultes ayant connu une interruption avant leur passage à la FGA, la résolution de l'ambivalence intergénérationnelle liée à l'interruption des études s'est essentiellement fondée sur une stratégie de l'émancipation[44]. Cette stratégie se manifeste

[44] Cette stratégie a été identifiée pour 7 des 8 jeunes ayant connu une réduction de l'ambivalence alors que pour l'autre il n'a pas été possible d'identifier une stratégie en particulier.

par une attitude compréhensive ou une relativisation de la part des parents vis-à-vis de l'interruption scolaire. On peut aussi lui associer une certaine révision des attentes parentales. Les parents de Noémie, par exemple, finissent par accepter l'interruption en raison du climat scolaire négatif de l'établissement fréquenté. Quant au père de Chloé, il juge l'interruption temporaire : « [Mes parents] l'ont mal pris, mais en même temps, mon papa, il savait très bien que j'allais retourner à l'école parce qu'il me connaît trop bien. » Tout au long de son interruption, les parents de Chloé l'accompagneront dans sa démarche d'orientation professionnelle, voyant là une piste pour attiser sa motivation à retourner aux études.

Dans certains cas, comme pour Marianne, Antoine et Josée, la révision des attentes parentales est accompagnée d'une période de négociation, explicite ou implicite. Celle-ci a alors pour but que chacun, parents et jeune adulte, puissent y trouver son compte, quelquefois sous certaines conditions. Les récits de Marianne et de Josée représentent bien cette dynamique. Pendant son interruption, les parents de Marianne insistent pour qu'elle retourne aux études, cependant, malgré la pression exercée sur celle-ci, son opiniâtreté l'emporte : elle décide de ne pas retourner aux études. Les parents lâchent prise et revoient alors leurs attentes, exigeant d'elle qu'elle occupe un emploi si elle veut bénéficier du logis parental. Elle occupera un emploi pendant plusieurs mois avant d'entreprendre un retour aux études.

De son côté, Josée est confrontée à de graves difficultés scolaires durant ses études secondaires. Ses parents, qui croient en ses aptitudes, accusent alors l'école d'incompétence et suggèrent à leur fille de s'inscrire à la FGA, où ils ont vu réussir leur autre fille. Josée saisit l'occasion pour interrompre ses études, mais elle retarde son inscription à la FGA pour pouvoir bénéficier de prestations d'aide sociale. Pour les parents, c'est le soutien qu'elle apporte aux tâches ménagères, apprécié en raison de la santé fragile de sa mère, qui rend l'interruption scolaire tolérable, du moins temporairement. De façon temporaire, en effet, puisqu'au cours des deux années suivantes, ses parents se remettront à insister pour qu'elle s'inscrive à la FGA, comme prévu dans l'entente initiale, ce qu'elle finira par accepter.

Enfin, il arrive que les parents n'acceptent pas l'interruption des études, mais la tolèrent. Les parents de Daphnée, tiraillés entre leur désir de voir leur enfant retourner aux études et ce qu'ils conçoivent comme son droit à son autonomie, n'aborderont ce souhait qu'entre eux et pas directement avec elle. Pour Daphnée, ces discussions dont elle est l'objet l'amènent quand même à vouloir s'inscrire à la FGA :

> Ils en parlaient beaucoup là, c'était comme toujours, c'était toujours entre eux : « Elle est intelligente, elle veut pas aller à l'école. Ah, j'aimerais bien qu'elle y retourne ». Donc, ça là, ça me motivait. (Daphnée)

Ainsi, si une certaine ambivalence intergénérationnelle s'installe lors de l'interruption des études et perdure durant la période d'interruption, amenant les parents à mobiliser différentes stratégies pour susciter le retour en formation, ce n'est qu'au moment du retour aux études que les tensions relationnelles peuvent tendre vers un dénouement.

4.3 Parcours teintés d'une ambivalence tolérable

Les parcours teintés d'une ambivalence tolérable englobent la réalité décrite par trois personnes (3/30), toutes étant passées directement à la FGA. Il s'agit de jeunes adultes motivés à obtenir le DES, mais partagés entre le soutien de leurs parents et l'impatience de ces derniers à les voir obtenir ce diplôme.

L'analyse de ces entretiens révèle l'émergence d'une ambivalence tolérable survenant pendant le passage à la FGA. Ces jeunes adultes, Gabriel, Audrey et Valérie, racontent que leur expérience au secteur des jeunes était relativement difficile, que ce soit en raison de problèmes d'apprentissages, de démotivation ou d'intimidation. Ils partagent cependant depuis longtemps le même objectif : l'obtention du DES. Pour eux, la FGA est devenue la seule option réaliste pour y arriver. Audrey et Valérie croient qu'à la FGA leur apprentissage sera facilité, tandis que Gabriel s'y tourne en raison de son âge : légalement, il doit quitter le secteur des jeunes. Avant leur passage à la FGA, Gabriel et Audrey considèrent leurs relations avec leurs parents comme bonnes et teintées par la solidarité. On ignore ce qui en est pour Valérie. Dans les trois cas, ce n'est qu'une fois qu'elle est de passage à la FGA qu'une certaine ambivalence est constatée.

À ce moment du parcours scolaire, les parents soutiennent et encouragent leurs enfants pour qu'ils obtiennent leur DES, mais il arrive que les encouragements parentaux, trop insistants, deviennent sources d'irritation :

> Sont un petit peu agressants, tu sais : « Envoye, je te pousse. Go, fais tes affaires », tu sais. Mais c'est pas grave, tu sais, c'est des parents. Tu t'attends tout le temps… toujours à ça … venant des parents… Ça fait que, dans le fond, je leur en veux pas nécessairement, là. (Gabriel)

> Bien, c'est comme… un peu de pression d'une manière. [Mes parents me disent :] « Tu vas avoir 18 ans, bien tu as 18 ans, tu n'as pas encore ton DES, tes amies l'ont déjà, elles ont 16 ans. Tu n'as pas honte de ne pas l'avoir ? » Bon, j'avoue que sur le coup, ça fait un peu mal, mais ça a quand même forgé un peu le caractère pour dire : bon bien, oui, c'est vrai que ça devient le temps quand même de bouger un peu et d'avoir enfin son DES. Voilà. (Audrey)

> Ma mère elle me dit tout le temps : « Tu sais, il faudrait que tu t'enlignes pour justement pas finir à 20 ans. » (Valérie)

Comme on peut le relever dans ces témoignages, les encouragements sont parfois une façon pour les parents d'imposer leurs attentes scolaires. La frontière entre les stratégies de l'imposition et de la solidarité est donc plutôt mince.

4.4 Parcours avec accentuation de l'ambivalence

Le passage à la FGA est parfois (2/30) la source d'une accentuation de l'ambivalence intergénérationnelle qui semble se décliner différemment selon que le passage à la FGA se fait directement ou après interruption.

4.4.1 Le passage direct à la FGA

Parmi les jeunes adultes étant passés directement à la FGA, un seul (1/14), Thomas, fait état d'une détérioration de la relation avec ses parents qu'il associe à leur grande déception à l'égard de son cheminement scolaire. Ses parents considèrent ce passage à la FGA comme un échec puisqu'il retarde l'accès aux études collégiales, « leur plus grand

rêve », selon Thomas. On observe une stratégie d'atomisation dans la gestion de l'ambivalence qui se manifeste par un détachement dans les relations entre Thomas et ses parents. La scolarité devient un sujet sensible et presque entièrement évacué des échanges quotidiens. Thomas mentionne que, depuis qu'il étudie à la FGA, ses parents le soutiennent moins, tout comme ils lui laissent maintenant le soin de déterminer ses propres objectifs scolaires : « [Quand j'étais au secteur des jeunes] c'était vraiment leur décision que je finisse, maintenant on dirait que c'est plus la mienne. » De son côté, Thomas, conscient de cette déception, garde pour lui certaines informations, notamment sur ses faibles résultats scolaires ou sa participation à un programme de rattrapage, par crainte de les décevoir davantage. « Leur dire, ça ferait juste, pour moi, compliquer les choses », confie-t-il.

4.4.2 Le passage à la FGA précédé d'une interruption

Quand les parents n'acceptent pas l'interruption des études, celle-ci provoque un point d'achoppement dans la relation parents-enfants (mécontentement ou déception des parents). Pour dénouer cette ambivalence, la stratégie de l'imposition est mise en place. Afin que leur enfant adhère à leur projet, les parents tentent d'imposer leurs attentes scolaires. Cette pression peut être si forte que les jeunes adultes y succombent. Ainsi, parmi les jeunes adultes ayant interrompu leur parcours avant de passer à la FGA, seule Marie-Ève (1/16) est retournée aux études en partie pour plaire à ses parents tout en avouant avoir effectué ce choix à contrecœur. Au lieu de diminuer l'ambivalence préexistante, on constate que cette situation l'accentue en raison d'un malaise vécu pendant le retour aux études. En ce sens, Marie-Ève, qui n'apprécie pas l'école depuis son enfance et qui ne tient pas spécialement à obtenir son DES, n'aime pas le programme d'études de la FGA, tout comme elle peine à trouver la motivation nécessaire pour le terminer. Elle poursuit plutôt ses études pour gagner la fierté de sa mère et, d'une certaine façon, pour maintenir une bonne relation avec celle-ci.

4.5 Une ambivalence intolérable

Il n'y a pas que le passage direct à la FGA ou l'interruption des études secondaires qui peuvent être la source de l'ambivalence intergénérationnelle. Celle-ci survient aussi

lorsque les relations parents-enfants ne sont plus considérées comme adéquates pour l'un ou pour l'autre. Quatre jeunes adultes (4/16), tous ayant interrompu leurs études secondaires avant un passage à la FGA, font état d'une telle situation. Chaque fois, c'est la stratégie de l'atomisation qui vient mettre un terme aux relations parents-enfants, ou du moins les mettre temporairement à distance. Ces relations sont considérées par les jeunes adultes comme étant conflictuelles ou nuisibles à leur avenir. Dans le corpus analysé, l'atomisation résulte soit d'une action réfléchie initiée par les jeunes adultes, soit imposée par les parents (expulsion du domicile).

Dans trois cas sur quatre, on constate qu'une fois les ponts coupés avec les parents (ou l'un des deux parents), les jeunes adultes se sont rapprochés de proches (grands-parents, autre parent) ou d'adultes significatifs (tuteur) pouvant les soutenir dans leurs projets, scolaires ou non. Ainsi, William, dont les études au secteur des jeunes ont été interrompues parce qu'il aurait oublié d'effectuer les démarches de changement d'école à la suite d'un déménagement, raconte qu'il passait ses semaines à jouer à des jeux vidéo, jusqu'au jour où la précarité de sa famille l'a confronté à son avenir :

> On n'avait plus d'argent. Là, à un moment donné, l'électricité a coupé. Puis là, j'ai décidé : « Bon bien moi, il faut que je fasse de quoi de ma vie. Je resterai pas là avec [mes parents]. » J'ai déménagé chez mes grands-parents.

Pour bénéficier du logis des grands-parents, William doit occuper un emploi et payer une pension (entente intergénérationnelle). Plus tard, sa grand-mère lui présentera le Programme 16-24 pour l'encourager à retourner aux études. Tout au long de son passage à la FGA, sa grand-mère insistera sur l'importance de l'obtention du DES.

Pour Élizabeth, c'est la naissance d'un premier enfant qui bouleverse son existence. C'est à ce moment, pour éviter de compromettre l'avenir de son enfant, qu'elle veut régler son problème de toxicomanie, raconte-t-elle. En plus d'effectuer un deuxième retour aux études, elle met un terme à sa dépendance et s'éloigne de toutes les personnes de son réseau qui consomment, incluant sa mère. Elle se rapprochera de son père, ancien toxicomane lui aussi, jusqu'à devenir sa voisine. Il la soutiendra dans son projet d'études : en plus de l'encourager scolairement et de l'aider à prendre soin de son enfant, il lui offre un soutien

financier régulier. Bien qu'elle juge ce soutien comme indispensable en raison de sa situation de vie précaire, elle sent une pression de la part de son père pour qu'elle termine le plus rapidement possible ses études : « Parce que je demande beaucoup d'aide pareil à [mon père]. Fait qu'il veut que je devienne plus indépendante. »

Quand le lien affectif entre les parents et le jeune adulte est faible et qu'en plus les parents ne partagent pas les mêmes valeurs scolaires que le jeune adulte, il arrive que l'atomisation soit provoquée par les parents. Ainsi, Samuel, doué à l'école et ambitieux au plan scolaire, raconte que le climat familial dans lequel il vivait a dégénéré à un point tel que son père l'a expulsé de son domicile et il a également cessé de payer pour son inscription au collège privé. Samuel a dû interrompre sa scolarisation, se trouver un appartement et un emploi. Son retour aux études a été repoussé le temps que sa situation se stabilise, et c'est l'arrivée d'un tuteur dans sa vie qui lui a permis d'obtenir le soutien nécessaire à son retour aux études. Il explique que ce tuteur lui a offert un accompagnement indispensable dans ses démarches de retour en scolarisation.

Enfin, pour un seul jeune adulte, Louis-Philippe, qui a quitté le domicile parental bien avant son interruption scolaire, l'émergence de l'ambivalence intergénérationnelle résulte des changements dans leur relation qu'il attribue à son retour aux études :

> C'est plus positif quand on se voit pas. […] Si on se voit cinq fois, on va se disputer quatre fois sur cinq. […] Tu sais, quand je me suis plus découvert, ça a changé ma personnalité, ce qui a été un changement [dans notre relation].

Même s'il préfère pour le moment limiter ses contacts avec son père, il l'estime et l'apprécie beaucoup : « [Mon père] m'a vraiment beaucoup soutenu, oui, puis, sans lui, je serais pas là [de retour aux études] non plus, parce que j'ai de gros encouragements de sa part. » Cette atomisation de la relation ne se pose donc pas ici nécessairement comme un moyen de la détruire, mais bien de gérer la tension qui lui est associée, au moins temporairement.

5. CONCLUSION

La FGA, quelle que soit la forme de parcours, est la plupart du temps considérée par les parents comme un service éducatif convenable à l'obtention du DES, et parfois même comme ce qui permet de consolider l'entente intergénérationnelle. Peu importe la forme de parcours empruntée, il ressort des analyses que les parents demeurent bien souvent impliqués affectivement dans la scolarisation de leur enfant. Sauf exception, ils ne sont jamais loin derrière, que ce soit pour les soutenir et les encourager scolairement ou pour leur rappeler, voire leur imposer, directement ou non, leurs attentes scolaires. « [L]es parents cherchent à travers leur soutien à imposer leurs attentes face à l'insertion professionnelle de leurs enfants » (p. 42), concluait Molgat (2007). Ici, il est possible d'affirmer que c'est à travers le soutien parental ou la négociation de l'interruption que se dissimulent, explicitement ou implicitement, les attentes scolaires des parents. Malgré leur statut de jeune adulte, le projet d'études dont ils sont porteurs n'est pas qu'individuel. Il est aussi intergénérationnel dans la mesure où les parents continuent d'y exercer un certain droit de regard.

Cet examen des relations parents-enfants lors du passage à la FGA des jeunes adultes montre que l'ambivalence intergénérationnelle semble associée à la forme du parcours scolaire poursuivie par ces derniers. La continuité entre le secteur des jeunes et l'inscription à la FGA suscite peu d'ambivalence dans les relations parents-enfants, et elle la réduit même lorsqu'elle était déjà présente lors des études au secteur des jeunes. Ceci contraste avec ce qu'on observe chez les jeunes ayant interrompu leur scolarité avant de passer à la FGA. Cette interruption est généralement associée à une forte ambivalence intergénérationnelle provoquée par la frustration, la déception ou le mécontentement des parents. Au cours de cette interruption, il n'est pas rare que soit initiée, par les parents ou l'enfant, une entente intergénérationnelle visant à réduire l'ambivalence. Lorsque l'ambivalence s'apaise, ce n'est qu'à l'occasion du retour en scolarisation, mais pour plusieurs cette ambivalence intergénérationnelle a tendance à persister. Ces parcours s'apparentent aux « parcours jugés hors-normes, mais tolérés par les parents » (Molgat,

2007, p. 136) des jeunes adultes dont l'interruption des études a finalement été acceptée à la suite d'une période d'embrouillement des relations parent-enfant.

Lorsqu'on place les stratégies de gestion de l'ambivalence observées dans notre échantillon à l'intérieur du modèle à deux axes élaboré par Lüscher (2002; 2005), on constate une forte association entre la forme de parcours scolaire (direct ou avec interruption) et la dimension institutionnelle (reproduction ou innovation) de la gestion de l'ambivalence, distinction qui ne se retrouve pas dans la dimension individuelle de cette gestion (convergence ou divergence). D'une part, les stratégies de la solidarité et de l'imposition, rattachées à la polarité de la reproduction, ont principalement été observées la majeure partie du temps chez les jeunes adultes étant passés directement du secteur des jeunes à la FGA : 8 contre 1 pour la solidarité et 5 contre 1 pour l'imposition. D'autre part, on constate la tendance inverse pour les stratégies de l'émancipation et de l'atomisation, liées à la polarité de l'innovation, puisqu'elles ont presque toujours été observées chez les jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires avant leur inscription à la FGA : aucun contre 7 pour l'émancipation et 1 contre 5 pour l'atomisation. Cette association nette entre les formes de parcours et la dimension institutionnelle de la gestion de l'ambivalence se reflète aussi dans le contenu des entretiens où sont rapportées des mises à distance des injonctions et modèles parentaux en association aux parcours avec interruption alors que l'adhésion et la conformité à ces modèles sont davantage le fait des passages directs. Dès lors, si on peut penser que le passage à la FGA en vue de compléter des études secondaires est généralement associé à des parcours rendus difficiles par des caractéristiques personnelles et situationnelles particulières, ce qui distingue le passage direct du passage après interruption chez les jeunes adultes est associé à cette dimension sociale inscrivant le parcours des jeunes adultes en reproduction ou en innovation relativement au parcours familial. L'interruption n'est donc plus ici qu'une rupture – temporaire – avec le système scolaire, mais aussi une rupture, émancipatoire ou atomisante, avec la lignée parentale, tolérée ou non par les parents.

Bien que les 16-25 ans qui poursuivent ou réintègrent leur parcours scolaire à la FGA soient en principe sortis de l'enfance à laquelle on associe une forte dépendance aux

parents, et qu'ils intègrent le secteur des « adultes » du système éducatif, la relation avec leurs parents demeure très importante. Une analyse sous l'angle de l'ambivalence intergénérationnelle permet d'écarter l'idée selon laquelle ces relations sont des sources univoques d'influence pour mettre en lumière les jeux de tension et les tiraillements qui les animent. Entre autonomie et dépendance, de la solidarité à l'atomisation, ces relations continuent de traverser les parcours de formation, de les contraindre ou de les soutenir, constituant ainsi un aspect important à considérer dans le cadre de l'intervention auprès de cette population tout aussi fragile que pleine de potentiel.

CONCLUSION DU MÉMOIRE

Afin de mieux comprendre les relations parents-enfants des jeunes adultes non diplômés de passage en FGA, le présent mémoire a retenu le concept de l'ambivalence intergénérationnelle (Lüscher, 2002 ; 2005 ; Lüscher et Pillemer, 1998). Son principal objectif était donc de comprendre l'ambivalence intergénérationnelle entre les parents et les jeunes adultes non diplômés de 16 à 25 ans et son lien avec le parcours lors du passage à la FGA.

Les résultats de l'article scientifique montrent que l'ambivalence intergénérationnelle est un concept d'analyse pertinent pour éclairer une partie de la complexité inhérente aux relations intergénérationnelles entre les jeunes adultes et leurs parents. Sous l'angle de l'ambivalence intergénérationnelle, l'analyse des données de ce mémoire permet d'écarter l'idée selon laquelle les relations sont des sources univoques d'influence pour mettre en lumière les jeux de tension et les tiraillements qui les animent.

Par ailleurs, ce mémoire par article contribue au domaine des sciences humaines et sociales de trois principales manières. Il s'ajoute aux rares textes scientifiques portant sur les jeunes adultes de 16 à 25 ans fréquentant la FGA, ce qui permet à la collectivité d'en savoir davantage sur cette population, et par le fait même de soutenir les décideurs et le personnel scolaire dans l'élaboration de services et de pratiques d'intervention. Deuxièmement, il documente les relations entre les jeunes adultes et leurs parents lors des études à la FGA : en effet, tel que présenté dans la problématique, la littérature scientifique s'intéresse presque exclusivement aux relations parents-enfants lors des études primaires, secondaires, collégiales et universitaires, laissant dans l'ombre l'éducation des adultes, ici plus particulièrement la FGA. Enfin, il contribue au savoir entourant la compréhension du concept de l'ambivalence intergénérationnelle, plus spécifiquement entre les jeunes adultes et leurs parents – à ce propos, il y a lieu de rappeler que la majorité des recherches sur l'ambivalence portent sur les adultes et leurs parents vieillissants.

Ceci étant dit, les principales limites de ce mémoire se doivent d'être mentionnées. Tout d'abord, l'ambivalence observée et analysée provient uniquement du point de vue des jeunes adultes. La triangulation des sources, en prenant en compte le point de vue des

parents, par exemple, permettrait de fortifier l'observation de l'ambivalence. En outre, tel qu'il est mentionné dans la recherche source (Bourdon *et al.*, 2011) les jeunes adultes de l'échantillon semblent être ceux qui réussissent le mieux scolairement dans le Programme 16-24. Les prochaines recherches sur l'ambivalence intergénérationnelle lors du passage à la FGA pourraient élargir, sur le plan scolaire, leur échantillon à une plus grande variété de jeunes adultes. Par exemple, il serait pertinent d'étudier les relations parents-enfants des jeunes adultes ayant interrompu leurs études secondaires, sans avoir effectué un retour aux études, afin de les comparer à ceux ayant effectué un passage direct, ou avec interruption, à la FGA. Finalement, les données recueillies étaient de nature rétrospective, reposant strictement sur la mémoire des personnes interrogées, dans une seule et même entrevue. Pour limiter autant que possible les biais mnémoniques dans l'analyse des fluctuations temporelles de l'ambivalence intergénérationnelle et de sa gestion, mais aussi pour explorer davantage ce qui amène ces fluctuations, il serait suggéré de réaliser une recherche longitudinale étalée sur plusieurs années.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE L'ARTICLE

Aquilino, W. S. (1997). From adolescent to young adult : a prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, *59*, 670-686.

Attias-Donfut, C. (dir.) (1995). Les solidarités entre générations. Vieillesse, familles, États. Paris : Nathan.

Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base.* Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf>.

Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente.

Bengtson, V. (2001). Beyond the nuclear family : the increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, *63*, 1-16. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/353953>.

Bengtson, V., Giarrusso, R., Mabry, J. B. et Silverstein, M. (2002). Solidarity, conflict, and ambivalence : complementary or competing perspectives on intergenerational relationships? *Journal of marriage and family*, *64*(3), 568-576.

Bourdon, S. (2010). La nouvelle jeunesse étudiante, entre études, travail et temps libres. *In* J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 81-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. *In* L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Rapport final de l'évaluation remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Sherbrooke : CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf>.

Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, P. (2004). *À l'école ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2004014-fra.pdf>.

Cavazos, J. J., Johnson, M. B., Fielding, C., Cavazos, A. G., Castro, V. et Cela, L. (2010). A qualitative study of resilient latina/o college students. *Journal of latinos and education*, *9*(3), 172-188.

Charbonneau, J. (2004). Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte. *Inédit*, *2004-01*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, Culture et Société. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.inrs.ca/sites/default/files/u32/inedit2004_01.pdf>.

Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologies*, *120*(1), 111-131.

Connidis, I. A. et McMullin, J. A. (2002*a*). Sociological ambivalence and family ties : a critical perspective. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 558-567. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3599923>.

Connidis, I. A. et McMullin, J. A. (2002*b*). Ambivalence, family ties, and doing sociology. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 594-601. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3599927>.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf>.

Coser, R. L. (1966). Role distance, sociological ambivalence, and transitional status systems. *American journal of sociology*, *72*, 173-187. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/2775468>.

Curran, S. R. (2002). Agency, accountability, and embedded relations : "What's love got to do with it?". *Journal of marriage and family*, *64*(3), 577-584. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3599925>.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. et Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement : an attachment theory perspective. *Journal of personality and social psychology*, *66*(2), 369-378.

Dennis, J. M., Phinney, J. S. et Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, *46*(3), 223-236.

Dolbin-MacNab, M. L., Rodgers, B. E. et Traylor, R. M. (2009). Bridging the generations : a retrospective examination of adults' relationships with their kinship caregivers. *Journal of intergenerational relationships*, *7*(2), 159-176.

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

Fass, M. E. et Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the schools*, *39*(5), 561-573.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *36*(3), 219-231.

Fulton, E. et Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation : relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational psychology*, *28*(5), 521-534.

Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue carriérologie*, *10*(1 et 2), 305-330.

Gauthier, M. (2010). Des représentations de la jeunesse. *In* J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland et V. Cicchelli (dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (p. 23-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gouvernement du Québec (2013). *Loi sur l'instruction publique* [à jour le 1er février 2013]. Québec : Éditeur officiel du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>.

Guay, F., Marsh, H. W., Senécal, C. et Dowson, M. (2008). Representations of relatedness with parents and friends and automous academic motivation during the late adolescence-early period : reciprocal or unidirectional effects? *British journal of educational psychology*, *78*(4), 621-637.

Hebblethwaite, S. et Norris, J. E. (2010) "You don't want to hurt his feelings...": Family leisure as a context for intergenerational ambivalence. *Journal of Leisure Research*, *42*(3), 489-508.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement : a meta-analysis. *Urban education*, *42*(1), 82-110.

Kaufman, G. et Uhlenberg, P. (1998). Effects of life course transitions on the quality of relationships between adult children and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, *60*, 924-938. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/353635>.

Kiecolt, K. J., Blieszner, R. et Savla, J. (2011). Long-term influences of intergenerational ambivalence on midlife parents' psychological well-being. *Journal of marriage and family*, 73(2), 369-382.

Knoester, C. (2003). Transitions in young adulthood and the relationship between parent and offspring well-being. *Social Forces*, *81*(4), 1431-1457. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3598120>.

Kolkhorst, B. (2010). A longitudinal examination of parental attachment, college adjustment, and academic achievement. *Journal of the freshman year experience*, *22*(1), 9-25.

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, *11*(1), 25-42.

Lüscher, K. (2002). Intergenerational ambivalence : further steps in theory and research. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 585-593. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3599926>.

Lüscher, K. (2005). Looking at ambivalences : the contribution of a "new-old" view of intergenerational relations to the study of the life course. *In* R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini et E. Widmer (dir.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (p. 93-128). Oxford : Elsevier Ltd.

Lüscher, K. et Pillemer, K. (1998). Intergenerational ambivalence : a new approach to the study of parent-child relations in later life. *Journal of marriage and family*, *60*(2), 413-425. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/353858>.

Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche no 2007-PE-118370 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf>.

Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance scolaire et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, *34*(4), 135-157. Document téléaccessible à l'adresse <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjerce/article/view/1092/1132>.

Merton, R. K. et Barber, F. (1967). Sociological ambivalence. *In* E. Tiryakian (dir.), *Sociological theory : Values and sociocultural change* (2e éd.) (p. 91-120). New York, NY : Harper & Row (1re éd. 1963).

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble : Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Cahier de mise en œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf>.

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*, 127-148. Document téléaccessible à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/017791ar>.

Morales, E. E. (2010). Linking strengths : identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color. *Roeper review*, *32*, 164-175.

Ong, A. D., Phinney, J. S. et Dennis, J. (2006). Competence under challenge : exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of adolescence*, *29*(6), 961-979.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin (1re éd. 2003).

Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! *In* N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école… et la vie! *Éducation et francophonie*, *38*(1), 154-177. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-154_ROUSSEAU.pdf>.

Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Québec : Éditions de l'IQRC et Presses de l'Université Laval.

Soucy, N. et Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of family psychology*, *14*(1), 125-143.

Strage, A. et Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of educational psychology*, *91*(1), 146-156.

Strom, R. E. et Boster, F. J. (2007). Dropping Out of High School : A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. *Communication Education*, *56*(4), 433-452.

Toews, M. L. et Yazedian, A. (2007). College adjustment among freshman : predictors for white and hispanic males and females. *College student journal*, *41*(4), 891-900.

Walker, K. L. et Satterwhite, T. (2002). Academic performance among african american and caucasian college students : is the family still important? *College student journal*, *36*(1), (s.p.).

Widmer, É. D. et Lüscher, K. (2011). Les relations intergénérationnelles au prisme de l'ambivalence et des configurations familiales. *Recherches familiales*, *8*(1), 49-60. Document téléaccessible à l'adresse <www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2011-1-page-49.htm>.

Yazedjian, A., Toews, M. L. et Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic among white and hyspanic college students. *Journal of college student development*, *50*(4), 458-467.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU MÉMOIRE

Aquilino, W. S. (1997). From adolescent to young adult : a prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, *59*(3), 670-686.

Barr-Telford, L., Nault, F. et Pignal, J. (2003). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. N° au catalogue : 89-617-XWF. Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et développement des compétences Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-617-x/89-617-x2005001-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95.

Beaupré, P., Turcotte, P. et Milan, A. (2006*a*). Quand fiston quittera-t-il la maison? Transition du domicile parental à l'indépendance. *Tendances sociales canadienne*, *82*, 8-15. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2006002/pdf/9274-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Beaupré, P., Turcotte, P. et Milan, A. (2006*b*). Fiston revient à la maison : tendances et indicateurs du retour au domicile parental. *Tendances sociales canadienne*, *82*, 28-34. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2006003/pdf/9480-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Document téléaccessible à l'adresse <http://treaqfp.qc.ca/103/pdf/synthese-version-electronique.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bélisle, R., Bourdon, S., Garon, S. et Thériault, V. (2011). Le métaprogramme Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. *In* S. Bourdon (dir.), *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Annexe 3). Rapport de recherche n° 2010-AF-135993 remis au FQRSC, Sherbrooke : CÉRTA. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bellot, C. et Goyette, M. (2006). S'insérer, un enjeu majeur pour les jeunes en difficultés. *Intervention*, *125*, 17-26.

Bengtson, V., Giarrusso, R., Mabry, J. B. et Silverstein, M. (2002). Solidarity, conflict, and ambivalence : complementary or competing perspectives on intergenerational relationships? *Journal of marriage and family*, *64*(3), 568-576.

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

Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, *21*(1), 1-17.

Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi : l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. *In* L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 73-85). Paris : Éditions de l'Aube.

Bourdon, S. (2002). The Integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies : Resistances and Possibilities. *Forum : Qualitative Social Research Volume*, *3*(2). Document téléaccessible à l'adresse <www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/850/1847>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S. (2011). La transformation des réseaux sociaux : une dimension du passage à l'âge adulte. *In* J. Charbonneau et S. Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations* (p. 13-35). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M. et Yergeau, É.). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erta.ca/media/publications/ERTA%20Note%20metho%20ELJASP.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs.* Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ProgrammeAideFavoriserRetourForm16-24Ans_LePlaisirApprendre.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP – Note de recherche 1*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erta.ca/media/publications/ELJASP%20note%201.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S., Thériault, V. (2011*a*). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans.* Rapport final de l'évaluation remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Sherbrooke : CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011*b*). Le contexte d'évaluation. *In* S. Bourdon (dir.), *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Annexe 1). Rapport de recherche n^{o} 2010-AF-135993 remis au FQRSC. Sherbrooke : CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Thériault, V. et Gosselin, M. (2011*c*). Les aspects méthodologiques. Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. *In* S. Bourdon (dir.), *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* (Annexe 2). Rapport de recherche n^{o} 2010-AF-135993 remis au FQRSC. Sherbrooke : CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/Bourdon-Rapportfinal.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S., Charbonneau, J., Cournoyer, L. et Lapostolle, L. (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial. Phase 1. Rapport de recherche*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erta.ca/media/publications/bourdon-et-al-famille-reseaux-perseverance-2007.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S. et Roy, S. (2004*a*). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans* (avec la collaboration de Dionne, P. et Leclerc, M.-H.). Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erta.ca/media/publications/cadre%20andragogique.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S. et Roy, S. (2004*b*). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Fiches descriptives des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés* (avec la collaboration de Bélisle, R.). Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/pdf/fichesdescriptives.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bourdon, S. et Roy, S. (2004*c*). *Bibliographie commentée.* Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/bibliographie.html>. Consulté le 20 avril 2013.

Bushnik, T. (2003). *Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. N° au catalogue : 81-595-MIF2003004. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2003004-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. N° au catalogue : 81-595-MIF2004014. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2004014-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Cavazos, J. J., Johnson, M. B., Fielding, C., Cavazos, A. G., Castro, V. et Cela, L. (2010). A qualitative study of resilient latina/o college students. *Journal of latinos and education*, *9*(3), 172-188.

Charbonneau, J. (2004). Valeurs transmises, valeurs héritées. *In* G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes* (p. 34-47). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec. *Cahiers internationaux de sociologies*, *120*(1), 111-131.

Charest, D., Pelletier, M. et Rheault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Connidis, I. A. et McMullin, J. A. (2002*a*). Sociological ambivalence and family ties : a critical perspective. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 558-567.

Connidis, I. A. et McMullin, J. A. (2002*b*). Ambivalence, family ties, and doing sociology. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 594-601.

Conseil des ministres de l'Éducation (2010). *Indicateurs de l'éducation au Canada*. N° au catalogue : 81-599-X. Ottawa : Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/224/81-599-x2010005-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Coser, R. L. (1966). Role distance, sociological ambivalence, and transitional status systems. *American journal of sociology*, *72*(2), 173-187.

Cournoyer, L. (2011). Les relations sociales dans le parcours de jeunes cégépiens au Québec. *In* J. Charbonneau et S. Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations* (p. 141-156). Québec : Presses de l'Université Laval.

Curran, S. R. (2002). Agency, accountability, and embedded relations : "What's love got to do with it?". *Journal of marriage and family*, *64*(3), 577-584.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. et Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement : an attachment theory perspective. *Journal of personality and social psychology*, *66*(2), 369-378.

Dennis, J. M., Phinney, J. S. et Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, *46*(3), 223-236.

Desjardins, R., Murray, S., Clermont, Y. et Werquin, P. (2003). *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. N° au catalogue : 89-603-XWF. Ottawa et Paris : Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-603-x/2005001/pdf/4281713-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Desrosiers, H. et Robitaille, M. (2006). La scolarité : un élément clé des compétences en littératie. *In* F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003* (p. 77-106). Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2006/Alphabetisation2003.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Gestion_sectorielle_ressources/ServicesEducatifsCompFGA.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Direction générale de la recherche appliquée (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts.* N° au catalogue : MP32-29/01-IF. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://publications.gc.ca/collections/Collection/MP32-29-01-1F.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et Sociétés*, *15*(1), 119-135.

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

Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S. et Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs : perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of counseling psychology*, *54*(1), 62-71.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York : Norton.

Fass, M. E. et Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the schools*, *39*(5), 561-573.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherché. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1re éd. 2006).

Fulton, E. et Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation : relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational psychology*, *28*(5), 521-534.

FQRSC (2008). *L'évaluation du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre : j'embarque quand ça me ressemble »*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/appel-af0809.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue carriérologie*, *10*(1 et 2), 305-330.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (5e éd.). Paris : Armand Colin Éditeur (1re éd. 1991).

Gilmore, J. (2010). Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs. *Question d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, *7*(4), (s.p.). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/81-004-x2010004-fra.htm>. Consulté le 20 avril 2013.

Gouvernement du Québec (2002*a*). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/formation_con/politique/politique.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Gouvernement du Québec (2002*b*). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Plan.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Gouvernement du Québec (2011*a*). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html>. Consulté le 20 avril 2013.

Gouvernement du Québec (2011*b*). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//I_13_3/I13_3R9.htm>. Consulté le 20 avril 2013.

Guay, F., Marsh, H. W., Senécal, C. et Dowson, M. (2008). Representations of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during the late adolescence-early period : reciprocal or unidirectional effects? *British journal of educational psychology*, *78*(4), 621-637.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement : a meta-analysis. *Urban education*, *42*(1), 82-110.

Kolkhorst, B. (2010). A longitudinal examination of parental attachment, college adjustment, and academic achievement. *Journal of the freshman year experience*, *22*(1), 9-25.

Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche. Rimouski : Université du Québec à Rimouski. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Lettke, F. et Klein, D. M. (2004). Methodological issues in assessing ambivalences in intergenerational relations. *Contemporary perspectives in family research*, *4*, 85-113.

Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, *27*(1), 135-152.

Lüscher, K. (2002). Intergenerational ambivalence : further steps in theory and research. *Journal of marriage and family*, *64*(3), 585-593.

Lüscher, K. (2005). Looking at ambivalences : the contribution of a "new-old" view of intergenerational relations to the study of the life course. *In* R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini et E. Widmer (dir.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (p. 93-128). Oxford : Elsevier Ltd.

Lüscher, K. et Pillemer, K. (1998). Intergenerational ambivalence : a new approach to the study of parent-child relations in later life. *Journal of marriage and family*, *60*(2), 413-425.

Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche n^{o} 2007-PE-118370 remis au FQRSC. Trois-Rivières : Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

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

Maunaye, E. et Molgat, M. (2003). *Les jeunes adultes et leurs parents. Autonomie, liens familiaux et modes de vie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

MELS (2007). *Rapport d'étape : Évaluation du premier volet de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans « Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble »*. Manuscrit non publié, Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

MELS (2010). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2010*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

MEQ (2003). Abandon scolaire et décrochage : les concepts. *Bulletin statistique de l'éducation*, *25*, 1-7. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_25.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

MEQ (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble : Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Cahier de mise en œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/pdf/miseenoeuvre.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Merton, R. K. et Barber, F. (1967). Sociological ambivalence. *In* E. Tiryakian (dir.), *Sociological theory : Values and sociocultural change* (2^{e} éd.) (p. 91-120). New York, NY : Harper & Row (1re éd. 1963).

Milan, A., Vézina, M. et Wells, C. (2007). *Portraits de famille : continuité et changement dans les familles et les ménages du Canada en 2006*. N^{o} au catalogue : 97-553-XIF. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-553/pdf/97-553-XIF2006001.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

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*, 127-148. Document téléaccessible à l'adresse <http://efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/download/68/64>. Consulté le 20 avril 2013.

Molgat, M. (2011). Évolution des relations intergénérationnelles et du soutien parental. Une enquête auprès de jeunes adultes âgés de 25 à 29 ans. *In* J. Charbonneau et S. Bourdon (dir.), *Regard sur les jeunes et leurs relations* (p. 57-78). Québec : Presses de l'Université Laval.

Molgat, M. et Charbonneau, J. (2003). Les relations sociales. *In* M. Gauthier (dir.), *Regard sur la jeunesse au Québec* (p. 73-90). Québec : Presses de l'Université Laval.

Molgat, M. et Larose-Hébert, K. (2010). *Les valeurs des jeunes au Canada*. Rapport de recherche. Ottawa : Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.horizons.gc.ca/doclib/2010-0016-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Morales, E. E. (2010). Linking strengths : identifying and exploring protective factor clusters in academically resilient low-socioeconomic urban students of color. *Roeper review*, *32*(3), 164-175.

Ong, A. D., Phinney, J. S. et Dennis, J. (2006). Competence under challenge : exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of adolescence*, *29*(6), 961-979.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (2004). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal : OCCOQ. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.orientation.qc.ca/ProtectionPublic/~/media/DB01E8579927461E938DDF9F9863703E.ashx>. Consulté le 20 avril 2013.

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Paris : Éditions de l'OCDE.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin (1re éd. 2003).

Poirier, C., Lavoie, N. et Charbonneau, J. (dir.) (2006). *La sociabilité et les soutiens des jeunes : comparaison des réseaux de participants au PQJ et de collégiens*. Rapport de recherche remis à l'Association des centres jeunesse du Québec. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture et Société. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ucs.inrs.ca/pdf/RapportACJQ.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F. et Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family psychology*, *19*(2), 286-293.

Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa : Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! *In* N. Rousseau (dir), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école… et la vie! *Éducation et francophonie*, *38*(1), 154-177. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-154_ROUSSEAU.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Royer, C., Pronovost, G. et Charbonneau, S. (2004). Valeurs sociales fondamentales de jeunes québécoises et québécois : ce qui compte pour eux. *In* G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes* (p. 50-69). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Saysset, V., Giroux, L. et Castonguay, È.-M. (2007). *Décrochage scolaire et retards scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA-EJET*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/DecroRetardScolRapport.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Sciarra, D. T. et Whitson, M. L. (2007). Predictive factors of postsecondary educational attainment among latinos. *Professional school counselling*, *10*(3), 307-316.

Solar, C. et Tremblay, N. (2008). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007*. Ottawa : Centre de savoir sur l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/AdLKC/reports08/BilandesrecherchesCDEACFfinal.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Soucy, N. et Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of family psychology*, *14*(1), 125-143.

Strage, A. et Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of educational psychology*, *91*(1), 146-156.

Théorêt, M., Carpentier, A., Lisieux, É. et Tremblay, H. (2006). *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16 à 24 ans. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans.* Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/facteurs.html>. Consulté le 20 avril 2013.

Toews, M. L. et Yazedian, A. (2007). College adjustment among freshman : predictors for white and hispanic males and females. *College student journal*, *41*(4), 891-900.

Université de Sherbrooke (2010*a*). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>. Consulté le 20 avril 2013.

Université de Sherbrooke (2010*b*). *Maîtrise en orientation : Bureau de la registraire – Programmes d'études.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/2e-cycle/maitrises/orientation/>. Consulté le 20 avril 2013.

Vultur, M., Trottier, C. et Gauthier, M. (2002). Les jeunes Québécois sans diplôme. Perspectives comparées sur l'insertion professionnelle et le rapport au travail. *In* D.-G. Tremblay et L.-F. Dagenais (dir.), *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail* (p. 71-94). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Walker, K. L. et Satterwhite, T. (2002). Academic performance among african american and caucasian college students : is the family still important? *College student journal*, *36*(1), 113.

Widmer, É. D. et Lüscher, K. (2011). Les relations intergénérationnelles au prisme de l'ambivalence et des configurations familiales. *Recherches familiales*, *8*(1), 49-60.

Yazedjian, A., Toews, M. L. et Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic among white and hyspanic college students. *Journal of college student development*, *50*(4), 458-467.

ANNEXE A

DÉFINITIONS DES RUBRIQUES DE LA RECHERCHE SOURCE AYANT ÉTÉ FUSIONNÉES

Le Tableau 10 présente les définitions des rubriques (ou « nœuds ») qui étaient dans la base de données NVivo 8 de la recherche source de Bourdon *et al.* (2011*a*).

Tableau 10. Rubriques de la recherche source retenues aux fins d'analyses de ce mémoire

Rubriques	Définitions
Relations parent-jeune	Tout matériel se rapportant aux propos de l'ensemble des répondants sur la description des relations qu'entretiennent les jeunes adultes et leurs parents. Coder sous ce nœud tous les éléments relatifs à des évènements marquants dans la relation ainsi que les éléments permettant de connaître la qualité des relations parent-jeune. Inclut aussi les propos sur l'évolution de cette relation notamment au cours de l'interruption des études ou du retour à l'école.
Jeune adulte/ Relation parent-jeune	Tout matériel se rapportant aux propos de l'ensemble des répondants sur la description des relations qu'entretiennent les jeunes adultes et leurs parents. Coder sous ce nœud tous les éléments relatifs à des évènements marquants dans la relation ainsi que les éléments permettant de connaître la qualité des relations parent-jeune. Inclut aussi les propos sur l'évolution de cette relation notamment au cours de l'interruption des études ou du retour à l'école.
Jeune adulte/ Relations parent-jeune	Tout matériel se rapportant aux propos de l'ensemble des répondants sur la description des relations qu'entretiennent les jeunes adultes et leurs parents. Coder sous ce nœud tous les éléments relatifs à des évènements marquants dans la relation ainsi que les éléments permettant de connaître la qualité des relations parent-jeune. Inclut aussi les propos sur l'évolution de cette relation notamment au cours de l'interruption des études ou du retour à l'école.

Famille et proches/ Acteurs familiaux et proches/Parents	Tout matériel se rapportant à l'autorité parentale du jeune participant ou ayant participé au programme 16-24.
Famille et proches/ Soutien familial et des proches	Tout matériel se rapportant aux soutien et influences, potentiels ou avérés, sur le jeune par ses parents, sa famille ou ses proches. Soutien reçu ou donné : encouragement, confiance, parler de, discuter, conseil, rétroaction, soutien matériel et financier, soutien instrumental, soutien informationnel, entraide, sources d'inspiration et modèles, etc. Comprend aussi les passages au sujet du manque de soutien de la famille ou des proches. Inclut aussi les propos sur le fait qu'un parent ou un tuteur considère.
Famille et proches/ Participation parents	Tout matériel se rapportant au fait qu'un ou des parents participent et/ou s'impliquent au sein d'un centre ou d'une école ou participent à des activités organisées dans le cadre du programme 16-24. Inclut aussi les propos sur le manque de participation des parents.
Famille et proches/ Communication parents	Tout matériel se rapportant aux communications entre les parents de jeunes participant ou non au programme 16-24 et un centre, une école ou un partenaire. Inclut les communications par la poste ou autre, les rencontres de parents, les invitations, etc.

Source : base de données NVivo 8 de la recherche source de Bourdon *et al.* (2011*a*).

ANNEXE B

ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans

Sylvain Bourdon
Professeur, Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Projet financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre de l'Action concertée

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie
France Jutras, professeure à la Faculté d'éducation, département de pédagogie
Jean-Pascal Lemelin, professeur à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 23 juin 2009

ANNEXE C

INFORMATIONS RELATIVES À L'ARTICLE

1. INFORMATIONS RELATIVES À L'ARTICLE

1.1 Le choix de revue

Avant d'entreprendre l'écriture de l'article scientifique rattaché à ce mémoire, la revue internationale Enfances Familles Générations (EFG) avait été retenue en raison de son thème principal : la famille. Le comité de lecture est composé de chercheurs internationaux spécialisés sur ce thème.

1.2 Publication de l'article

L'article a été soumis depuis peu. Mis à part l'accusé de réception de l'article par la revue EFG, je n'ai pas obtenu d'autres informations sur l'avancement de son évaluation.

1.3 Mon rôle dans la production de l'article

Mon rôle dans l'écriture de cet article scientifique se situe à toutes les sections : écriture de la problématique, du cadre d'analyse, de la méthode, des résultats et de la conclusion. Sylvain Bourdon, directeur de ce mémoire, mais aussi coauteur, a contribué à différentes sections, notamment celle des résultats. C'est dans cette section qu'il a joué le rôle le plus important : celui de m'encadrer dans l'analyse du corpus et de me guider sur la manière de structurer la présentation des résultats. Par ailleurs, il m'a constamment amené à m'interroger sur le sens de certaines données en lien avec le cadre d'analyse.