

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Sommaire | iii |
| Remerciements | vi |
| Chapitre 1 : Introduction générale | 1 |
| Le décrochage scolaire | 2 |
| Le raccrochage scolaire | 5 |
| L'identité, une variable clé pour l'adaptation du jeune adulte | 11 |
| L'estime de soi | 11 |
| La détresse psychologique..... | 12 |
| La théorie des statuts identitaires | 13 |
| Le développement identitaire et l'adaptation psychosociale..... | 14 |
| Les mesures de l'identité : méthodes quantitatives versus qualitatives | 18 |
| Synthèse de la présente étude | 20 |
| Chapitre 2 : L'article scientifique | 23 |
| Page titre | 24 |
| Résumé | 25 |
| Introduction | 26 |
| Le décrochage scolaire des femmes et ses conséquences | 26 |
| Transition à la vie adulte et développement identitaire..... | 27 |
| Identité..... | 28 |
| Pertinence de l'étude | 34 |
| Les centres d'éducation aux adultes..... | 34 |
| Objectifs de l'étude | 35 |
| Méthodologie..... | 36 |
| Provenance des échantillons | 36 |
| Participants | 37 |
| Instruments de mesure..... | 38 |

| | |
|--|----|
| Analyses statistiques | 40 |
| Résultats | 40 |
| Discussion..... | 46 |
| Le développement identitaire | 47 |
| Le développement identitaire et l'adaptation psychosociale et scolaire | 51 |
| Limites de l'étude..... | 54 |
| Conclusion..... | 55 |
| Références | 56 |
| Chapitre 3 : Conclusion générale | 62 |
| L'intervention psychoéducative auprès des étudiants adultes | 67 |
| L'intervention psychoéducative auprès des jeunes femmes à risque | 70 |
| Retombées pratiques, scientifiques et sociales de l'étude | 71 |
| Références..... | 74 |
| Appendice. Conditions de publication de la Revue de psychoéducation..... | 82 |

Remerciements

La réalisation de ce mémoire de maîtrise a été rendue possible grâce à la contribution de plusieurs acteurs. Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers ma directrice, Julie Marcotte, qui joue un rôle inestimable dans ma trajectoire universitaire et professionnelle depuis plusieurs années. Mes sincères remerciements pour ton encadrement bienveillant et tes attentes élevées qui me poussent à me dépasser.

J'aimerais remercier chaleureusement toutes les jeunes femmes qui ont participé à l'étude, les centres d'éducation aux adultes qu'elles fréquentaient ainsi que le département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je tiens à souligner l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) ainsi que du Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) qui m'ont octroyé des bourses de recherche.

Finalement, j'aimerais témoigner ma gratitude envers ma famille et mes amis. De manière unique à chacun, vous m'avez soutenue et inspirée à différents moments de mon parcours. Je te remercie spécialement Jeremy pour ton appui constant et tellement précieux. Également, merci à Laurie et Janie pour votre belle vitalité ainsi que votre incroyable capacité à me ramener au moment présent.

Chapitre 1

Introduction générale

Le décrochage scolaire

Au Québec, les données les plus récentes indiquent que le taux de décrochage scolaire en 2010-2011 était de 16,2 % comparativement à 22,3 % en 2001-2002 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2013b). Les chiffres révèlent que les filles sont moins nombreuses à décrocher que les garçons avec, respectivement, un taux de 12,6 % contre 20,1 % en 2010-2011 (MELS, 2013b). Bien que les taux soient à la baisse, tant chez les filles que chez les garçons, le problème du décrochage scolaire demeure critique (Marchand, 2012; Statistique Canada, 2010). De plus, même si les différences de statistiques entre les sexes semblent désavantager les garçons, des études avancent que les conséquences du décrochage scolaire seraient plus majeures chez les femmes (Cauvier & Desmarais, 2013; Marchand, 2012). En effet, l'étude récente de Marchand (2012) montre que plus de la moitié des femmes n'ayant pas obtenu de diplôme vivent près ou sous le seuil de la pauvreté et près du tiers bénéficient de l'aide sociale. La plupart des décrocheuses cumule les emplois précaires et plusieurs d'entre elles endossent seules les responsabilités domestiques et familiales, contribuant ainsi à perpétuer les dynamiques inégalitaires entre les sexes. Conséquemment, la dépendance financière de ces femmes se répercute sur l'ensemble de leurs choix de vie.

Concernant les motifs liés au décrochage, les femmes énoncent des raisons personnelles telles que le fait de prendre soin d'un enfant, avoir des problèmes de santé ou des difficultés familiales alors que les hommes décrochent surtout pour occuper un emploi, que ce soit par choix ou par nécessité (Raymond, 2008). Les problèmes au plan scolaire sont plus souvent rapportés par les garçons que par les filles (Lessard, Joly, Potvin, Fortin, Royer, & Marcotte, 2006). Les décrocheuses qui expriment avoir vécu des difficultés d'ordre scolaire mentionnent que leurs problèmes étaient surtout liés aux apprentissages, au sentiment de ne pas avoir la capacité de réussir et à l'isolement. Contrairement aux garçons qui montrent une trajectoire de décrochage caractérisée par une escalade de conflits relatifs au vécu scolaire, le parcours des filles reflète plutôt un long processus de désengagement.

Le contexte scolaire est d'une importance indéniable pour le cheminement des jeunes, car il agit directement sur la façon dont ils se perçoivent en tant qu'apprenants et le regard qu'ils portent sur leurs comportements, leurs apprentissages ainsi que leur réussite (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Au même titre que le contexte éducatif, les représentations sociales et les attentes parentales qui entourent la scolarité sont susceptibles d'influencer la perception de soi des jeunes. À titre illustratif, selon l'étude de Rivière (2002), pour plusieurs garçons, la réussite scolaire est typiquement féminine. De leur côté, lorsqu'elles se décrivent, les filles ont tendance à s'attribuer d'emblée des caractéristiques cohérentes avec la fonction d'étudiante telles que le fait d'être sérieuse et d'aimer apprendre. Rivière (2002) soutient que l'appartenance sexuelle constitue une

forme de déterminisme social qui influence les réalités scolaires et que le fait d'être en marge de son groupe d'appartenance sexuel peut susciter la désapprobation sociale (Rivière, 2002). En ce sens, une jeune femme qui présente des difficultés d'apprentissage et d'adaptation en contexte scolaire se trouverait davantage marginalisée qu'un jeune homme vivant une situation similaire. Par ailleurs, il est possible que les parents aient, de leur côté, des attentes plus grandes envers la persévérance scolaire de leurs filles (Molgat, 2007). Les jeunes hommes seraient donc moins enclins à ressentir le poids des attentes parentales. En outre, le fait que les taux de décrochage chez les garçons soient plus élevés et que leurs difficultés apparaissent généralement plus tôt dans leur parcours éducatif explique que la problématique du décrochage scolaire semble plus tolérée et acceptée chez les garçons qu'elle ne l'est chez les filles (Molgat, 2007).

Selon Marchand (2012), la féminisation de la pauvreté doit être mise en lien avec le décrochage scolaire des filles. En effet, la division sexuelle du travail, laquelle confine les femmes sans emploi à endosser un rôle traditionnellement féminin relevant de la sphère familiale, compromettrait le raccrochage scolaire des femmes et les opportunités d'accéder à un emploi leur permettant d'échapper à la précarité et à la dépendance économique envers le conjoint (Marchand, 2012). Le fait d'avoir des enfants et des responsabilités familiales peut constituer un frein au retour aux études. En revanche, cette réalité familiale peut également être susceptible de devenir un moteur de changement et un incitatif à s'inscrire dans une démarche de poursuite éducative

(Lavoie, Lévesque, & Lapointe, 2007; Marchand, 2012; Supeno & Bourdon, 2013). Sans contredit, la scolarisation des femmes apparaît cruciale pour parvenir à l'égalité de fait entre les sexes (Marchand, 2012). D'autant plus que le fait d'avoir un diplôme d'études postsecondaires semble avoir un impact davantage positif sur le revenu des femmes que sur celui des hommes (Montgomery & Côté, 2003).

Qui plus est, le niveau de scolarité de la mère étant reconnu comme un facteur de protection contre le décrochage scolaire, il s'avère logique de mettre en place des actions visant à promouvoir la diplomation des jeunes femmes, et ce dans une perspective de transmission intergénérationnelle de la valeur accordée à l'éducation (Latour, 2014). Le retour aux études des jeunes femmes sans diplôme apparaît alors comme un enjeu social majeur pour les générations actuelles et futures. Considérant que ces décrocheuses vivent des difficultés importantes, tant passées que présentes, leur situation nécessite qu'on s'y attarde afin de mieux capter leurs enjeux et leurs réalités personnelles, psychologiques et scolaires, et ce dans une visée ultime de développement des pratiques d'aide et de soutien à la persévérance et à la réussite scolaire.

Le raccrochage scolaire

Il est largement reconnu que le phénomène du décrochage scolaire constitue un enjeu socioéconomique majeur au Québec (Marchand, 2012; Statistique Canada, 2010). Or, l'examen réel du décrochage ne tient souvent pas compte des taux élevés de

raccrochage scolaire qui découlent directement des opportunités offertes par les centres d'éducation aux adultes au Québec. En effet, les données statistiques de l'éducation indiquent que 198 130 personnes étaient inscrites à la formation générale des adultes en 2009-2010, dont 94 764 hommes et 103 366 femmes (MELS, 2013a). De ce nombre, 141 219 personnes étaient âgées de moins de 25 ans (H = 54,3 %; F = 45,7 %). Ce qui signifie que les moins de 25 ans représentaient 71,3 % de l'effectif total à la formation générale des adultes. Sans contredit, il y a une augmentation du nombre de jeunes de moins de 24 ans qui retournent aux études afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et les femmes sont plus nombreuses à retourner sur les bancs d'école après avoir décroché du secondaire (Raymond, 2008). Selon les données de Statistique Canada (2006), la proportion de jeunes femmes ayant décroché puis raccroché a plus que triplé entre 1999 et 2003.

Au Québec, la formation générale des adultes constitue donc un secteur d'enseignement d'une importance capitale pour la persévérance et l'obtention d'un premier diplôme de qualification (Marcotte, Lachance, & Lévesque, 2011). Les données de l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) montrent qu'au sein de la cohorte des 26 à 28 ans de 2007, 22,6 % des jeunes affirmaient avoir déjà quitté l'école au primaire ou au secondaire et, parmi ces jeunes adultes, seulement 8,3 % n'avaient toujours pas obtenu de diplôme d'études secondaires au moment de l'enquête. Ainsi, au sein de cet échantillon de décrocheurs, la majorité des jeunes (14,3 %) s'étaient inscrits dans une démarche de raccrochage scolaire et avaient obtenu minimalement leur diplôme d'études

secondaires. Également, plus du tiers de ces diplômés ont poursuivi des études postsecondaires (Statistique Canada, 2010).

Ces données montrent que la majorité des jeunes adultes décrocheurs tend à retourner sur les bancs d'école afin d'obtenir un premier diplôme. Pour la plupart d'entre eux, ce raccrochage se réalise généralement entre 17 et 25 ans (Gauthier, Lacasse, & Girard, 2011). Outre la visée d'une première diplomation, les motivations qui poussent les jeunes adultes à poursuivre leur scolarité au sein d'un centre d'éducation aux adultes sont notamment le désir de donner une meilleure vie à leur enfant, d'assurer leur futur, d'accéder à un emploi souhaité ou à une formation de niveau postsecondaire ainsi que la volonté d'améliorer ses conditions de vie (d'Ortun, 2009; Marcotte et al., 2011; Rousseau et al., 2010). Certains auteurs soutiennent que les centres d'éducation aux adultes sont un tremplin pour amorcer un changement, le passage au secteur adulte représentant souvent pour ces jeunes une première expérience de réussite scolaire et personnelle (Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010; Marcotte et al., 2011). Ces établissements seraient donc susceptibles d'agir comme catalyseur dans la vie des jeunes en transition en contribuant à la construction de projets de vie jusque-là inaccessibles pour des individus qui se sont longtemps sentis à l'écart en milieu scolaire (Marcotte et al., 2011; Villemagne, 2011). D'ailleurs, les recherches montrent que les jeunes adultes entretiennent généralement une perception très positive de leur passage dans un centre d'éducation aux adultes (Corbin, 2012; Marcotte et al., 2010; Marcotte et al., 2011; Rousseau et al., 2010).

Parmi les défis des établissements qui offrent des opportunités de seconde chance, les études montrent que ces contextes éducatifs sont appelés à composer avec une clientèle vulnérable de plus en plus diversifiée (Solar & Thériault, 2013) et par le fait même avec une augmentation de jeunes apprenants ayant eu de la difficulté à s'adapter durant leur parcours éducatif (Drolet & Richard, 2006). Les trajectoires de vie des raccrocheurs se caractérisent par des expériences passées truffées de conditions adverses et l'abandon scolaire s'annonce avec prévisibilité (Villemagne, 2011). À ce titre, les redoublements multiples, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage, le placement en classe spéciale, la forte mobilité géographique familiale et le faible niveau de scolarisation des parents constituent sans doute des réalités qui contribuent à positionner ces individus dans une trajectoire éducative en perte de sens qui conduit progressivement vers un désengagement vis-à-vis la sphère scolaire (Villemagne, 2011). Il importe de considérer que la trajectoire scolaire des jeunes en situation de vulnérabilité n'est pas linéaire et qu'elle se caractérise par de fréquents allers-retours sur les bancs d'école (Gaudet, 2007; Gauthier et al., 2011; Villemagne, 2011).

À l'instar des études qui suggèrent que les filles et les garçons forment deux groupes distincts de décrocheurs relativement aux facteurs qui les ont amenés à quitter l'école secondaire, il ressort que ceux et celles qui retournent aux études se distinguent également selon le genre en ce qui a trait aux déterminants du raccrochage scolaire (Raymond, 2008). À ce chapitre, il apparaît que chez les femmes, la probabilité de retour

aux études diminue à mesure que la durée d'absence sur les bancs d'école augmente. Aussi, le fait de ne pas connaître le niveau de scolarité des parents réduit la probabilité que les filles raccrochent. Raymond (2008) pose l'hypothèse que l'ignorance du niveau de scolarité des parents reflète le peu d'importance que la famille accorde à l'éducation si l'on considère que les parents qui détiennent minimalement un diplôme d'études postsecondaires priorisent davantage la scolarisation et cherchent à transmettre cette valeur à leurs enfants (Raymond, 2008). En outre, le fait d'avoir un enfant, le nombre d'heures en emploi et la scolarité antérieure ne semblent pas influencer la décision de raccrocher chez les femmes. Contrairement aux femmes, il ressort que les obligations familiales réduisent la probabilité chez les hommes d'effectuer un retour aux études alors que le fait d'avoir un emploi n'entrave pas le raccrochage chez ces derniers. Finalement, l'auteure met en évidence le rôle crucial des aspirations postsecondaires en tant que déterminant majeur qui influence le retour aux études, tant chez les femmes que les hommes.

Chez ces jeunes qui persévèrent au secteur adulte, les femmes requièrent une attention particulière (Solar & Thériault, 2013). En effet, l'étude de Marcotte et ses collaborateurs (2010) met notamment en évidence que les femmes présentent un profil plus vulnérabilisant que les hommes. Globalement, la situation des jeunes femmes ayant participé à cette étude présente davantage de facteurs de risque que celle des jeunes hommes surtout au niveau du vécu familial passé et présent (placement hors du foyer familial, abus et négligence). En outre, les jeunes femmes ayant déjà décroché présentent

davantage de difficultés intériorisées que les décrocheurs masculins (Gauthier et al., 2011; Latour, 2014; Marcotte et al., 2010) et l'insertion socioprofessionnelle des femmes faiblement scolarisées s'avère plus précaire que celle des hommes (Marchand, 2012).

En somme, les données disponibles révèlent que le décrochage des filles est beaucoup plus rare que celui des garçons, mais les conséquences de cette décision seraient plus défavorables pour les premières. En plus des enjeux familiaux, professionnels et socioéconomiques qui seraient plus prégnants pour les décrocheuses, celles-ci doivent composer avec la stigmatisation sociale plus marquée associée au décrochage scolaire féminin. Il est donc plausible de penser que le développement identitaire, la perception de soi, l'estime de soi et le bien-être psychologique de ces jeunes femmes sont particulièrement affectés par le décrochage scolaire. Cela dit, peu d'études ont tenté de cerner spécifiquement l'adaptation psychosociale des décrocheuses et des raccrocheuses. Notre étude s'inscrit directement dans cette lignée et présente une comparaison de deux groupes de jeunes femmes issues de contextes éducatifs distincts : la formation générale des adultes et l'université. Les prochaines sections élaborent sur les concepts centraux de l'étude, soit l'identité, l'estime de soi et la détresse psychologique, qui ont servi d'assises théoriques afin de documenter et de contraster les réalités psychologiques et scolaires des deux groupes de jeunes femmes.

L'identité, une variable clé pour l'adaptation du jeune adulte

L'étude du concept développemental de l'identité est en croissance, celui-ci étant de plus en plus reconnu comme important lorsqu'il est question d'éducation (Kaplan & Flum, 2012; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Les apprentissages scolaires ne peuvent être dissociés du développement identitaire des étudiants et de la formation des valeurs, des buts, des rôles sociaux et des visions du monde (Kaplan & Flum, 2012). La construction de l'identité est facilitée par des conditions contextuelles favorables et par certains aspects individuels de l'expérience scolaire comme l'image de soi, les stratégies d'adaptation et l'intégration dans un groupe de pairs en classe (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Considérant l'importance du développement identitaire chez les jeunes adultes, il importe de prendre en compte les relations entre l'identité et l'adaptation psychosociale qui ont été mises en exergue dans plusieurs études (Hardy et al., 2013; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, & Beyers, 2008; Schwartz et al., 2011).

L'estime de soi. Couramment, le concept d'estime de soi fait partie intégrante de l'étude de l'identité et s'inscrit dans plusieurs théories sur la formation identitaire (Heppner & Kernis, 2011). L'estime de soi renvoie aux attitudes positives ou négatives envers soi-même, au degré de respect de soi, à la valeur que l'individu s'accorde et la confiance en ses capacités (Ryeng, Kroger, & Martinussen, 2013). L'estime de soi est considérée comme une ressource pour aborder les questions identitaires (Luyckx et al., 2012). En effet, les études suggèrent que l'estime de soi joue un rôle bidirectionnel dans

la formation identitaire en étant impliquée à la fois dans le processus qui accompagne la construction identitaire et dans les résultats qui en découlent (Heppner & Kernis, 2011). À titre illustratif, les jeunes adultes qui endossent leurs propres choix identitaires augmentent leur estime de soi (Luyckx et al., 2012). Réciproquement, ceux qui présentent une estime de soi élevée sont susceptibles de se sentir plus compétents pour faire des choix identitaires et, par conséquent, s'identifier plus fortement à leurs choix. Une estime de soi élevée peut donc inscrire les individus dans une trajectoire vers une identité mature. Le sentiment d'être une personne qui a de la valeur rend les individus plus en confiance quant aux standards identitaires endossés. Cette confiance leur permet de s'engager et offre une protection souhaitable contre une éventuelle rumination identitaire chronique et régressive. En contrepartie, une faible estime de soi durant la période jeune adulte constitue un facteur de risque dans plusieurs domaines de la vie (Erol & Orth, 2011) en plus d'être étroitement associée à la dépression et l'anxiété (Sowislo & Orth, 2013).

La détresse psychologique. La détresse psychologique constitue une préoccupation grandissante, surtout chez les femmes (Seedat et al., 2009; Stallman, 2010; Verger et al., 2009). En effet, celles-ci vivent significativement plus d'anxiété que les hommes (Bayram & Bilgel, 2008) et elles présentent également plus de symptômes dépressifs (Galambos, Barker, & Krahn, 2006). En contexte éducatif, les femmes vivent plus de stress que les hommes et elles ont davantage tendance à croire que leurs pairs perçoivent négativement leurs habiletés scolaires (Michie, Glachan, & Bray, 2001). Les

femmes ont un risque plus élevé tout au long de la vie d'avoir un diagnostic de trouble de l'humeur et d'anxiété alors que les hommes seront plutôt à risque de vivre un trouble externalisé ou d'abus de substance (Seedat et al., 2009). Chez les jeunes femmes, les problèmes de santé mentale représentent un facteur de risque crucial susceptible de nuire à la persévérance et à la réussite scolaire (Gauthier et al., 2011).

La théorie des statuts identitaires

La plupart des études récentes sur l'identité utilisent le modèle théorique des statuts identitaires (Luyckx, Klimstra, Schwartz, & Duriez, 2013; Martinussen & Kroger, 2013; Schwartz et al., 2011). Ce paradigme élaboré par Marcia (1966) est le modèle néo-eriksonien qui fait l'objet du plus grand nombre d'écrits scientifiques (Kroger & Marcia, 2011; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten, 2011; Meeus, 2011). Selon la théorie de Marcia (1966), l'identité d'un individu peut être déterminée à travers les quatre statuts suivants : diffus, moratoire, forclos et achevé. Ces statuts sont définis en fonction de leur emplacement sur deux dimensions complémentaires, soit l'exploration et l'engagement. L'exploration renvoie à une période de remise en question et de recherche des différentes options possibles quant aux rôles sociaux et aux choix de vie (Kroger & Marcia, 2011). L'engagement concerne le degré avec lequel l'individu va s'investir personnellement dans ses choix (Kroger & Marcia, 2011). En somme, l'exploration représente la révision et le raffinement du sens

de soi alors que l'engagement reflète le choix de s'inscrire dans un but précis (Schwartz, 2002).

Un statut identitaire diffus est observé chez un individu qui ne se situe pas dans une période d'exploration et qui n'est pas engagé (Kroger & Marcia, 2011). Le statut diffus est caractérisé par de l'apathie, un désintérêt marqué ainsi qu'un manque de direction (Schwartz, 2002). Un statut identitaire moratoire s'illustre par une exploration active sans engagement (Kroger & Marcia, 2011; Marcia, 2002; Schwartz, 2002) et il se définit par un niveau actuel élevé de choix de vie potentiels considérés par l'individu (Luyckx et al., 2011). Un statut identitaire forclos révèle un niveau élevé d'engagement et peu d'exploration préalable. Ce statut est caractérisé par l'adoption de buts, de valeurs et de croyances déterminés par les parents ou autres sources d'autorité sans remise en question (Schwartz, 2002). Finalement, un statut identitaire achevé se distingue par un degré élevé d'engagement et d'exploration ou, autrement dit, par la consolidation du sens de soi suite à une période d'exploration (Schwartz, 2002).

Le développement identitaire et l'adaptation psychosociale. Les études montrent que les individus ayant un statut diffus obtiennent des scores faibles d'estime de soi et de locus de contrôle interne en plus de présenter des niveaux élevés de dépression et d'anxiété (Schwartz et al., 2011). Toutefois, l'adaptation psychosociale des individus est susceptible de varier selon la nature de la diffusion (Kroger & Marcia, 2011). En effet, la diffusion insouciant (*carefree diffusion*) caractérise des individus qui

vivent peu de détresse et d'intérêt relativement à leur identité alors que la diffusion diffuse (*diffused diffusion*) regroupe des individus qui présentent un niveau élevé d'exploration ruminante et d'inadaptation psychosociale (Luyckx et al., 2011, 2013; Schwartz et al., 2011).

Concernant le statut moratoire, l'exploration qui s'y rattache est généralement considérée comme une dimension adaptée dans la plupart des modèles portant sur le développement identitaire (Kroger & Marcia, 2011). Cela dit, les jeunes adultes qui explorent de manière ruminante plutôt que systématique ou réflexive tendent à développer des symptômes dépressifs et à afficher une faible estime de soi (Luyckx et al., 2011; Schwartz et al., 2011). Ainsi, le fait d'explorer diverses avenues peut générer de la confusion identitaire chez certains individus (Schwartz et al., 2011). Ceux qui présentent un statut moratoire seront préparés mieux pour la transition à la vie adulte si leur exploration identitaire est productive et qu'elle évolue vers l'engagement (Schwartz et al., 2011).

De leur côté, les individus ayant un statut forclos se sentiraient moins impliqués et moins enthousiastes vis-à-vis de leurs engagements, possiblement à cause du fait qu'ils auraient une vision plus restreinte de leur vie de même que certaines lacunes à l'égard des stratégies d'exploration à mettre en place afin de potentialiser leur développement identitaire (Luyckx et al., 2011). En ce sens, les personnes qui présentent un statut identitaire forclos se distinguent de celles qui ont un statut achevé par un degré

d'identification moins élevé relativement à leurs engagements (Luyckx et al., 2011, 2013). Des distinctions selon le type de forclusion indiquent que les individus « en développement » se montrent plus ouverts, susceptibles de mieux s'adapter et d'évoluer vers une phase moratoire. À l'inverse, les individus forclos « résolus » sont plus rigides, ils tendent à enraciner les standards et les normes introjectés (Kroger, 1995).

Pour sa part, le statut identitaire achevé est étroitement lié au bien-être psychologique alors que cette association est négative lorsqu'il est question des autres statuts (Waterman, 2007). En outre, bien que les statuts forclos et achevé présentent un degré d'estime de soi similaire, les individus ayant un statut achevé obtiennent un score plus élevé au lieu de contrôle interne (Schwartz et al., 2011). Ceux qui présentent un statut achevé seraient davantage en mesure d'utiliser des modes de régulation internes afin de s'adapter lorsque nécessaire en plus de montrer un niveau plus élevé d'autonomie (Schwartz et al., 2011; Waterman, 2007). Ce statut constituerait une réponse plus adaptée aux défis inhérents à cette période de la vie adulte émergente (Schwartz et al., 2011).

Des chercheurs européens (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Luyckx et al., 2008, 2011) ont bonifié la compréhension des processus qui sous-tendent le développement identitaire en proposant un modèle théorique intitulé *dual-cycle of identity formation* dans lequel cinq dimensions distinctives sont interreliées. Ces dimensions sont représentées par trois formes d'exploration (ruminante (*ruminative*), en

étendue (*in breadth*) et en profondeur (*in depth*)) ainsi que deux formes d'engagement (prise d'engagement (*commitment making*) et identification à un engagement (*identification with commitment*)). L'exploration en étendue telle que mesurée par l'*Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) (Balistreri, Busch-Rossnagel, & Geisinger, 1995) capture le concept original de Marcia (1966) relatif au fait de considérer une variété d'avenues avant de faire des choix (Meeus, 2011). L'exploration en profondeur évaluée par l'*Utrecht-Groningen Identity Development Scale* (U-GIDS) (Meeus, 1996) concerne la manière dont l'individu évalue ses engagements après avoir fixé ses choix. La prise d'engagement représente le concept original de Marcia alors que l'identification à un engagement renvoie au degré avec lequel l'individu adopte avec convictions ses engagements. Dans ce modèle théorique, le premier cycle représente la formation identitaire durant laquelle l'individu s'engage après avoir exploré en étendue. Le deuxième cycle constitue l'évaluation et la consolidation identitaire par l'entremise de l'exploration en profondeur des engagements pris afin de renforcer l'identification aux engagements (Meeus, 2011). Finalement, l'exploration ruminante est davantage associée à des processus exploratoires inadaptés (Luyckx et al., 2008; 2011). En effet, ce type d'exploration serait le seul processus considéré comme non productif, car lorsque cette variable est contrôlée, l'exploration en étendue et l'exploration en profondeur ne s'avèrent pas liées à des difficultés d'adaptation psychosociale (Luyckx et al., 2008). De plus, ces deux formes d'exploration identitaire sont associées positivement aux deux formes d'engagement (Luyckx et al., 2011).

Les mesures de l'identité : méthodes quantitatives versus qualitatives

Des auteurs avancent que la perspective des statuts identitaires selon la théorie de Marcia (1966) s'avère trop simpliste pour capturer les nuances du développement de l'identité (Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca, & Ritchie, 2013). Cependant, le modèle des statuts identitaires a résisté à de nombreuses critiques et a donné lieu à des conceptualisations contemporaines qui ont défini l'identité comme un processus dynamique et itératif (Schwartz et al., 2013). L'important corpus de recherches sur l'identité met en exergue les liens entre les statuts et les traits de personnalité, en passant par les trajectoires développementales spécifiques aux statuts identitaires, en plus d'investiguer les associations entre les processus identitaires et ses liens avec la santé physique et mentale. Encore à ce jour, l'identité doit faire l'objet de travaux scientifiques permettant de promouvoir et d'actualiser tout le potentiel de ce construit (Schwartz et al., 2013).

En ce qui a trait aux différentes méthodologies permettant d'appréhender l'identité, il importe, selon Kroger et Marcia (2011), de ne pas sous-estimer l'importance de l'entrevue qualitative initialement développée par Marcia et intitulée *Identity Status Interview* qui a été largement utilisé dans les études afin d'évaluer le développement identitaire. Au fil du temps, de nombreux instruments quantitatifs ont été élaborés pour leurs qualités pratiques et objectives. Cependant, ces questionnaires à réponses fermées présentent des lacunes quant à leur capacité à capter l'authenticité et l'étendue du

processus exploratoire de l'individu ainsi que la profondeur de ses engagements. Les méthodes d'entrevues qualitatives permettent de cerner le comment, le quand et le pourquoi en plus d'être plus ancrées dans une vision développementale de l'identité (Kroger & Marcia, 2011). Au chapitre des méthodologies qualitatives plus récentes se trouve l'approche du récit de vie qui permet notamment de capter l'identité narrative, son implication au plan de la personnalité et son rôle au niveau du bien-être psychologique (McAdams & Adler, 2010). Plus spécifiquement, l'identité narrative est l'histoire intériorisée que l'individu construit et qui donne du sens à sa vie (McAdams, 2011; McLean & Pratt, 2006). Cette identité narrative se développe et évolue dans le temps au fur et à mesure que l'individu avance dans son parcours de vie adulte (McAdams & Adler, 2010). L'histoire autobiographique qui émerge en contexte d'entretien narratif est composée de moments charnières et d'évènements significatifs hautement sélectionnés et réorganisés par l'individu afin de former une identité cohérente (McAdams, 2011). Alors que l'approche des statuts identitaires focalise sur les dimensions d'exploration et d'engagement selon des domaines circonscrits, l'approche narrative s'intéresse à la subjectivité des individus et aux interprétations qu'ils font de leurs expériences passées (McLean & Pratt, 2006). Les auteurs suggèrent que les deux approches apportent un éclairage distinct dans l'étude de l'identité. En effet, selon le modèle des statuts identitaires, les domaines sont imposés aux individus alors que l'approche narrative permet aux individus de choisir les expériences spécifiques de leur vie qui ont du sens pour eux (McLean & Pratt, 2006). Il ne fait nul

doute que la méthodologie du récit de vie constitue un complément qualitatif aux études qui, traditionnellement, utilisent des devis quantitatifs (Schwartz et al., 2013).

Synthèse de la présente étude

Au Québec, peu d'études s'intéressent au raccrochage scolaire, les recherches portent plus fréquemment sur le phénomène du décrochage et les décrocheurs eux-mêmes (d'Ortun, 2009; Marcotte, 2012; Raymond, 2008). Par ailleurs, les savoirs relatifs au développement identitaire et à l'adaptation psychosociale se limitent souvent, quant à eux, à des échantillons d'étudiants postsecondaires (Marcotte & Ringuette, 2011; Schwartz, 2005). Cette étude veut contribuer à ce besoin de connaissances en contrastant les réalités psychologiques et scolaires de deux groupes de jeunes femmes de 18-25 ans provenant de contextes éducatifs distincts : la formation générale des adultes et l'université. Compte tenu de la pertinence sociale et scientifique de s'intéresser aux jeunes femmes qui se donnent une seconde chance d'obtenir un diplôme de qualification minimale et considérant l'identité en tant que variable clé dans le développement du jeune adulte et ses liens avec l'adaptation psychosociale et scolaire, la présente étude vise à : 1) Comparer les statuts, les processus et les dimensions identitaires des deux groupes de jeunes femmes; 2) Comparer les deux groupes en ce qui a trait à la détresse psychologique et à l'implication scolaire; et 3) Vérifier s'il existe des patrons d'association distinctifs entre le développement identitaire et les variables d'adaptation psychosociale et scolaire selon les groupes. Au total, 175 jeunes femmes de 18 à 25 ans

ont participé à cette étude. Ces jeunes femmes sont réparties en deux groupes selon leur contexte éducatif. Le premier groupe est constitué de 85 raccrocheuses inscrites à la formation générale des adultes. Le deuxième groupe est composé de 90 étudiantes universitaires qui poursuivent leurs études dans un programme de premier cycle en psychoéducation. Cette étude transversale s'inscrit dans un devis de recherche exclusivement quantitatif. Tout d'abord, des analyses descriptives ont été effectuées de manière à dresser un portrait des participantes. Ensuite, des analyses bivariées telles que des tests de chi-carré, des corrélations et des tests *t*, ont été réalisées dans le but de contraster les données provenant des deux groupes de jeunes femmes. Les analyses statistiques ont été conduites à l'aide du logiciel SPSS. Les résultats de l'étude étayent le rôle incontestable du contexte éducatif dans la formation identitaire des jeunes femmes et mettent en exergue l'ampleur de la détresse psychologique vécue par les apprenantes au secteur adulte du secondaire. Les constats qui émergent de la présente étude viennent appuyer la nécessité de prendre en compte les dimensions identitaires dans les pratiques d'intervention psychoéducative auprès des jeunes femmes.

Cette étude a été rendue possible grâce aux données colligées par l'entremise de deux recherches scientifiques dirigées par la professeure Julie Marcotte du département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Tout d'abord, l'échantillon des jeunes femmes raccrocheuses est tiré d'une étude menée par Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) auprès de 386 jeunes 16-24 ans inscrits à la formation générale des adultes provenant de la Mauricie, de l'Estrie et de la Capitale-Nationale. Cette étude

s'est intéressée notamment aux caractéristiques psychosociales et scolaires de ces jeunes en questionnant à la fois leurs expériences passées et leurs réalités actuelles. L'échantillon des jeunes femmes universitaires provient d'une étude en cours, également dirigée par Marcotte, dont la première collecte de données eut lieu à l'automne 2011, à l'UQTR. Cette étude porte sur l'identité, la motivation et l'adaptation des étudiants universitaires qui poursuivent leurs études dans un programme axé sur l'intervention psychosociale. Dans le cadre de ces deux recherches, les participants ont complété sur les heures de classe, volontairement et de manière éclairée, une série de questionnaires quantitatifs de type papier crayon. Pour les besoins de la présente étude, une base de données SPSS a été créée afin de fusionner les informations relatives aux groupes de jeunes femmes pour procéder aux analyses statistiques.

Chapitre 2
L'article scientifique

L'identité, l'adaptation psychosociale et l'implication scolaire de jeunes femmes raccrocheuses et universitaires : deux contextes éducatifs, deux réalités distinctes?

Comparison of identity statuses, psychosocial adjustment and school engagement between females attending university and females attending second chance school.

Geneviève Lévesque et Julie Marcotte, Université du Québec à Trois-Rivières

Centre universitaire de Québec /UQTR

850, avenue de Vimy, Case postale 32

Québec (Québec)

G1S 0B7

Téléphone: 418 659-2170

Télécopieur: 418 659-6674

geneviève.levesque@uqtr.ca

Note des auteurs. Les auteures tiennent à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et le Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC) pour l'octroi de bourses de recherche ainsi que le FRQSC et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour le financement des travaux de recherche.

*L'identité, l'adaptation psychosociale et l'implication scolaire de jeunes femmes raccrocheuses
et universitaires : deux contextes éducatifs, deux réalités distinctes?*

Au Québec, malgré les taux élevés de décrochage scolaire et ses répercussions indéniables tant individuelles que sociétales, peu d'études s'intéressent à ceux et celles qui retournent sur les bancs d'école. Par ailleurs, les savoirs relatifs à l'identité et à l'adaptation psychosociale des jeunes adultes se limitent souvent à des échantillons d'étudiants postsecondaires. Le choix d'un échantillon exclusivement féminin s'appuie sur la prémisse que les femmes qui décrochent vivent une stigmatisation sociale plus grande et des enjeux plus précarisant que leurs homologues masculins. Cette étude veut contribuer à un besoin de connaissances en contrastant les réalités psychologiques et scolaires de deux groupes de jeunes femmes 18-25 ans provenant de contextes éducatifs différents. Plus spécifiquement, l'étude vise à comparer des raccrocheuses et des universitaires sur le plan du développement identitaire, de l'estime de soi, de la détresse psychologique et de l'implication scolaire puis à dégager des patrons d'association distinctifs entre ces variables, selon le contexte éducatif. Au total, 175 jeunes femmes ont participé à cette étude soit 85 apprenantes ($M = 20,28$ ans; $ÉT = 1,78$) inscrites à la formation générale des adultes et 90 étudiantes universitaires ($M = 20,72$ ans; $ÉT = 1,64$) qui poursuivent des études en psychoéducation. Les résultats de l'étude étayent le rôle incontestable du contexte éducatif dans la formation identitaire des jeunes femmes et mettent en exergue l'ampleur de la détresse psychologique vécue par les apprenantes au secteur adulte du secondaire. Les constats qui émergent de la présente étude viennent appuyer la nécessité de prendre en compte les dimensions identitaires dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes femmes.

Mots-clés : adaptation, femmes, identité, jeunes adultes, raccrochage scolaire.

Introduction

Au Québec, les données les plus récentes indiquent que le taux de décrochage scolaire en 2010-2011 était de 16,2 % comparativement à 22,3 % en 2001-2002 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2013). Les chiffres révèlent que les filles sont moins nombreuses à décrocher que les garçons avec, respectivement, un taux de 12,6 % contre 20,1 % en 2010-2011 (MELS, 2013). Bien que les taux soient à la baisse, tant chez les filles que chez les garçons, le problème du décrochage scolaire demeure critique (Marchand, 2012; Statistique Canada, 2010). En dépit du fait que ces différences de statistiques entre les sexes semblent désavantager les garçons, des études avancent que les conséquences du décrochage scolaire seraient plus majeures chez les femmes (Cauvier & Desmarais, 2013; Marchand, 2012).

Le décrochage scolaire des femmes et ses conséquences

L'étude récente de Marchand (2012) montre que plus de la moitié des femmes n'ayant pas obtenu de diplôme vivent près ou sous le seuil de la pauvreté et près du tiers bénéficient de l'aide sociale. La plupart des décrocheuses cumule les emplois précaires et plusieurs d'entre elles endossent seules les responsabilités domestiques et familiales, contribuant ainsi à perpétuer les dynamiques inégalitaires entre les sexes. Conséquemment, la dépendance financière de ces femmes se répercute sur l'ensemble de leurs choix de vie (Marchand, 2012).

Le contexte scolaire est d'une importance indéniable pour le cheminement des jeunes, car il agit directement sur la façon dont ils se perçoivent en tant qu'apprenants et le regard qu'ils portent sur leurs comportements, leurs apprentissages ainsi que leur réussite (Lannegrand-

Willems & Bosma, 2006). Au même titre que le contexte éducatif, les représentations sociales et les attentes parentales qui entourent la scolarité sont susceptibles d'influencer la perception de soi des jeunes. À titre illustratif, selon l'étude de Rivière (2002), pour plusieurs garçons, la réussite scolaire est typiquement féminine. De leur côté, lorsqu'elles se décrivent, les filles ont tendance à s'attribuer d'emblée des caractéristiques cohérentes avec la fonction d'étudiante telles que le fait d'être sérieuse et d'aimer apprendre. Rivière (2002) soutient que l'appartenance sexuelle constitue une forme de déterminisme social qui influence les réalités scolaires et que le fait d'être en marge de son groupe d'appartenance sexuel peut susciter la désapprobation sociale (Rivière, 2002). En ce sens, une jeune femme qui présente des difficultés d'apprentissage et d'adaptation en contexte scolaire se trouverait plus souvent marginalisée qu'un jeune homme vivant une situation similaire. Par ailleurs, il est possible que les parents aient, de leur côté, des attentes plus grandes envers la persévérance scolaire de leurs filles. Les jeunes hommes seraient donc moins enclins à ressentir le poids des attentes parentales (Molgat, 2007). Les conséquences de ces stigmatisations scolaires et sociales sur l'identité des jeunes sont fondamentales. Elles sont notamment susceptibles d'engendrer une dépréciation de soi en plus de porter atteinte à leur dignité (Vienne, 2005). Ces enjeux liés au développement identitaire sont particulièrement saillants au moment d'effectuer la transition à la vie adulte, moment dans le parcours de vie où les jeunes sont appelés à faire des choix personnels, vocationnels et idéologiques.

Transition à la vie adulte et développement identitaire

Plusieurs auteurs (Arnett, 2000, 2007; Marcotte, 2009; Schwartz, Côté, & Arnett, 2005) soutiennent que la vie adulte émergente, soit la période entre 18 et 25 ans, constitue un espace temporel prolifique aux explorations identitaires. Les milieux postsecondaires (universités,

collèges) seraient particulièrement propices à l'exploration identitaire notamment en raison des nouvelles relations qui y sont nouées, de l'exposition à de nouvelles idées et façons de penser qui favorisent la considération de valeurs et l'essai de rôles remettant en question ceux qui étaient jusque-là endossés. Cependant, les jeunes adultes ne bénéficiant pas de ces opportunités peuvent être limités dans leur exploration et favoriser le statu quo (Schwartz et al., 2011; Yoder, 2000). En effet, pour les jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires, qui décrochent et qui ne peuvent accéder aux milieux postsecondaires, les limites à l'exploration identitaire peuvent se traduire par une réduction des options idéologiques et vocationnelles. Bien que le rôle du contexte socioéconomique et éducatif soit largement évoqué pour rendre compte du développement identitaire plus ou moins achevé, peu d'études se sont réellement attardées à des populations de jeunes adultes qui ne sont pas des universitaires. La prochaine section définit le concept d'identité et fait une brève synthèse des études qui ont établi des liens entre ce concept et l'adaptation psychosociale et scolaire.

Identité

La plupart des études récentes sur l'identité utilisent le modèle théorique des statuts identitaires (Luyckx, Klimstra, Schwartz, & Duriez, 2013; Martinussen & Kroger, 2013; Schwartz et al., 2011). Ce paradigme élaboré par Marcia (1966) est le modèle néo-eriksonien qui fait l'objet du plus grand nombre d'écrits scientifiques (Kroger & Marcia, 2011; Luyckx et al., 2011; Meeus, 2011). Ce modèle a résisté à de nombreuses critiques, en plus d'avoir inspiré d'autres conceptualisations plus contemporaines (Schwartz et al., 2013).

Les statuts identitaires. Selon la théorie de Marcia (1966), l'identité d'un individu peut être déterminée à travers les quatre statuts suivants : diffus, moratoire, forclos et achevé. Ces statuts sont définis en fonction de leur emplacement sur deux dimensions complémentaires, soit l'exploration et l'engagement. L'exploration renvoie à une période de remise en question et de recherche des différentes options possibles quant aux rôles sociaux et aux choix de vie (Kroger & Marcia, 2011). L'engagement concerne le degré avec lequel l'individu va s'investir personnellement dans ses choix (Kroger & Marcia, 2011). En somme, l'exploration représente la révision et le raffinement du sens de soi alors que l'engagement reflète le choix de s'inscrire dans un but précis (Schwartz, 2002).

Un statut identitaire diffus est observé chez un individu qui ne se situe pas dans une période d'exploration et qui n'est pas engagé (Kroger & Marcia, 2011). Le statut diffus est caractérisé par de l'apathie, un désintérêt marqué ainsi qu'un manque de direction (Schwartz, 2002). Un statut identitaire moratoire s'illustre par une exploration active sans engagement et ce statut précède souvent le statut achevé (Kroger & Marcia, 2011; Marcia, 2002; Schwartz, 2002) et il se définit par un niveau actuel élevé de choix de vie potentiels considérés par l'individu (Luyckx et al., 2011). Un statut identitaire forclos se définit par un niveau élevé d'engagement et peu d'exploration préalable. Ce statut est caractérisé par l'adoption de buts, de valeurs et de croyances déterminés par les parents ou autres sources d'autorité sans remise en question (Schwartz, 2002). Finalement, un statut identitaire achevé se distingue par un degré élevé d'engagement et d'exploration ou, autrement dit, par la consolidation du sens de soi suite à une période d'exploration (Schwartz, 2002).

Des chercheurs européens (Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006; Luyckx et al., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten, 2011) ont bonifié la compréhension des processus qui sous-tendent le développement identitaire en proposant un modèle théorique dans lequel cinq dimensions distinctes sont interreliées. Ces dimensions sont représentées par trois formes d'exploration (ruminante (*ruminative*), en étendue (*in breadth*) et en profondeur (*in depth*)) ainsi que deux formes d'engagement (prise d'engagement (*commitment making*) et identification à un engagement (*identification with commitment*)). L'exploration ruminante est davantage associée à des processus exploratoires inadaptés (Luyckx et al., 2008; 2011). L'exploration en étendue concerne la cueillette d'informations, internes et externes, portant sur une variété d'alternatives identitaires (Luyckx et al., 2011). L'exploration en profondeur constitue l'ensemble des mécanismes d'introspection et des échanges interpersonnels portant sur une prise d'engagement actuelle et permet de réévaluer l'engagement en question. La prise d'engagement résulte de l'exploration en étendue et correspond au fait de déclarer des choix solides provenant de différents domaines identitaires. L'identification à l'engagement représente le degré de conviction que l'individu ressent envers ses engagements et à quel point ceux-ci correspondent à ses standards personnels. En ce sens, un individu qui s'identifie à ses engagements internalise, par le fait même, ses choix de vie (Luyckx et al., 2008).

Le raffinement des connaissances quant à ces dimensions a donné lieu à de nouveaux statuts identitaires. À titre illustratif, deux types de diffusion ont été identifiés dans des études récentes (Luyckx et al., 2008, 2013; Schwartz et al., 2011). La diffusion insouciant (*carefree diffusion*) est caractérisée par un niveau plus élevé de prise d'engagement et d'identification à un engagement que la diffusion diffuse (*diffused diffusion*) alors que ce dernier type présente davantage d'exploration ruminante. D'autre part, des études montrent que les groupes d'individus

qui présentent un statut identitaire forclos ne sont pas homogènes, ce statut engloberait à la fois des individus forclos « en développement » et d'autres qui sont « résolus » (Jespersen, Kroger, & Martinussen, 2013; Kroger, 1995). Alors que les premiers s'inscrivent dans un processus de formation identitaire et montrent plus d'ouverture à explorer, les seconds demeurent plutôt statiques et se différencieraient moins quant aux éléments identitaires provenant des figures parentales.

Liens entre le développement identitaire et l'adaptation psychosociale et scolaire. Les études montrent que les individus ayant un statut diffus obtiennent des scores faibles d'estime de soi et de locus de contrôle interne en plus de présenter des niveaux élevés de dépression et d'anxiété (Schwartz et al., 2011). Il appert que les jeunes adultes qui présentent un statut identitaire diffus sont ceux qui requièrent le plus d'aide et de soutien afin de faciliter la transition à la vie adulte. Toutefois, l'adaptation des individus est susceptible de varier selon la nature de la diffusion (Kroger & Marcia, 2011). En effet, la diffusion insouciant caractérise des individus qui vivent peu de détresse et d'intérêt relativement à leur identité alors que la diffusion diffuse regroupe des individus qui présentent un niveau élevé d'exploration ruminante et d'inadaptation psychosociale (Luyckx et al., 2011, 2013; Schwartz et al., 2011).

Concernant le statut moratoire, l'exploration qui s'y rattache est généralement considérée comme une dimension adaptée dans la plupart des modèles portant sur le développement identitaire (Kroger & Marcia, 2011). Certes, les individus qui présentent un statut moratoire seront préparés pour la transition à la vie adulte si leur exploration identitaire est productive et qu'elle évolue vers l'engagement (Schwartz et al., 2011). Cela dit, les jeunes adultes qui explorent de manière ruminante plutôt que systématique ou réflexive tendent à développer des

symptômes dépressifs et à afficher une faible estime de soi (Luyckx et al., 2011; Schwartz et al., 2011). Ainsi, le fait d'explorer diverses avenues peut générer une certaine confusion identitaire et un inconfort considérable chez certains individus (Schwartz et al., 2011).

De leur côté, les individus ayant un statut forclos se sentiraient moins impliqués et moins enthousiastes vis-à-vis de leurs engagements, possiblement à cause du fait qu'ils auraient une vision plus restreinte de leur vie de même que certaines lacunes à l'égard des stratégies d'exploration à mettre en place afin de potentialiser leur développement identitaire (Luyckx et al., 2011). En ce sens, les personnes qui présentent un statut identitaire forclos se distinguent de celles qui ont un statut achevé par un degré d'identification moins élevé relativement à leurs engagements (Luyckx et al., 2011, 2013). Des distinctions selon le type de forclusion indiquent que les individus « en développement » se montrent plus ouverts, susceptibles de mieux s'adapter et d'évoluer vers une phase moratoire. À l'inverse, les individus forclos « résolus » sont plus rigides, ils tendent à enraciner les standards et les normes introjectés (Kroger, 1995).

Pour sa part, le statut identitaire achevé est étroitement lié au bien-être psychologique alors que cette association est négative lorsqu'il est question des autres statuts (Waterman, 2007). En outre, bien que les statuts forclos et achevé présentent un degré d'estime de soi similaire, les individus ayant un statut achevé obtiennent un score plus élevé au lieu de contrôle interne (Schwartz et al., 2011). Ceux qui présentent un statut achevé seraient davantage en mesure d'utiliser des modes de régulation internes afin de s'adapter lorsque nécessaire en plus de montrer un niveau plus élevé d'autonomie (Schwartz et al., 2011; Waterman, 2007). Ce statut constituerait une réponse plus adaptée aux défis inhérents à cette période de la vie adulte émergente (Schwartz et al., 2011).

À la lumière des études recensées, il semble clair que le fait d'avoir une identité bien définie est associé à une meilleure estime de soi, au bien-être psychologique et inversement lié à la détresse et à l'anxiété. Des écrits récents (Hardy et al., 2013; Schwartz et al., 2011; Van de Shoot & Wong, 2012, Waterman et al., 2007) ont également lié le développement identitaire à plusieurs variables psychosociales telles que les relations interpersonnelles positives, les conduites antisociales, les comportements à risque, la consommation de drogues et d'alcool, la réussite scolaire et la motivation, etc. En outre, la majorité des études qui mettent en exergue ces associations sont menées au sein d'échantillons normatifs, souvent formés d'étudiants universitaires et collégiaux (Schwartz, 2005). Parmi les recherches qui se sont penchées sur d'autres échantillons, plus précisément auprès de jeunes adultes raccrocheurs, Marcotte et Ringuette (2011) ont montré que l'estime de soi et le lieu de contrôle interne sont associés positivement à l'implication scolaire d'une part, et que, d'autre part, l'implication scolaire des jeunes hommes est influencée positivement par leur degré d'exploration identitaire tandis que du côté des jeunes femmes, c'est le niveau d'engagement qui augmenterait leur implication dans le travail scolaire. Selon Tinto (2006), l'implication scolaire favoriserait la qualité des efforts, les apprentissages et la persévérance. En outre, l'implication scolaire est positivement associée au bien-être psychologique et permet d'optimiser le fonctionnement scolaire (Brault-Labbé & Dubé, 2010). L'implication scolaire représente une variable d'autant plus pertinente à inclure dans les études étant donné ses liens avec le développement de l'identité ainsi que son rôle dans l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire.

Pertinence de l'étude

Malgré que les liens entre le développement identitaire, l'estime de soi, le bien-être psychologique et la réussite scolaire soient bien documentés, le corpus d'études disponibles est largement basé sur des échantillons de collégiens ou d'universitaires. Ainsi, peu d'études ont permis de comparer des groupes de jeunes adultes issus de contextes différents. C'est précisément à ce besoin que la présente recherche veut répondre en mettant en perspective deux groupes de jeunes femmes : des universitaires et des raccrocheuses inscrites à la formation générale des adultes. Le choix d'un échantillon exclusivement féminin s'appuie sur la prémisse que les femmes qui décrochent vivent une stigmatisation sociale plus grande (Marchand, 2012; Solar & Thériault, 2013) qui est susceptible d'accentuer les différences entre ces dernières et les jeunes femmes universitaires. En outre, des auteurs suggèrent que des études futures ciblent plus spécifiquement les femmes apprenantes considérant leur grande vulnérabilité psychologique ainsi que leurs responsabilités socioéconomiques et familiales (Marchand, 2012; Solar & Thériault, 2013).

La prochaine section présente brièvement les centres d'éducation aux adultes qui constituent le principal dispositif de raccrochage scolaire au Québec.

Les centres d'éducation aux adultes

Au Québec, la formation générale des adultes constitue un secteur d'enseignement d'une importance capitale pour la persévérance scolaire et l'obtention d'un premier diplôme (Baril &

Bourdon, 2014; Cauvier & Desmarais, 2013; Marcotte, Lachance, & Lévesque, 2011). La plupart des jeunes adultes qui ont déjà décroché tendent à s'inscrire dans une démarche de raccrochage scolaire au sein d'un centre d'éducation aux adultes afin de se qualifier et d'entreprendre, pour certains, des études postsecondaires (Statistique Canada, 2010). Le passage à la formation générale des adultes joue un rôle indéniable pour se construire et faire des choix (Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010; Marcotte et al., 2011). Ainsi, l'éducation des adultes peut agir comme catalyseur dans la vie des jeunes en transition et contribuer à la construction de projets de vie jusque-là inaccessibles pour des individus qui se sont longtemps sentis à l'écart en milieu scolaire (Marcotte et al., 2011; Villemagne, 2011). Malgré le rôle important que jouent ces établissements pour la diplomation au Québec, peu d'études s'intéressent au raccrochage scolaire, les recherches portant plus fréquemment sur le décrochage et les décrocheurs eux-mêmes (d'Ortun, 2009; Marcotte, 2012; Raymond, 2008). Par ailleurs, les connaissances relatives au développement identitaire et à l'adaptation psychosociale se limitent souvent, quant à elles, à des échantillons d'étudiants postsecondaires (Marcotte & Ringuette, 2011; Schwartz, 2005). Pourtant, la façon dont l'identité se développe et influence les jeunes adultes qui s'inscrivent dans des parcours éducationnels marginaux constitue une piste particulièrement prometteuse pour améliorer le soutien offert aux jeunes raccrocheurs. La présente étude veut précisément contribuer à ces besoins de connaissances en contrastant le développement identitaire et l'adaptation psychosociale et scolaire d'un groupe de raccrocheuses et d'un groupe d'universitaires.

Objectifs de l'étude

Compte tenu de la pertinence sociale et scientifique de s'intéresser aux jeunes femmes qui se donnent une seconde chance d'obtenir un diplôme de qualification minimale et considérant

l'identité en tant que variable clé dans le développement du jeune adulte et ses liens avec l'adaptation psychosociale et scolaire, la présente étude vise à :

- 1) Comparer les statuts, les processus et les dimensions identitaires des deux groupes de jeunes femmes;
- 2) Comparer les deux groupes en ce qui a trait à la détresse psychologique et à l'implication scolaire;
- 3) Vérifier s'il existe des patrons d'association distinctifs entre le développement identitaire et les variables d'adaptation psychosociale et scolaire selon les groupes.

Méthodologie

Provenance des échantillons

L'échantillon des jeunes femmes raccrocheuses est tiré d'une étude menée par Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) auprès de jeunes 16-24 ans inscrits à la formation générale des adultes provenant de la Mauricie, de l'Estrie et de la Capitale-Nationale. Cette étude s'est intéressée notamment aux caractéristiques psychosociales et scolaires de ces jeunes en questionnant à la fois leurs expériences passées et leurs réalités actuelles. L'échantillon des jeunes femmes universitaires provient d'une étude en cours également dirigée par Marcotte dont la première collecte de données eut lieu en 2011, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette étude porte sur l'identité, la motivation et l'adaptation des étudiants universitaires qui poursuivent leurs études dans un programme axé sur l'intervention psychosociale. Dans le cadre de ces deux

recherches, les participants ont complété sur les heures de classe, volontairement et de manière éclairée, une série de questionnaires quantitatifs de type papier crayon.

Participants

Au total, 175 jeunes femmes âgées de 18 à 25 ans ont participé à cette étude. Ces jeunes femmes sont réparties en deux groupes selon leur contexte éducatif. Le premier groupe est constitué de 85 jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage scolaire à la formation générale des adultes. Le deuxième groupe est composé de 90 étudiantes universitaires qui poursuivent leurs études dans un programme de premier cycle en psychoéducation. Les jeunes femmes raccrocheuses présentent un âge moyen de 20,28 ans (ÉT = 1,78). Chez les étudiantes universitaires, la moyenne d'âge est de 20,72 ans (ÉT = 1,64). Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'âge moyen des deux groupes. Les analyses de chi-carré montrent que les jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage scolaire sont plus souvent des mères que les jeunes femmes universitaires ($X^2(1, n = 175) = 18,06; p < 0,001$). En effet, les données indiquent que 20 (23,5 %) jeunes femmes à la formation générale des adultes sont des mères alors que deux (2,2 %) jeunes femmes universitaires ont mentionné avoir un ou des enfants. Il n'y a pas de lien significatif entre le contexte éducatif et le fait d'être en couple ou non et le fait d'habiter chez ses parents ou non. Cependant, les jeunes femmes universitaires sont plus souvent en emploi que les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes ($X^2(1, n = 175) = 54,90; p < 0,001$). Ainsi, les données montrent que 86,7 % des universitaires occupent un emploi rémunéré contre 31,8 % des raccrocheuses.

Instruments de mesure

Informations générales. Un questionnaire maison a été utilisé pour colliger les renseignements personnels et familiaux. Il comporte des questions à choix fermés et à réponses ouvertes portant sur l'âge, le statut civil, le statut résidentiel, l'emploi, le niveau de scolarité des parents, le fait d'avoir un enfant ou non, le lieu de naissance (Québec ou autre pays), etc.

Identité. Une version française du *Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) (Balistreri, Busch-Rossnagel, & Geisinger, 1995) est utilisée pour évaluer le développement identitaire. Cet instrument auto-rapporté est conçu de manière à mesurer les dimensions d'engagement et d'exploration selon huit domaines soit l'occupation, la religion, la politique, les valeurs, la famille, l'amitié, les amours et les rôles sexuels. Il comprend 32 items dont 12 nécessitent une cotation inversée. Les items doivent être répondus selon une échelle de type Likert en six points allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord ». Les 16 items correspondant respectivement à chacune des deux dimensions du développement identitaire sont additionnés séparément de manière à constituer un score continu se situant entre 16 et 96. Les coefficients alpha mentionnés dans l'étude de validation de l'EIPQ (Balistreri et al., 1995) sont 0,75 pour l'engagement et 0,76 pour l'exploration. Pour constituer les statuts, les points de césure de 62 pour l'engagement et de 66 pour l'exploration sont utilisés. Ainsi, le statut diffus correspond à deux scores situés sous les points de césure, le statut achevé correspond à deux scores au-dessus ou égaux aux points de césure, le statut moratoire correspond à un score d'exploration au-dessus ou égal à 66 et un score d'engagement en dessous de 62 et, finalement, le statut forclos correspond à un score au-dessus ou égal à 62 pour l'engagement et un score inférieur à 66 pour l'exploration.

Détresse psychologique. L'indice de détresse psychologique de l'Enquête de Santé Québec (IDPESQ-14) (Préville, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992) est une version abrégée de l'IDPESQ-29. Ce questionnaire auto-rapporté comprend 14 items répartis selon quatre facteurs : dépression (6 items), anxiété (2 items), irritabilité (4 items) et problèmes cognitifs (2 items). L'individu doit répondre aux énoncés selon son état au cours de la dernière semaine sur une échelle de type Likert en quatre points allant de « Jamais » à « Très souvent ». La cohérence interne de l'IDPESQ-14 est excellente avec un alpha de Cronbach de 0,89 pour l'ensemble des items (Préville et al., 1992).

Estime de soi. L'Échelle d'estime de soi de Rosenberg (ÉES) (Vallières & Vallerand, 1990) administrée auprès de l'échantillon universitaire, comprend 10 items, dont cinq nécessitent une cotation inversée. Les énoncés sont répondus selon une échelle de type Likert en quatre points allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord ». Cette échelle s'intéresse à la perception que la personne a d'elle-même. Le coefficient de cohérence interne rapporté par Vallières et Vallerand (1990) est de 0,90, ce qui indique une excellente fidélité de l'instrument. Chez les apprenantes raccrocheuses, l'estime de soi a été évaluée avec une version française de la sous-échelle « estime de soi globale » du *Self-Description Questionnaire* (SDQ-II) (Guérin, Marsh, & Famose, 2003). Ce questionnaire comprend 10 items, dont cinq sont à cotation inversée. Les énoncés sont répondus selon une échelle de type Likert en six points allant de « Faux » à « Vrai ». Au même titre que l'ÉES, cette échelle s'intéresse au regard que l'individu porte sur lui-même. Les auteurs rapportent un alpha de Cronbach de 0,87 pour la sous-échelle « estime de soi », ce qui indique une très bonne cohérence interne (Guérin et al., 2003).

Implication scolaire. Cette mesure, créée à partir du questionnaire sur les expériences à l'école utilisé dans l'Étude longitudinale sur les difficultés d'adaptation sociale et scolaire (ELDASS) menée par Fortin, Marcotte, Potvin et Royer (2000) comprend sept items, dont deux sont à cotation inversée. Les énoncés sont répondus selon une échelle de type Likert en cinq points allant de « Jamais » à « Toujours ». Ce questionnaire mesure les dimensions comportementale (4 items), affective (2 items) et cognitive (1 item) de l'implication scolaire (Marcotte & Ringuette, 2011).

Analyses statistiques

Pour les besoins de la présente étude, une base de données SPSS a été créée afin de fusionner les informations relatives aux deux groupes de jeunes femmes pour procéder aux analyses statistiques. Tout d'abord, des analyses descriptives ont été effectuées de manière à dresser un portrait des participantes. Ensuite, des analyses bivariées telles que des tests de chi-carré, des corrélations et des tests *t*, ont été réalisées dans le but de mettre en contraste les réalités psychologiques et scolaires des jeunes femmes racrocheuses et universitaires. Les résultats sont présentés dans la section qui suit.

Résultats

Afin de répondre au premier objectif de l'étude visant à comparer les statuts, les processus et les dimensions identitaires des deux groupes de jeunes femmes, une analyse de chi-carré a été réalisée de manière à déterminer s'il existe une association entre les statuts identitaires et la provenance de l'échantillon. Le résultat confirme un lien modéré statistiquement significatif entre

les statuts identitaires et le contexte éducatif ($X^2(3, N = 175) = 8,90; p < 0,05$). Les données indiquent notamment que près de la moitié (48,2 %) des jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes présentent un statut identitaire forclos comparativement à moins du tiers des jeunes femmes universitaires (28,9 %). En outre, le statut identitaire diffus semble plus présent chez les étudiantes de l'université que chez les raccrocheuses avec des taux respectivement de 30,0 % et 15,3 %. Le statut identitaire achevé se distribue également entre les deux groupes de jeunes femmes avec un taux identique de 20,0 %. Le statut identitaire moratoire est plus représenté chez les universitaires (21,1 %) que chez les raccrocheuses (16,5 %). Le tableau 1 présente la distribution des statuts identitaires selon les groupes.

Tableau 1. Distribution des statuts identitaires selon les deux groupes de jeunes femmes

| Statuts identitaires | Formation générale des adultes ($n = 85$) | | Université ($n = 90$) | |
|----------------------|--|------|----------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Achévé | 17 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| Forclos | 41 | 48,2 | 26 | 28,9 |
| Moratoire | 14 | 16,5 | 19 | 21,1 |
| Diffus | 13 | 15,3 | 27 | 30,0 |

Note. $X^2(3, N = 175) = 8,90, p < 0,05$.

Dans le but de connaître les distinctions plus spécifiques entre les deux groupes de jeunes femmes au chapitre du développement identitaire et plus spécifiquement des domaines de l'identité (objectif 1), une série de tests t a été effectuée à partir des items de l'*Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ). Le tableau 2 permet de constater les différences de moyennes selon les items préalablement catégorisés sous le domaine auxquels ils se rapportent. Les résultats montrent que des différences significatives touchent les items portant sur les domaines suivants : rôles sexuels (4 items : ex. *Mes idées sur les rôles réservés aux femmes et aux hommes ne*

changeront jamais) et valeurs (2 items : ex. *Je ne suis pas certain(e) que mes valeurs actuelles soient les meilleures pour moi*). Pour le domaine des rôles sexuels, les moyennes indiquent que les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes sont plus engagées et qu'elles explorent. À l'inverse, pour items associés aux valeurs, les racrocheuses sont portées à explorer davantage que les universitaires avant de se fixer quant aux valeurs choisies.

Tableau 2. Comparaison entre les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes et celles inscrites à l'université sur des items du EIPQ

| Domaine et items du EIPQ | Formation générale des adultes ($n = 85$) | | Université ($n = 90$) | | t |
|-----------------------------|--|-----------------|----------------------------|-----------------|---------|
| | M | \overline{ET} | M | \overline{ET} | |
| Rôles sexuels | | | | | |
| Item 6 (Expl.) | 3,65 | 1,93 | 2,89 | 1,48 | 2,91** |
| Item 8 (Eng.) | 4,55 | 1,58 | 3,57 | 1,41 | 4,36*** |
| Item 17 (Eng.) | 3,56 | 1,76 | 2,60 | 1,35 | 4,06*** |
| Item 25 (Eng.) | 3,42 | 1,90 | 2,37 | 1,19 | 4,38*** |
| Valeurs | | | | | |
| Item 20 (Expl.) | 3,74 | 1,75 | 3,22 | 1,37 | 2,16* |
| Item 29 (Eng.) | 2,48 | 1,59 | 1,89 | 1,16 | 2,77** |

Note. Expl. = Exploration; Eng. = Engagement; Les items 6 et 29 nécessitent une cotation inversée.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Dans le but de dégager les distinctions entre les deux groupes de jeunes femmes à propos de l'identité (exploration et engagement) (objectif 1), de la détresse psychologique et de l'implication scolaire (objectif 2), une série d'analyses de comparaison des moyennes a été

effectuée. En ce qui a trait à l'identité, les résultats (tableau 3) du test t indiquent qu'au sujet de la dimension *Engagement*, il existe une différence statistiquement significative ($t(173) = 2,68; p < 0,01$) entre les moyennes des jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes et celles inscrites à l'université. En effet, les raccrocheuses présentent un niveau d'engagement identitaire plus élevé ($M = 64,38; \text{ÉT} = 9,86$) que les étudiantes universitaires ($M = 60,79; \text{ÉT} = 7,80$). À contrario, pour la dimension *Exploration*, le test t effectué ne confirme pas l'existence d'une différence statistiquement significative ($t(173) = 1,01; p > 0,05$) entre les moyennes des raccrocheuses ($M = 62,81; \text{ÉT} = 10,24$) et celles des étudiantes universitaires ($M = 64,38; \text{ÉT} = 9,73$).

À l'Indice de détresse psychologique de l'Enquête de Santé Québec (IDPESQ-14), l'analyse de comparaison des moyennes montre qu'il existe une différence statistiquement significative ($t(173) = 5,60; p < 0,001$) entre les moyennes des jeunes femmes de la formation générale des adultes et celles de l'université. En effet, les raccrocheuses présentent un niveau de détresse psychologique plus élevé ($M = 33,05; \text{ÉT} = 8,98$) que les étudiantes universitaires ($M = 26,59; \text{ÉT} = 6,11$).

Sur le plan de l'implication scolaire, le test t ne confirme pas l'existence d'une différence statistiquement significative ($t(173) = 1,12; p > 0,05$) entre les moyennes des apprenantes à la formation générale des adultes ($M = 28,26; \text{ÉT} = 3,93$) et celles des étudiantes à l'université ($M = 27,67; \text{ÉT} = 2,95$). Une analyse plus approfondie (non rapportée dans un tableau) montre que, parmi les trois composantes de l'implication scolaire (comportementale, affective, cognitive), il existe une différence statistiquement significative ($t(173) = 2,34; p < 0,05$) entre les moyennes des deux groupes de jeunes femmes seulement en ce qui concerne la composante

comportementale de l'implication scolaire (ex. *Lorsque je ne comprends pas, je demande des explications*). En effet, les raccrocheuses présentent un niveau plus élevé d'implication comportementale ($M = 16,01$; $ÉT = 2,67$) que les universitaires ($M = 15,16$; $ÉT = 2,16$).

Tableau 3. Comparaison entre les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes et celles inscrites à l'université sur les variables à l'étude

| Variable | Formation générale des adultes ($n = 85$) | | Université ($n = 90$) | | t |
|------------------------|---|-------|-------------------------|------|---------|
| | M | $ÉT$ | M | $ÉT$ | |
| Exploration | 62,81 | 10,24 | 64,38 | 9,73 | 1,01 |
| Engagement | 64,38 | 9,86 | 60,79 | 7,80 | 2,68** |
| Détresse psychologique | 33,05 | 8,98 | 26,59 | 6,11 | 5,60*** |
| Implication scolaire | 28,26 | 3,93 | 27,67 | 2,95 | 1,12 |

** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Considérant qu'il existe un lien entre l'identité et le contexte éducatif (objectif 1), une analyse de chi-carré a été conduite afin de déterminer si une telle association apparaît également pour la détresse psychologique selon le groupe de jeunes femmes (objectif 2). Le test de chi-carré (tableau 4) montre que les jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage scolaire se retrouvent plus souvent au-dessus du seuil clinique de détresse psychologique que les jeunes femmes universitaires ($X^2 (1, n = 175) = 10,10$; $p < 0,001$). Les résultats indiquent que 43,5 % des raccrocheuses présentent un niveau de détresse psychologique supérieur au seuil clinique alors que chez les universitaires, cette proportion atteint 21,1 %. Le seuil clinique utilisé est fixé à 33,33 chez les jeunes femmes de 15 à 24 ans, cela correspond au 80^{ème} percentile (Préville et al, 1992).

Tableau 4. Distribution de la détresse psychologique selon les deux groupes de jeunes femmes

| Variable | Formation générale des adultes ($n = 85$) | | Université ($n = 90$) | | X^2 |
|--|---|------|-------------------------|------|----------|
| | n | % | n | % | |
| Seuil clinique de détresse psychologique | | | | | 10,10*** |
| Oui | 37 | 43,5 | 19 | 21,1 | |
| Non | 48 | 56,5 | 71 | 78,9 | |

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Afin de dégager les patrons d'association distinctifs selon les deux groupes de jeunes femmes (objectif 3), des analyses corrélationnelles ont été effectuées en prenant en compte l'estime de soi, la détresse psychologique, les deux dimensions de l'identité, soit l'exploration et l'engagement, ainsi que l'implication scolaire.

Sur le plan de l'identité des jeunes femmes, les analyses corrélationnelles présentées dans le tableau 5 n'indiquent pas de liens statistiquement significatifs entre le développement identitaire des raccrocheuses (exploration et engagement) et les autres variables à l'étude. À l'opposé, chez les étudiantes universitaires, les résultats montrent qu'il existe un lien faible statistiquement significatif entre l'engagement identitaire et la détresse psychologique ($r = 0,22$; $p < 0,05$) ainsi qu'entre l'engagement identitaire et l'estime de soi ($r = 0,23$; $p < 0,05$). De plus, il existe un lien faible statistiquement significatif entre l'exploration identitaire et l'implication scolaire ($r = 0,23$; $p < 0,05$).

En ce qui concerne la détresse psychologique, les résultats montrent qu'il existe un lien modéré statistiquement significatif entre la détresse psychologique et l'estime de soi aussi bien chez les jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage scolaire ($r = 0,45$; $p < 0,01$)

que chez les étudiantes universitaires ($r = 0,47$; $p < 0,01$). En outre, chez les apprenantes à la formation générale des adultes, les analyses corrélationnelles n'indiquent pas de liens statistiquement significatifs entre la détresse psychologique et les autres variables à l'étude. À contrario, chez les étudiantes universitaires, les résultats montrent qu'il existe un lien modéré statistiquement significatif entre la détresse psychologique et l'engagement identitaire ($r = 0,22$; $p < 0,05$) ainsi qu'entre la détresse psychologique et l'implication scolaire ($r = 0,47$; $p < 0,01$).

Tableau 5. Corrélations entre les variables pour chacun des groupes de jeunes femmes

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------|---------|---------|-------|---------|--------|
| 1. Estime de soi | 1 | -0,45** | 0,08 | 0,21 | 0,43** |
| 2. Détresse psychologique | -0,47** | 1 | -0,07 | 0,03 | -0,17 |
| 3. Engagement | 0,23* | -0,22* | 1 | -0,42** | 0,15 |
| 4. Exploration | 0,19 | 0,02 | -0,08 | 1 | -0,07 |
| 5. Implication scolaire | 0,32** | -0,47** | 0,11 | 0,23* | 1 |

Note. Haut de la diagonale = Formation générale des adultes; Bas de la diagonale = Université
* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Discussion

Cette étude s'est intéressée aux jeunes femmes qui s'inscrivent dans une démarche de raccrochage scolaire en les comparant à des jeunes femmes universitaires du même groupe d'âge. Considérant qu'il existe peu d'études scientifiques portant sur les réalités psychologiques et scolaires des jeunes qui retournent sur les bancs d'école, cette étude vise à documenter l'identité de jeunes femmes issues de contextes éducatifs distincts et à mettre en exergue les liens entre ce

construit développemental et leur adaptation psychosociale et scolaire. La discussion est présentée suivant l'ordre des objectifs de l'étude soit : 1) Comparer le développement identitaire des deux groupes de jeunes femmes; 2) Comparer les deux groupes en ce qui a trait à la détresse psychologique et à l'implication scolaire; et 3) Vérifier s'il existe des patrons d'association distinctifs entre les variables de l'étude selon les groupes.

Le développement identitaire

Le statut forclos. La majorité des jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes présentent un statut identitaire forclos, lequel est caractérisé par un niveau élevé d'engagement et peu d'exploration. Ainsi, ces jeunes femmes se sont fixées très tôt dans leur parcours relativement à leurs choix de vie. On peut poser l'hypothèse que cet engagement précoce s'explique en partie parce que ces jeunes femmes évoluent dans des contextes éducatifs et familiaux qui offrent peu d'opportunités d'explorer. Corollairement, ces jeunes femmes faiblement scolarisées entrevoient moins d'avenues possibles et s'inscrivent donc plus tôt dans une trajectoire prédéterminée. Dans ce contexte, il est probable que l'engagement identitaire précoce non précédé d'une période d'exploration constituerait un facteur de résilience pour ces jeunes femmes qui présentent un parcours vulnérabilisant. En effet, des auteurs ont mis en exergue le rôle protecteur de l'engagement identitaire (Hardy et al., 2013). Comme les engagements servent d'ancrage à la personne pour un ensemble de rôles sociaux (Schwartz et al., 2013), le statut forclos semble adapté aussi longtemps que la personne peut s'appuyer sur des normes et des standards établis. Cependant, si les jeunes femmes sont confrontées à des changements brusques au cours de leur vie, il est possible que ce statut soit moins favorable à leur adaptation compte tenu du caractère plus rigide de l'identité forclosée (Luyckx et al., 2013;

Schwartz et al., 2013). Finalement, on peut poser l'hypothèse que les deux groupes de jeunes femmes s'inscrivent majoritairement dans une forme différente de forclusion (« en développement » ou « résolu ») selon leur contexte éducatif. Éventuellement, une analyse plus approfondie des différences à l'intérieur du statut identitaire forclos apporterait un éclairage sur les liens entre le type de forclusion et le contexte éducatif.

Le statut moratoire. Les étudiantes universitaires se retrouvent en plus grande proportion au sein du statut identitaire moratoire que les raccrocheuses. Si les plus scolarisées explorent davantage, c'est possiblement parce que le milieu universitaire leur offre de multiples opportunités à envisager avant que ces jeunes femmes se fixent sur des choix précis (Schwartz et al., 2011). L'exploration est facilitée par un contexte favorable en termes de conditions socioéconomiques. En effet, les établissements d'enseignement les plus favorisés montrent une prépondérance d'étudiants qui explorent activement le domaine scolaire (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Qui plus est, les individus regroupés au sein du statut identitaire moratoire, que leur exploration soit classique ou ruminante, sont par définition au cœur d'une période charnière durant laquelle ils considèrent différentes avenues potentielles. Il importe de considérer que ce processus d'exploration peut impliquer un sentiment d'inquiétude ou de préoccupation quant à la possibilité de faire le mauvais choix (Schwartz et al., 2013).

Le statut achevé. Les deux groupes de jeunes femmes ayant participé à la présente étude s'inscrivent au sein du statut identitaire achevé dans une proportion identique. Nonobstant les défis et les écueils passés et présents, une raccrocheuse sur cinq présente un statut identitaire achevé au moment de la prise de mesure. Les études sur l'identité avancent de manière consensuelle que le statut identitaire achevé est celui qui favorise une plus grande adaptation

(Kroger & Marcia, 2011; Schwartz et al., 2011). À titre illustratif, une identité consolidée et cohérente est en lien avec la capacité de faire des choix de vie sains et la prévention des comportements à risque (Schwartz et al., 2013) et le fait de considérer différentes alternatives avant d'établir des engagements identitaires prédit le bien-être ressenti (Waterman, 2007). Selon les résultats d'une méta-analyse récente (Ryeng, et al., 2013), il ressort que seul le statut achevé est lié positivement à l'estime de soi alors que les trois autres statuts sont associés négativement à l'estime de soi.

Le statut diffus. Chez les universitaires, le statut identitaire diffus est le statut le plus prévalent. En outre, deux fois plus de jeunes femmes universitaires que de raccrocheuses se retrouvent dans ce statut. Bien que ce statut soit habituellement associé à un moins bon niveau d'ajustement psychosocial, des études apportent des nuances sur la diffusion en distinguant deux sous-types soit la diffusion diffuse et la diffusion insouciante (Luyckx et al., 2005; Luyckx et al., 2008). Il ressort que ces deux sous-types de diffusion peuvent être associés à une meilleure ou une moins bonne adaptation selon les contextes socioculturels. Néanmoins, il est clair que la diffusion, peu importe sa forme, est souvent associée à des niveaux faibles de bien-être psychologique (Schwartz et al., 2013). Dans la présente étude, le questionnaire utilisé afin d'évaluer le développement identitaire ne permet pas de discriminer ces deux sous-types de diffusion. Toutefois, mentionnons qu'il est plausible de croire que les universitaires qui amorcent une formation en psychoéducation, qui constitue dans la plupart des cas une première admission à l'Université, sont susceptibles de vivre une période de transition qui nécessite une adaptation. Mackean (2011) soutient que l'entrée à l'université comporte souvent l'intégration d'un nouveau milieu géographique, l'éloignement de la famille et le changement du réseau d'amis ce qui contribue à augmenter le niveau de détresse, particulièrement à la première session. Comme

l'échantillon formé d'universitaires a été sondé en début de parcours, il est probable que la perte de repères et la détresse vécue agissent temporairement sur leur identité perçue, ce qui expliquerait la forte proportion de jeunes femmes ayant un statut diffus.

Les domaines de l'identité tels que mesurés par l'EIPQ. Les statuts identitaires et les processus qui les sous-tendent opèrent à travers un ensemble de domaines tels que la politique, la religion, les valeurs, la famille, les amitiés, les relations amoureuses, les rôles sexuels, la vie professionnelle (Schwartz et al., 2013). Considérant que l'identité se développe de manière inégale entre ces différents domaines, l'utilisation d'une mesure permettant de discriminer les domaines dans l'étude de l'identité est d'ailleurs recommandée (Goossens, 2001). Au chapitre du développement identitaire, les différences entre les groupes d'individus et les contextes sont souvent sous-estimées, une analyse par domaine permet de cerner ces différences (Goossens, 2001). En ce sens, des analyses par items ont été effectuées afin de comparer les moyennes des deux groupes de jeunes femmes selon les domaines représentés par l'EIPQ et mentionnés ci-haut. Dans la présente étude, en ce qui concerne le domaine des valeurs, il ressort que les jeunes femmes raccrocheuses semblent explorer davantage et être moins engagées sur ce domaine comparativement aux autres domaines au sein desquels elles montrent systématiquement un niveau plus élevé d'engagement ainsi qu'un degré plus faible d'exploration. À cet égard, il est possible que ces jeunes femmes ne soient pas tout à fait en accord avec les valeurs véhiculées par leur milieu. Elles seraient donc plus enclines à requestionner ces valeurs qu'elles souhaitent redéfinir avant de se fixer dans ce domaine. En effet, le fait de s'inscrire dans une démarche positive telle qu'un raccrochage scolaire peut générer une remise en question des valeurs initialement endossées par les jeunes femmes (Marcotte et al., 2011). En ce qui a trait au domaine des rôles sexuels, des études avancent que les jeunes femmes moins scolarisées sont plus enclines

à endosser des rôles traditionnellement féminins et qu'elles reçoivent plus souvent du soutien financier de la part du conjoint (Chauchat & Labonne, 2006; Cohen et al., 2003). En outre, au sein du groupe des raccrocheuses se retrouvent plusieurs jeunes mères et les études montrent également que ces jeunes mères semblent rechercher des modes de vie dans lesquels les rôles des hommes et des femmes sont clairement délimités (Frechon, 2005; Marchand, 2012). Considérant que les individus qui tendent vers la forclusion s'engagent typiquement au sein de rôles particulièrement stéréotypés et normatifs, il semble que le fait qu'une proportion importante de jeunes femmes raccrocheuses présente un statut identitaire forclos soit cohérent avec ce résultat relatif au domaine des rôles sexuels.

Le développement identitaire et l'adaptation psychosociale et scolaire

Les dimensions de l'identité : exploration et engagement. Au sein du groupe des jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes, il ressort que plus elles sont engagées, moins elles explorent ou ont exploré différentes avenues identitaires. Cette association négative entre les deux dimensions du développement identitaire n'est pas observée chez les universitaires. Ce résultat est cohérent avec le fait qu'une majorité de jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes présente un statut identitaire forclos. En effet, si la plupart des jeunes adultes n'ont généralement pas encore endossé des rôles adultes formels (Schwartz et al., 2013), il apparaît que les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes semblent assumer très tôt certains rôles adultes surtout si lorsque l'on considère que plus d'une raccrocheuse sur cinq est déjà mère.

Chez les jeunes femmes universitaires, un niveau d'engagement identitaire élevé est associé à une estime de soi élevée et à un degré de détresse psychologique faible. Ces résultats sont cohérents avec les études qui mettent en exergue les liens entre l'engagement et l'adaptation (Kroger & Marcia, 2011; Schwartz et al., 2011). Les individus ayant une identité plus mature présentent une meilleure santé mentale et un plus grand bien-être psychologique tout en étant moins portés à adopter des comportements à risque (Hardy et al., 2013). De plus, ceux qui ont un niveau d'engagement élevé présentent généralement moins de symptômes d'anxiété et de dépression en plus d'avoir une meilleure estime de soi (Hardy et al., 2013). En somme, les individus qui sont plus engagés semblent mieux adaptés. Le fait de s'engager dans des choix de vie réduit la rumination et les inquiétudes en plus d'augmenter le degré de cohérence interne lequel contribue à réduire les symptômes d'anxiété et de dépression (Luyckx et al., 2008, 2010).

Malgré ces résultats cohérents avec les écrits scientifiques en ce qui concerne les liens entre l'engagement identitaire et l'adaptation psychosociale pour le groupe des jeunes femmes universitaires, il appert que ces associations ne sont pas observées au sein du groupe des raccrocheuses. Dans une perspective développementale, il est possible que cette dimension de l'identité soit formée de manière distinctive entre les deux groupes et, à l'évidence, l'engagement ne semble pas remplir son rôle protecteur chez les jeunes femmes plus vulnérables. En effet, le sens de l'identité est fondé sur les engagements de l'individu dans des domaines psychosociaux significatifs, les engagements peuvent avoir un caractère assigné ou peuvent être plutôt choisis après une période d'explorations des alternatives (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Il est possible que l'engagement identitaire des raccrocheuses ait un caractère assigné, étant donné les limites contextuelles à l'exploration, ce qui expliquerait que cet engagement n'est pas associé à

une estime de soi plus élevée et à un niveau de détresse psychologique plus faible, tel qu'observé chez les universitaires et rapporté dans la plupart des études sur l'identité.

Détresse psychologique et estime de soi. Les résultats indiquent que les raccrocheuses présentent un niveau élevé de détresse psychologique et qu'une proportion importante d'entre elles se situent au-dessus du seuil clinique. Malgré une différence significative entre les deux groupes au plan de la détresse psychologique, il ressort que la présence de symptômes anxieux et dépressifs est indéniable chez les universitaires également.

En outre, il semble que la détresse psychologique jouerait un rôle crucial chez les étudiantes universitaires étant donné ses associations négatives avec l'engagement, l'estime de soi et l'implication scolaire alors que chez les raccrocheuses, cette relation négative est observée de manière statistiquement significative avec l'estime de soi exclusivement. Ainsi, la détresse psychologique, quoique plus présente chez les raccrocheuses, semble avoir un impact moindre en ce qui a trait à leur engagement identitaire et leur implication scolaire. On peut penser que pour les raccrocheuses, les dimensions scolaire et identitaire ne sont pas au cœur de leurs préoccupations (Marcotte et al., 2011). En effet, l'étude de Marcotte et ses collaborateurs (2010) a mis en évidence les vulnérabilités passées (maltraitance, placement) et présentes (soucis financiers et difficultés relationnelles) qui caractérisent les jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage. Ainsi, il est possible que la détresse psychologique soit liée à d'autres sphères plus prégnantes de leur vie. Il n'en demeure pas moins qu'il existe un lien important chez les deux groupes entre détresse psychologique et estime de soi. Des associations similaires entre ces deux variables clés de l'adaptation psychosociale sont également mises en évidence dans des études récentes (Besser & Zeigler-Hill, 2014; Sowislo & Orth, 2013).

D'ailleurs, l'estime de soi semble étroitement liée à l'implication scolaire des jeunes femmes, et ce tant chez les universitaires que chez les raccrocheuses. En ce qui a trait à l'ensemble des variables associées à l'implication scolaire, les analyses corrélationnelles montrent un plus grand nombre d'associations significatives entre les variables de la présente étude chez les universitaires que chez les raccrocheuses. Outre l'estime de soi, on peut poser l'hypothèse que d'autres variables non mesurées dans cette étude entrent en jeu dans l'implication scolaire des raccrocheuses. De plus, chez les universitaires, un niveau de détresse psychologique plus élevé est en lien avec moins d'implication scolaire alors que la détresse psychologique des raccrocheuses ne semble pas influencer la qualité de leur implication scolaire. Cette observation vient appuyer l'hypothèse que d'autres variables pourraient jouer un rôle de protection entre la détresse psychologique et l'implication scolaire, surtout lorsque l'on considère que les raccrocheuses vivent significativement plus de détresse psychologique, mais qu'il n'existe pas de différence entre les moyennes des deux groupes de jeunes femmes quant à leur implication scolaire.

Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites méthodologiques. Tout d'abord, l'instrument de mesure utilisé afin d'évaluer l'identité, soit l'EIPQ, ne permet pas de cerner les nouvelles dimensions du développement identitaire telles que postulées par Luyckx et ses collaborateurs (2006, 2008). De plus, des auteurs avancent que la perspective des statuts identitaires selon la théorie de Marcia (1966) s'avère trop simpliste pour capturer les nuances du développement de l'identité (Schwartz et al., 2013). En effet, les questionnaires à réponses fermées présentent des

lacunes au niveau de leur capacité à capter l'étendue du processus exploratoire de l'individu et la profondeur de ses engagements (Kroger & Marcia, 2011). Au chapitre des méthodologies qualitatives plus récentes, la méthode du récit de vie permet d'appréhender l'identité narrative (McAdams & Adler, 2010). Alors que l'approche des statuts identitaires focalise sur les dimensions d'exploration et d'engagement selon des domaines circonscrits, l'approche narrative s'intéresse à la subjectivité des individus et aux interprétations qu'ils font de leurs expériences passées (McLean & Pratt, 2006). Il ne fait nul doute que l'approche de l'identité narrative constitue un complément qualitatif aux études qui, traditionnellement, utilisent des devis quantitatifs (Schwartz et al., 2013). D'autre part, la petite taille des échantillons constitue une limite aux analyses statistiques plus sophistiquées. De plus, le groupe des jeunes femmes universitaires est peu représentatif puisque l'étude a été conduite auprès d'étudiantes provenant d'un seul programme et d'une même université. Finalement, cette étude s'inscrit dans un devis transversal et exclusivement quantitatif. Des études futures conduites de manière longitudinale utilisant une méthodologie mixte permettraient de mieux comprendre le développement identitaire des jeunes adultes et ses liens avec l'adaptation psychosociale et scolaire, selon les contextes éducatifs.

Conclusion

Cette étude a permis de contraster les réalités psychologiques et scolaires de deux groupes de jeunes femmes 18-25 ans provenant de contextes éducatifs différents. Plus spécifiquement, des raccrocheuses et des universitaires ont été comparées sur le plan du développement identitaire, de l'estime de soi, de la détresse psychologique et de l'implication scolaire puis des patrons d'association distinctifs ont été dégagés entre ces variables, selon le contexte éducatif. Les

résultats de cette étude étayent le rôle incontestable du contexte éducatif dans la formation de l'identité des jeunes femmes, soulignent les liens étroits entre l'estime de soi et l'implication scolaire en plus de mettre en exergue l'ampleur de la détresse psychologique vécue par les apprenantes au secteur adulte du secondaire. Les constats qui émergent de la présente étude viennent appuyer la nécessité de prendre en compte les dimensions identitaires dans les pratiques d'intervention psychoéducative étant donné le rôle clé de ce construit développemental dans l'adaptation des jeunes femmes qui poursuivent des études secondaires et postsecondaires.

Références

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037/0003-066x.55.5.469
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18(2), 179-192. doi:10.1006/jado.1995.1012
- Baril, D., & Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, Familles, Générations*, 20, 148-167.
- Besser, A., & Zeigler-Hill, V. (2014). Positive Personality Features and Stress among First-year University Students: Implications for Psychological Distress, Functional Impairment, and Self-esteem. *Self and Identity*, 13(1), 24-44. doi: 10.1080/15298868.2012.736690
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavior Science*, 42(2), 80-92.
- Cauvier, J., & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et politiques*, 70, 45-62.

- Chauchat, H., & Labonne, C. (2006). La hiérarchisation des filières scolaires: De la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(4), 555-577.
- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transmissions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39(4), 657-669. doi:10.1037/0012-1649.39.4.657
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 77-100). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Frechon, I. (2005). Les stratégies féminines d'entrée dans la vie adulte. Dans E. Callu, J.-P. Jurmand, & A. Vulbeau (dir.), *La place des jeunes dans la cité. Tome 2. Espaces de rue, espaces de parole* (p. 215-232). Paris: L'Harmattan.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: a comparison of two self-report measures. *Journal of adolescence*, 24(6), 681-699. doi:10.1006/jado.2001.0438
- Guérin, F., Marsh, H. W., & Famose, J.-P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 142-150. doi: 10.1027//1015-5759.19.2.142
- Hardy, S. A., Francis, S. W., Zamboanga, B. L., Kim, S. Y., Anderson, S. G., & Forthun, L. F. (2013). The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 69(4), 364-382.
- Jespersen, K., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and ego development: A meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 228-241. doi: 10.1080/15283488.2013.799433
- Kroger, J. (1995). The differentiation of 'firm' and 'developmental' foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 10(3), 317-337
- Kroger, J., & Marcia, J.E. (2011). The identity statuses : Origins, meanings, and interpretations. Dans S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (dir), *Handbook identity theory and research*, (p. 31-53). New York, NY: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113. doi: 10.1207/s1532706xid0601

- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 605-618. doi:10.1007/s10964-005-8949-x
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82. doi:10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Goossens, L. (2010). The path from identity commitments to adjustment: Motivational underpinnings and mediating mechanisms. *Journal of Counseling & Development*, 88(1), 52-60. doi:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00150.x
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 77-98). New York, NY: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_4
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Schwartz, S. J., & Duriez, B. (2013). Personal Identity in College and the Work Context: Developmental Trajectories and Psychosocial Functioning. *European Journal of Personality*, 27(3), 222-237. doi:10.1002/per.1903
- Marchand, I. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*. Montréal: Fédération autonome de l'enseignement, Relais-Femmes.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 7-28. doi:10.1207/s1532706xid0201_02
- Marcotte, J. (2009). Identity development and exploration and their psychosocial correlates in emerging adulthood: A portrait of youths attending adult education centers in Quebec. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 4(4), 279-287. doi: 10.1080/17450120902923197
- Marcotte, J. (2012). Breaking Down the Forgotten Half. *Educational Researcher*, 41(6), 191-200. doi: 10.3102/0013189X12445319

- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de Psychoéducation*, 40(2), 241-260.
- Martinussen, M., & Kroger, J. (2013). Meta-analytic studies of identity status and personality: Introduction and overview. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 189-200.
- McAdams, D. P., & Adler, J. M. (2010). Autobiographical memory and the construction of a narrative identity: Theory, research, and clinical implications. Dans J. E. Maddux & J. P. Tangney (dir.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (p. 36-50). New York, NY: Guilford Press.
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42(4), 714-722. doi:10.1037/0012-1649.42.4.714
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Taux de décrochage annuel*. Document consulté de http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la_recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/
- 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.
- Préville, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C., & Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec 1987. Cahier de recherche*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa : Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation.
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.

- Ryeng, M. S., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and self-esteem: A meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 201-213.
- Schwartz, S. J. (2002). Convergent validity in objective measures of identity status: Implications for identity status theory. *Adolescence*, 37(147), 609-626
- Schwartz, S. J. (2005). A New Identity for Identity Research. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 293-308. doi:10.1177/0743558405274890
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., . . . Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 839-859. doi: 10.1007/s10964-010-9606-6
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. doi:10.1177/0044118x05275965
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Solar, C., & Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne. *Savoirs*, 33(3), 105-116. doi :10.3917/savo.033.0105
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240. doi: 10.1037/a0028931
- Statistique Canada. (2010). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Abandonner l'école et y retourner*. Ottawa: Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation.
- Tinto, V. (2006). Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. *Análise Psicológica*, 24(1), 7-13.
- Vallières, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'Échelle de l'Estime de Soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(3), 305-316. doi:10.1080/00207599008247865
- Van de Shoot, R., & Wong, T. (2012). Do delinquent young adults have a high or a low level of self-concept? *Self and Identity*, 11(2), 148-169.
- Vienne, P. (2005). Stigmatisation et inversion du stigmate dans les écoles de «la dernière chance». Dans E. Callu, J.-P. Jurmand, & A. Vulbeau (dir.), *La place des jeunes dans la cité. Tome 2. Espaces de rue, espaces de parole* (p. 129-143). Paris: L'Harmattan.

- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217.
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 289-307. doi: 10.1080/15283480701600769
- Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23(1), 95-106. doi:10.1006/jado.1999.0298

Chapitre 3

Conclusion générale

Au Québec et au Canada, le phénomène du décrochage scolaire est amplement reconnu comme un enjeu socioéconomique majeur (Marchand, 2012; Statistique Canada, 2010). Or, l'examen réel du décrochage ne tient souvent pas compte des taux élevés de raccrochage scolaire. En effet, l'effectif des jeunes de moins de 24 ans qui raccrochent au secteur adulte afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires est en croissance. Bien que les données disponibles révèlent que le décrochage des filles est beaucoup plus rare que celui des garçons, les conséquences de cette décision seraient plus défavorables pour les premières. En plus des enjeux familiaux, professionnels et socioéconomiques qui seraient plus prégnants pour les décrocheuses, celles-ci doivent composer avec la stigmatisation sociale plus marquée associée au décrochage scolaire féminin. Il est donc plausible de penser que le développement identitaire, la perception de soi, l'estime de soi et le bien-être psychologique de ces jeunes femmes sont particulièrement affectés par le décrochage. Cela dit, peu d'études ont tenté de cerner spécifiquement l'adaptation psychosociale des raccrocheuses. Par ailleurs, les connaissances concernant l'identité et l'adaptation des jeunes adultes se limitent souvent à des échantillons d'étudiants postsecondaires (Marcotte & Ringuette, 2011; Schwartz, 2005). Notre étude s'inscrit directement dans cette lignée en présentant une comparaison de deux groupes de jeunes femmes âgées de 18 à 25 ans issues de contextes éducatifs distincts : la formation générale des adultes et l'université.

Les objectifs de l'étude étaient les suivants : 1) Comparer les statuts, les processus et les dimensions identitaires des deux groupes de jeunes femmes; 2) Comparer les deux groupes en ce qui a trait à la détresse psychologique et à l'implication scolaire; et 3) Vérifier s'il existe des patrons d'association distinctifs entre le développement identitaire et les variables d'adaptation psychosociale et scolaire selon les groupes.

Nos résultats suggèrent qu'il existe un lien entre les statuts identitaires et le contexte éducatif. En effet, les jeunes femmes inscrites dans une démarche de raccrochage scolaire sont plus nombreuses à présenter un statut forclos que les universitaires. Par contre, ces dernières sont plus susceptibles de se retrouver dans le statut diffus. La proportion des jeunes femmes qui ont un statut achevé est identique dans les deux groupes et les universitaires se situent en plus grand nombre dans le statut moratoire. Le degré élevé d'engagement identitaire des raccrocheuses indique qu'elles ont endossé précocement les rôles et les choix de vie auxquels elles s'identifient, et ce, sans avoir exploré préalablement les différentes avenues possibles. Au regard des domaines de l'identité tels que mesurés par l'*Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ) (Balistreri et al., 1995), les jeunes femmes de la formation générale des adultes sont significativement plus engagées en ce qui a trait aux rôles sexuels, c'est donc dire qu'elles sont plus ancrées au sein des rôles qu'elles assument et elles les remettent moins en question que les universitaires. Toutefois, ces apprenantes s'interrogent davantage quant aux valeurs qui sont importantes pour elles comparativement aux jeunes femmes qui proviennent du milieu universitaire.

Sur le plan de l'adaptation psychosociale et scolaire, nos résultats montrent que les jeunes femmes inscrites dans une démarche de rattachement scolaire vivent significativement plus de détresse psychologique que les étudiantes à l'université. Il est alarmant de constater que près de la moitié d'entre elles se situe au-dessus du seuil clinique. Parmi les jeunes femmes universitaires, un niveau d'engagement identitaire élevé est associé à une estime de soi élevée et à un degré de détresse psychologique faible. Ces résultats sont cohérents avec les études (Hardy et al., 2013; Luyckx et al., 2008; Schwartz et al., 2011) qui mettent en exergue les liens entre l'engagement identitaire et l'adaptation. Toutefois, il apparaît que ces associations ne sont pas observées au sein du groupe des rattachées. Dans une perspective développementale, il est possible que cette dimension de l'identité soit formée de manière distinctive entre les deux groupes et, à l'évidence, l'engagement ne semble pas remplir son rôle protecteur chez les jeunes femmes plus vulnérables. Il est possible que l'engagement identitaire des rattachées ait un caractère assigné, étant donné les limites contextuelles à l'exploration, ce qui expliquerait que cet engagement n'est pas associé à une estime de soi plus élevée et à un niveau de détresse psychologique plus faible, tel qu'observé chez les universitaires et rapporté dans la plupart des études sur l'identité.

Malgré une différence significative entre les deux groupes au chapitre de la détresse psychologique, il ressort que la présence de symptômes anxieux et dépressifs est indéniable chez les universitaires également. En outre, il semble que la détresse psychologique jouerait un rôle crucial chez les étudiantes universitaires étant donné ses

associations négatives avec l'engagement, l'estime de soi et l'implication scolaire alors que chez les raccrocheuses, cette relation négative est observée de manière statistiquement significative avec l'estime de soi exclusivement. Ainsi, la détresse psychologique, quoique plus présente chez les raccrocheuses, aurait un impact moindre au niveau de leur engagement identitaire et de leur implication scolaire. On peut penser que pour les raccrocheuses, les aspects scolaires et identitaires ne sont pas au cœur de leurs préoccupations. Il est donc possible que la détresse psychologique soit liée à d'autres sphères plus prégnantes de leur vie. Il n'en demeure pas moins qu'il existe un lien important chez les deux groupes entre détresse psychologique et estime de soi.

D'ailleurs, l'estime de soi semble étroitement liée à l'implication scolaire des jeunes femmes, et ce tant chez les universitaires que chez les raccrocheuses. En ce qui a trait aux variables associées à l'implication scolaire, les analyses corrélationnelles montrent un plus grand nombre d'associations significatives entre les variables de la présente étude chez les universitaires que chez les raccrocheuses. Outre l'estime de soi, on peut poser l'hypothèse que d'autres variables non mesurées dans cette étude entrent en jeu dans l'implication scolaire des raccrocheuses.

En somme, les résultats de notre étude étayent le rôle incontestable du contexte éducatif dans la formation de l'identité des jeunes femmes, soulignent les liens étroits entre l'adaptation et l'implication scolaire en plus de mettre en exergue l'ampleur de la détresse psychologique vécue par les apprenantes au secteur adulte du secondaire et de

requestionner le rôle protecteur de l'engagement identitaire chez ces dernières. Les constats qui émergent de la présente étude viennent appuyer la nécessité de prendre en compte les dimensions identitaires dans les pratiques d'intervention psychoéducatrice étant donné le rôle clé de ce construit développemental dans l'adaptation des jeunes femmes qui poursuivent des études secondaires et postsecondaires. À la lumière des résultats de notre étude et des connaissances actuelles sur les besoins et les réalités des jeunes de 18-25 ans, la section suivante discute de l'importance de développer des pratiques psychoéducatrices auprès des étudiants adultes et, plus spécifiquement, auprès des jeunes femmes qui présentent un parcours vulnérabilisant.

L'intervention psychoéducatrice auprès des étudiants adultes

D'un point de vue macrosystémique, il s'avère impératif que les politiques et les institutions s'adaptent aux réalités contemporaines des jeunes adultes en faisant preuve de flexibilité et d'ouverture, c'est-à-dire en tenant compte des fréquentes bifurcations devenues normatives, en dispensant des programmes de réinsertion et de raccrochage scolaire, etc. (Gaudet, 2007). Dans le contexte actuel, il convient de porter une réflexion sur l'ajustement du rôle des psychoéducateurs et des établissements d'enseignement dans l'accompagnement des étudiants adultes. En effet, étant donné que la visée ultime de la psychoéducation constitue l'adaptation des individus, des groupes et des organisations (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2003) et sachant que la transition vers la vie adulte représente une période charnière dans le

développement du jeune adulte, la profession se doit de développer des pratiques psychoéducatives qui tiennent compte des enjeux normatifs liés à cette période tout en considérant les défis spécifiques de ceux et celles qui s'inscrivent dans une trajectoire plus à risque. En effet, au moment de la transition vers la vie adulte, le développement des capacités adaptatives ainsi que les nouvelles opportunités qui s'offrent à ces jeunes sont susceptibles d'engendrer des changements positifs chez ceux qui se dirigeaient vers une trajectoire d'inadaptation (Masten et al., 2004). En outre, il est largement reconnu que le contexte scolaire joue donc un rôle direct dans la construction de l'identité et que ce construit développemental central dans l'adaptation du jeune adulte constitue, au même titre que l'estime de soi et le sentiment de contrôle sur sa vie, des concepts essentiels dans la persévérance et la réussite scolaires (Marcotte & Ringuette, 2011). Il ne fait nul doute que les établissements d'enseignement secondaires et postsecondaires doivent potentialiser leurs ressources et les services offerts afin de soutenir la résilience des étudiants qui présentent des difficultés passées et/ou actuelles.

Étant donné leur popularité auprès des 16-24 ans en quête d'un diplôme de qualification minimale, les centres d'éducation aux adultes constituent des milieux privilégiés pour dispenser des services psychoéducatifs à ces jeunes qui présentent souvent des parcours vulnérabilisant (Marcotte et al., 2010). En effet, ces institutions scolaires offrent des opportunités de seconde chance et elles ont le potentiel de rediriger la trajectoire des jeunes à risque vers une trajectoire de réussite (Marcotte et al., 2011). Au sujet des pistes d'intervention plus spécifiques, Drolet et Richard (2006) suggèrent

notamment de ne pas reproduire les conditions d'encadrement du secteur jeune qui ne font qu'étiqueter davantage les élèves et les maintenir dans un état de dépendance au système. Également, Marcotte et ses collaboratrices (2011) proposent de considérer trois éléments centraux dans la démarche de persévérance au secteur adulte, soit les engagements externes (ex : obligations familiales, avoir un enfant, etc.), les relations vécues avec les enseignants qui offrent un potentiel de soutien inestimable ainsi que les possibilités de développer l'estime de soi et la connaissance de soi des jeunes en quête d'un diplôme de qualification minimale. Ces éléments doivent être inclus dans les programmes d'aide et de soutien aux étudiants adultes. En outre, Marcotte et Ringuette (2011) mettent en évidence que l'encadrement du développement identitaire constitue une centration fort prometteuse pour les jeunes qui s'inscrivent dans une démarche de raccrochage scolaire. En effet, il importe de miser sur les forces et le sentiment de compétence des jeunes en les accompagnant dans leur quête de sens et d'identité.

De leur côté, les services offerts au sein des universités doivent nécessairement tenir compte des associations étroites entre l'identité, l'adaptation psychosociale et l'implication scolaire afin de soutenir la persévérance et la réussite. Considérant les liens entre ces variables, il importe que les pratiques d'intervention auprès des étudiants intègrent des stratégies visant à promouvoir le développement identitaire et l'estime de soi tout en cherchant à réduire la détresse psychologique. Tinto (2006) recommande que les services d'aide et de soutien aux étudiants soient offerts en groupe et intégrés à même le cursus scolaire. Cette recommandation semble pleine de sens sachant que

plusieurs étudiants présentent des niveaux élevés de détresse psychologique sans toutefois aller chercher de l'aide professionnelle. Cela peut suggérer que ceux-ci considèrent et acceptent que cette détresse psychologique soit une réalité inhérente au fait d'être étudiant (Stallman, 2010). Ainsi, en dispensant des services s'adressant à des cohortes complètes, idéalement dès la première session d'inscription, les universités favoriseraient le potentiel adaptatif et la réussite scolaire des étudiants.

L'intervention psychoéducative auprès des jeunes femmes à risque

Les écrits montrent que les jeunes femmes raccrocheuses constituent un groupe particulièrement à risque considérant les embûches qu'elles ont dû traverser ainsi que les répercussions actuelles de leur décrochage scolaire au plan des sphères personnelles, familiales, professionnelles et économiques. Au niveau des aspects psychosociaux à considérer en amont, Stafford (2009) suggère que le besoin d'autonomie des femmes est particulièrement important pour le développement d'une identité positive, car l'autonomie leur permet d'être moins dépendantes de l'opinion des enseignants, des parents et des pairs. De plus, un faible niveau d'autonomie est associé chez les filles au sentiment d'avoir peu de contrôle sur leur réussite scolaire, ce qui est susceptible de conduire celles-ci vers le décrochage scolaire. En lien avec les résultats de notre étude, rappelons qu'un nombre important de jeunes femmes raccrocheuses présente un statut identitaire forclos. Sachant que ce statut est souvent associé à une certaine dépendance aux autres, puisque la forclusion sous-tend que l'individu a adopté un ensemble de

croyances puisé chez les autres sans remettre en question sa pertinence pour lui-même, on peut poser l'hypothèse que les jeunes femmes inscrites à la formation générale des adultes présenteraient certaines lacunes quant à l'autonomie. Waterman (2007) a par ailleurs identifié les liens étroits entre l'autonomie, le bien-être psychologique et le statut identitaire achevé. Ainsi, dans le but de favoriser l'adaptation et la persévérance scolaire, les pratiques psychoéducatives auprès des adolescentes et des jeunes femmes doivent promouvoir l'autonomie et soutenir une saine exploration des avenues identitaires de manière à ce que ces jeunes femmes puissent considérer de nouvelles options quant aux valeurs et aux rôles qui s'offrent à elles avant de se fixer, au terme d'un processus réflexif, sur ce qu'elles souhaitent pour elles-mêmes.

Retombées pratiques, scientifiques et sociales de l'étude

Notre étude contribue aux savoirs actuellement disponibles sur les réalités et les besoins des jeunes femmes qui poursuivent des études secondaires et postsecondaires. D'une part, les constats qui se dégagent de l'étude contribueront à ajuster et à bonifier les services d'aide et de soutien offerts par les établissements d'enseignement. À titre d'exemple, notre étude permet de mieux connaître les enjeux identitaires et adaptatifs féminins et ces savoirs doivent être pris en compte de manière à développer des pratiques d'intervention différenciée en fonction du genre. Plus spécifiquement, il est impératif que les programmes s'adressant aux raccrocheuses visent à fortifier leur

identité en encourageant les réflexions constructives quant aux valeurs et aux rôles préalablement assignés par les contextes familiaux et éducatifs au sein desquels ces apprenantes évoluent. Pour ces jeunes femmes, il importe que les milieux scolaires diversifient et décuplent les opportunités de manière à potentialiser l'exploration identitaire et soutenir le développement de l'autonomie.

D'autre part, notre étude bonifie les connaissances scientifiques portant sur l'adaptation des jeunes femmes qui s'inscrivent dans une démarche de raccrochage scolaire et contribue aux savoirs relatifs au développement identitaire chez les femmes de 18-25 ans. Notre étude s'intéresse à un problème critique au Québec, soit le décrochage scolaire. Il ne fait nul doute que des études futures doivent être conduites auprès de ceux qui retournent sur les bancs d'école afin de mieux comprendre leurs besoins variés et multiples. À titre d'exemple, il serait très pertinent au plan scientifique de documenter qualitativement les parcours biographiques des jeunes adultes raccrocheurs dans le but de dégager les événements de vie, passés et actuels, qui contribuent à la construction de leur identité et qui soutiennent leur adaptation. En outre, il apparaît tout à fait opportun de suivre de manière longitudinale ces raccrocheurs afin de cerner les points tournants, positifs ou négatifs, susceptibles d'influencer leur trajectoire d'insertion scolaire, sociale et professionnelle. Ces nouvelles connaissances scientifiques permettraient de développer des programmes de prévention et d'intervention adaptés à cette clientèle.

Finalement, notre étude présente un potentiel intéressant au plan des retombées sociales. En effet, nos résultats sont susceptibles d'alimenter les réflexions et les décisions politiques et institutionnelles qui influenceront sans contredit les pratiques sur le terrain. Étant donné les répercussions socioéconomiques majeures du décrochage scolaire et considérant le rôle crucial que jouent les centres d'éducation aux adultes au Québec dans l'augmentation des taux de diplomation chez les jeunes, notre étude vient appuyer l'importance de s'intéresser à ces populations de jeunes raccrocheurs dans une ultime visée de soutenir leur adaptation et leur insertion socioprofessionnelle.

Rapport-Gratuit.com

Références

- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N. A., & Geisinger, K. F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18(2), 179-192. doi:10.1006/jado.1995.1012
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667-672. doi:10.1007/s00127-008-0345-x
- Cauvier, J., & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et politiques*, 70, 45-62.
- Corbin, J. (2012). *Les liens entre les expériences relationnelles vécues au secondaire, l'estime de soi et la détresse psychologique des apprenants 16-24 ans au sein des centres d'éducation des adultes*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-100). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, A., & Richard, J. (2006). *Les jeunes dits "en difficultés" fréquentant l'éducation des adultes: l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Alma: Université du Québec à Chicoutimi.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619. doi:10.1037/a0024299
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365. doi:10.1037/0012-1649.42.2.350

- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implications pour le développement de politiques*. Ottawa: Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada.
- Gauthier, M., Lacasse, A., & Girard, M. (2011). *Portrait et étude des besoins d'accompagnement de jeunes adultes dans les arrondissements La Cité-Limoilou et Les Rivières de la ville de Québec*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation Culture Société.
- Hardy, S. A., Francis, S. W., Zamboanga, B. L., Kim, S. Y., Anderson, S. G., & Forthun, L. F. (2013). The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 69(4), 364-382.
- Heppner, L. W., & Kernis, H. M. (2011). High self-esteem: multiple forms and their outcomes. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 329-355). New York, NY: Springer Science.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity Formation in Educational Settings: A Critical Focus for Education in the 21st Century. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 171-175. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.01.005
- Kroger, J. (1995). The differentiation of 'firm' and 'developmental' foreclosure identity statuses: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 10(3), 317-337.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses : Origins, meanings, and interpretations. Dans S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Éds), *Handbook identity theory and research*, (p. 31-53). New York, NY : Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85-113. doi: 10.1207/s1532706xid0601
- Latour, S. (2014). *Le décrochage conjugué au féminin. Pour mieux en saisir les enjeux*. Document consulté de https://parcours.uqam.ca/upload/files/Bulletins/bulletin_parcours_avril_2014.pdf
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., & Lapointe, D. (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés. *Savoirs*, 1(13), 63-78

- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, É., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. doi:10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82. doi:10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 77-98). New York, NY: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_4
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Petegem, S. V., Beyers, W., Teppers, E., & Goossens, L. (2012). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47, 159-170. doi:10.1016/j.jrp.2012.10.005
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Schwartz, S. J., & Duriez, B. (2013). Personal Identity in College and the Work Context: Developmental Trajectories and Psychosocial Functioning. *European Journal of Personality*, 27(3), 222-237. doi:10.1002/per.1903
- MacKean, G. (2011). *Mental health and well-being in post-secondary education settings: A literature and environmental scan to support planning and action in Canada*. Canada: Canadian Association of College and University Student Services.
- Marchand, I. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*. Montréal: Fédération autonome de l'enseignement, Relais-Femmes.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281
- Marcotte, J. (2012). Breaking Down the Forgotten Half. *Educational Researcher*, 41(6), 191-200. doi: 10.3102/0013189X12445319

- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, J., & Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de Psychoéducation*, 40(2), 241-260.
- Martinussen, M., & Kroger, J. (2013). Meta-analytic studies of identity status and personality: Introduction and overview. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 189-200.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071-1094. doi:10.1017/s0954579404040143
- McAdams, D. P., & Adler, J. M. (2010). Autobiographical memory and the construction of a narrative identity: Theory, research, and clinical implications. Dans J. E. Maddux & J. P. Tangney (dir.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (p. 36-50). New York, NY: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 99-115). New York, NY: Springer Science.
- McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42(4), 714-722. doi:10.1037/0012-1649.42.4.714
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x

- Michie, F., Glachan, M., & Bray, D. (2001). An Evaluation of Factors Influencing the Academic Self-concept, Self-esteem and Academic Stress for Direct and Re-entry Students in Higher Education. *Educational Psychology, 21*(4), 455-472. doi:10.1080/01443410120090830
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2013a). *Statistiques de l'éducation – Édition 2011*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013b). *Taux de décrochage annuel*. Document consulté de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- 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.
- Montgomery, M. J., & Côté, J. E. (2003). College as a transition to adulthood. Dans G. R. Adams & M. D. Berzonsky (dir.), *Blackwell handbook of adolescence*. (p.149-172). Malden: Blackwell Publishing.
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2003). *Le profil des compétences générales des psychoéducateurs*. Document consulté de <http://www.ordrepse.dqc.ca/~media/F9FB8E9048D64B3A909F8E27DA60A6FE.ashx>
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa : Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétrault, K., Samson, G., Dumont, M., & 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. doi:10.7202/039985ar
- Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Ryeng, M. S., Kroger, J., & Martinussen, M. (2013). Identity status and self-esteem: A meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 13*(3), 201-213.
- Schwartz, S. J. (2002). Convergent validity in objective measures of identity status: Implications for identity status theory. *Adolescence, 37*(147), 609-626

- Schwartz, S. J. (2005). A New Identity for Identity Research. *Journal of Adolescent Research, 20*(3), 293-308. doi:10.1177/0743558405274890
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., . . . Waterman, A. S. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(7), 839-859. doi: 10.1007/s10964-010-9606-6
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood, 1*(2), 96-113.
- Seedat, S., Scott, K. M., Angermeyer, M. C., Berglund, P., Bromet, E. J., Brugha, T. S., . . . Kessler, R. C. (2009). Cross-National Associations Between Gender and Mental Disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Archives of General Psychiatry, 66*(7), 785-795.
- Solar, C., & Thériault, M. (2013). De la recherche en éducation des adultes dans la francophonie canadienne. *Savoirs, 33*(3), 105-116. doi :10.3917/savo.033.0105
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213-240. doi: 10.1037/a0028931
- Stafford, D. (2009). Best educational practices for keeping at-risk girls in school until graduation: a review of the literature. Athabasca University, Athabasca, AB.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian psychologist, 45*(4), 249-257. doi:10.1080/00050067.2010.482109
- Statistique Canada (2006). *Enquête auprès des jeunes en transition : mise à jour sur les cheminements liés aux études et au travail des jeunes adultes*. Document consulté de <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/060705/dq060705a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2010). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Abandonner l'école et y retourner*. Ottawa: Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation.
- Supeno, E., & Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/ jeunesse, 65*, 109-123. doi:10.3917/agora.065.0109

- Tinto, V. (2006). Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. *Análise Psicológica*, 24(1), 7-13.
- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650. doi:10.1007/s00127-008-0486-y
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201-217.
- Waterman, A. S. (2007). Doing well: The relationship of identity status to three conceptions of well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 289-307. doi: 10.1080/15283480701600769

Appendice
Conditions de publication de la Revue de psychoéducation

POLITIQUE ÉDITORIALE

La *Revue de psychoéducation* privilégie la publication d'articles abordant l'une ou l'autre des principales dimensions des problèmes d'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédiction, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques.

Le numéro international normalisé des publications en série (I.S.S.N.) de la *Revue de psychoéducation* est 1713-1782.

Depuis 1983, les textes de la *RPE* sont indexés dans la base de données bibliographiques *Repère* : [http://repere.sdm.qc.ca/ - focus](http://repere.sdm.qc.ca/-focus)

DIRECTIVES AUX AUTEURS

1. Manuscrits inédits. La *Revue de psychoéducation* ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits soumis ne doivent pas avoir été publiés ni proposés ailleurs durant la période de soumission à la *Revue de psychoéducation*. Les auteurs doivent faire parvenir le fichier en format Word et un exemplaire imprimé de leur manuscrit.

2. Langue de publication. La langue de publication de la *Revue de psychoéducation* est le français, à la qualité duquel le comité de direction attache, bien évidemment, une grande importance. Bien que les manuscrits acceptés fassent l'objet d'une révision éditoriale, celle-ci ne saurait atténuer la responsabilité des auteurs quant au niveau rédactionnel du texte soumis.

3. Format et normes de publication. Les articles doivent être écrits à double interligne, sur du papier 8,5 X 11 po (ou A4). La police utilisée devrait être Times New Roman 12 ou Arial 11. Le texte doit être aligné à gauche ou justifié. Les marges doivent être de 2,5 cm (1po) et les pages numérotées en haut à droite et de manière consécutive (la page titre étant la première). Les articles soumis doivent compter au maximum 35 pages, incluant les références et les tableaux. Toutes les pages doivent contenir un court entête (dérivé du titre) dans le coin supérieur droit. La présentation du texte, des tableaux, des figures et des références doit respecter les normes décrites dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA 2010, 6^e édition). Voir point 7 ci-dessous.

4. Page titre. Celle-ci contient le titre (maximum de 20 mots), noms et affiliations de tous les auteurs, de même que l'adresse de correspondance, numéros de téléphone et de télécopieur, et adresse électronique de l'auteur responsable de la soumission du manuscrit. La page titre du fichier doit être envoyée séparément.

5. Page du résumé et mots-clés. Celle-ci doit inclure le titre de l'article, un résumé de 250 mots MAXIMUM, et de trois à cinq mots-clés. Lors de la décision finale, et si celle-ci se révèle positive, les auteurs devront fournir une traduction en anglais du résumé ainsi que des mots-clés. Un service de traduction pour le résumé est offert aux auteurs. Le tarif est de 22 cents par mot français. Les auteurs peuvent proposer leur propre traduction mais la qualité de cette traduction sera évaluée et au besoin, le coût d'une nouvelle traduction au tarif mentionné ci-dessus sera facturé aux auteurs.

6. Texte principal. La première ligne d'un paragraphe (sauf celui du résumé) doit avoir un retrait positif de 1,25 cm (ou ½ po). Dans le cas des études empiriques, le texte doit être subdivisé en sections intitulées : Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion et références.

7. Niveaux de titre (APA, 6^e édition)

| NIVEAU | FORMAT | EXEMPLE |
|--------|--|--|
| 1 | Centré, gras | Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm. |
| 2 | Aligné à gauche ou justifié, gras | Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm. |
| 3 | Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm, gras, point final | Titre. Le texte suit le point. |
| 4 | Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm, gras, italique point final | <i>Titre.</i> Le texte suit le point. |
| 5 | Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm, italique, point final | <i>Titre.</i> Le texte suit le point. |

8. Notes de bas de page. L'utilisation des notes de bas de page doit être limitée au strict minimum.

9. Références. Les auteurs sont priés de suivre les directives de la 6^e édition des normes de l'APA, accessibles à l'adresse suivante :

<http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

À titre d'exemple :

Article de revue

Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

Connor, D.F., Steingard, R.J., Anderson, J.J., & Melloni, R. H. Jr. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 279-294.

Livre

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale.

Livre sous la direction de :

Gibbs, J.T., & Huang, L.N. (Dir.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chapitre de livre sous la direction de :

Blanchard, D.C., & Blanchard, R.J. (1989). Experimental animal models of aggression: what do they say about human behavior? Dans J. Archer & K. Browne (dir.), *Human aggression: naturalistic approaches* (p. 94-121). London, V. K. : Routledge.

[Note : l'abréviation « dir » s'écrit ici en minuscules, puisque la parenthèse qui la contient n'est pas précédée d'un point.]

10. Tableaux et figures. Tous deux doivent être numérotés de 1 à n et comporter des légendes au besoin. Leur titre — ainsi que le contenu des tableaux — doivent être à simple interligne.

11. Évaluation. Les manuscrits sont soumis anonymement à au moins deux lecteurs arbitres. Le comité de rédaction s'inspirera de leur avis pour accepter les articles, les refuser ou requérir des modifications. Les auteurs recevront les commentaires des lecteurs arbitres, ainsi que la décision du comité de direction en deçà de deux mois (dans la mesure du possible) de la réception du manuscrit.

12. Les opinions émises dans les articles publiés dans la *Revue de psychoéducation* n'engagent que leurs auteurs. Lorsqu'un auteur reçoit un avis de publication, l'article devient la propriété de la *Revue de psychoéducation*. Toute reproduction du texte ou d'extraits n'est dès lors permise que sur autorisation.

Les manuscrits qui respectent les directives ci-haut mentionnées seront envoyés au directeur de la revue. Toute correspondance doit être adressée à :

M. Serge Larivée
Revue de psychoéducation
École de psychoéducation, Université de Montréal
Casier postal 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7

Téléphone : 514 343-6111 poste 2522
Télécopieur : 514 343-6951
Courriel : <mailto:serge.larivee@umontreal.ca>

