

Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes

Links between identity and school engagement in young adults enrolled in adult education: an exploratory study

Julie Marcotte et Daniel Ringuette

Volume 40, numéro 2, 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061847ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061847ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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. <https://doi.org/10.7202/1061847ar>

Résumé de l'article

Cette étude transversale examine les liens entre les ressources personnelles et sociales (capital identitaire et social), le développement identitaire et l'implication scolaire auprès d'un groupe de jeunes inscrits en centre de formation générale des adultes (FGA) au Québec. Les auteurs souhaitent ainsi identifier les variables qui contribuent à l'implication scolaire et les différences possibles en fonction du genre. Largement étayé dans la littérature scientifique, le rôle-clé de l'identité et des actifs liés au capital identitaire et social s'attarde de manière quasi exclusive aux milieux éducationnels postsecondaires. Par conséquent, nous connaissons peu de choses sur les apprenants qui ne suivent pas le cheminement éducationnel classique. La présente étude s'intéresse donc à l'association entre les variables identitaires et l'implication scolaire auprès d'un échantillon de jeunes fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA). Les principaux résultats obtenus à partir d'un échantillon mixte de 276 apprenants de 18 à 24 ans, montrent que les variables à l'étude contribuent effectivement à l'implication scolaire de ces jeunes. Plus précisément, les analyses mettent en lumière le rôle prépondérant de l'estime de soi et les liens significatifs que ce concept entretient avec d'autres variables (lieu du contrôle et soutien familial). Elles révèlent également des différences significatives selon le genre en ce qui a trait à la contribution du processus identitaire sur l'implication scolaire. Ces constats permettent quelques hypothèses explicatives et implications concrètes pour la pratique psychoéducative.

Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes

Links between identity and school engagement in young adults Enrolled in adult education: an exploratory study

J. Marcotte¹
D. Ringuette²

1. Université du Québec à Trois-Rivières.
2. Université Laval.

Cet article découle d'une étude financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture dans le cadre du programme des Actions concertées Persévérance et Réussite scolaires et du programme Soutien aux équipes de recherche.

Résumé

Cette étude transversale examine les liens entre les ressources personnelles et sociales (capital identitaire et social), le développement identitaire et l'implication scolaire auprès d'un groupe de jeunes inscrits en centre de formation générale des adultes (FGA) au Québec. Les auteurs souhaitent ainsi identifier les variables qui contribuent à l'implication scolaire et les différences possibles en fonction du genre. Largement étayé dans la littérature scientifique, le rôle-clé de l'identité et des actifs liés au capital identitaire et social s'attarde de manière quasi exclusive aux milieux éducationnels postsecondaires. Par conséquent, nous connaissons peu de choses sur les apprenants qui ne suivent pas le cheminement éducationnel classique. La présente étude s'intéresse donc à l'association entre les variables identitaires et l'implication scolaire auprès d'un échantillon de jeunes fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA). Les principaux résultats obtenus à partir d'un échantillon mixte de 276 apprenants de 18 à 24 ans, montrent que les variables à l'étude contribuent effectivement à l'implication scolaire de ces jeunes. Plus précisément, les analyses mettent en lumière le rôle prépondérant de l'estime de soi et les liens significatifs que ce concept entretient avec d'autres variables (lieu du contrôle et soutien familial). Elles révèlent également des différences significatives selon le genre en ce qui a trait à la contribution du processus identitaire sur l'implication scolaire. Ces constats permettent quelques hypothèses explicatives et implications concrètes pour la pratique psychoéducative.

Mots-clés : Jeunes adultes, identité, gestion de soi, estime de soi, milieu scolaire.

Abstract

This cross-sectional study examines the relationship between personal and social resources, identity development and school involvement within a group of young adults attending Quebec's adult general education

Correspondance :
Département de
psychoéducation du Centre
universitaire de Québec/UQTR,
1605 chemin Sainte-Foy
Québec (Québec)
G1S 2P1
Tél. : 418 659-2170, poste 2819
Télec. : 418 659-6674
Julie.Marcotte1@uqtr.ca

settings. The key role of identity and personal agency on academic success is widely documented in the scientific literature but mainly across college or university populations. Consequently, little is known about the interaction of these variables among "second chance" school's students. According to the results obtained from a mixed sample of 276 students (18-24 years-old) attending adult education centers, identity development, social capital and identity capital variables contribute to student's involvement in schooling. As such, the analyses highlight the central role of self-esteem and its significant association to other markers. Also, significant differences related to gender regarding the contribution of identity's processes on school involvement were found. These findings suggest some possible explanations and practical implications for psychoeducation.

Key words: Young adult, identity, agency, self-esteem, adult school setting.

Introduction

La refonte progressive du système de valeurs observée au sein des sociétés industrialisées depuis plus d'un demi-siècle a créé un décalage dans l'adoption des rôles traditionnels associés à la vie adulte (indépendance financière, fondement d'une famille, stabilité professionnelle). En toile de fond de ces changements s'actualise, entre autres, une demande croissante de main d'œuvre spécialisée et adaptée à l'économie du savoir qui se traduit par un allongement proportionnel des études (Statistiques Canada, 2008; Vultur, 2006). Ainsi, confrontés aux réalités contemporaines de ce passage à l'âge adulte, période qu'Arnett (2000) qualifie de « vie adulte émergente », les jeunes de moins de 25 ans doivent individualiser leurs trajectoires et, dans des conditions optimales, poursuivre l'exploration identitaire amorcée à l'adolescence (Schwartz, Côté, & Arnett, 2005). Par une expérimentation active des différentes options, le jeune adulte peut donc choisir les bases sur lesquelles il souhaite construire sa vie (Berzonsky & Kuk, 2005) et coordonner ses interactions avec le milieu pour qu'en émergent de nouvelles compétences (Côté, 2002). Les collèges et les universités constituent, à ce titre, des milieux de choix pour la mobilisation proactive et l'exploration des multiples voies amoureuses et professionnelles (Yoder, 2000). En ce sens, les efforts à ce jour ont largement étayé les liens entre l'identité, les ressources personnelles et sociales et la réussite scolaire (Berzonsky & Kuk, 2005; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Toutefois, ces études se tournent essentiellement vers des populations suivant un cheminement éducationnel traditionnel, négligeant les jeunes qui n'accèdent pas aux études postsecondaires. À ce chapitre, les centres de formation générale des adultes (FGA) au Québec, qui accueillent annuellement plus de 100 000 jeunes de 25 ans et moins, demeurent peu étudiés et les caractéristiques tant psychosociales que scolaires de ces apprenants sont peu connues. En revanche, les données indiquent que les jeunes de 18 à 24 ans qui s'orientent vers les centres d'éducation pour adulte (CEA) ont souvent en commun un parcours éducationnel ponctué d'échecs ou de difficultés, en plus d'une gamme de facteurs de risque psychosociaux qui les placent en situation de vulnérabilité dans leur milieu scolaire actuel. En partant des notions centrales du développement identitaire, le présent article se penche sur les liens entre cet acquis développemental et l'implication scolaire des jeunes apprenants en formation générale dans un Centre d'éducation pour adultes (CEA) au Québec.

L'identité

Un des aspects les plus dominants de la théorie de l'identité d'Erikson est l'idée selon laquelle son développement s'échelonne tout au long de la vie (Erikson, 1963, 1968; Hejazi, Shahraray, Farsinejad, & Asgary, 2009; Marcia & Archer, 1993). Bien que l'accent mis sur ce processus ait été pressentie comme l'enjeu majeur de l'adolescence, le caractère épigénétique de sa théorie développementale inscrit la démarche identitaire à l'intérieur d'une évolution qui débute à l'enfance et prend fin à la mort. La formation de l'identité implique l'émergence d'une nouvelle structure qui est plus que la somme des identifications infantiles (Kroger, 2007a, 2007b; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993). Une identité « construite » plutôt que « conférée » est donc le résultat d'une démarche introspective et intégrative qui traduit un assouplissement du cadre de référence préexistant, notamment par cycles successifs de déséquilibre, assimilation et accommodation marqués par des processus d'exploration active et d'engagements flexibles (Marcia, 2006). Dans cette veine, Marcia (1966) soutient que l'identité est une structure qui évolue à travers quatre statuts : l'identité diffuse, forclosée, moratoire et achevée. Ces différents modes de résolution sont définis en fonction de leur position sur deux dimensions complémentaires : l'exploration et l'engagement. L'identité achevée, parce qu'elle sous-tend un engagement effectué à l'issue d'une saine exploration (moratoire), est considérée comme la résolution la plus sophistiquée et mature tandis que le statut diffus serait le moins évolué des quatre (Erikson, 1968; Fadjukoff, Kokko, & Pulkkinen, 2007; Kroger, 2007a; Marcia, *et al.*, 1993; Waterman, 2007). Côté (2002) a déjà proposé la notion d'individualisation pour englober de façon plus large la démarche de définition de soi et de formation identitaire. En effet, cette notion pourrait être appréhendée tel un continuum où, à l'un des pôles, on retrouverait l'individualisation par défaut marquée par un besoin d'approbation et une prise de décision effectuée en fonction des autres. À l'autre bout de ce continuum se trouverait l'individualisation développementale caractérisée par un degré élevé d'estime de soi, de sens à la vie et de lieu du contrôle interne. Schwartz, Côté et Arnett (2005) ont démontré l'apport considérable du « pouvoir personnel d'agir » et de la « gestion de soi » (agency)¹ et plus particulièrement, l'estime de soi et les forces du moi, pour différencier les deux types d'individualisation et ce, au-delà des contextes familiaux et du statut socio-économique. Compte tenu du contexte sociétal actuel où le passage à la vie adulte est un processus de moins en moins balisé par des marqueurs clairs, l'individualisation développementale apparaît comme la forme de maturation la plus souhaitable et fonctionnelle pour l'exercice d'une citoyenneté porteuse de signification (Côté, 2005).

L'apport contextuel dans le développement identitaire.

Le développement de l'identité, tel que précisé par Erikson (1968), est à la fois tributaire d'un processus interne propre à chaque individu, des attentes de la société à son égard et des opportunités offertes dans divers contextes au sein

1. Les implications multiples et complexes du concept d'*agency* ont posé un défi à son adaptation française. La terminologie actuelle est issue d'un rapport bilingue de James Côté lui-même (Côté, Skinkle, & Motte, 2008).

desquels il s'insère. Les notions de « capital social » et de « capital identitaire » (Côté, 1996, 2005; Côté & Levine, 1987; Côté & Schwartz, 2002) s'avèrent des avenues intéressantes pour capter l'interface entre les dimensions individuelles et contextuelles de la formation identitaire. Selon ces auteurs, un contexte sociétal de moins en moins structuré et prévisible contraint l'individu à capitaliser davantage sur ses ressources personnelles (son capital identitaire). Cette notion fait ici référence aux aptitudes psychologiques, cognitives et sociales d'un individu et qui lui permet de bonifier ses interactions avec l'environnement, potentialiser les opportunités qui lui sont offertes et même d'ajuster la réponse adaptative aux différents contextes (écoles, groupe de pairs, etc.). Parmi ces ressources se retrouvent notamment, l'estime et la connaissance de soi, le lieu du contrôle interne et l'auto-efficacité (les variables comprises dans la gestion de soi, l'« agency »). Le capital social, de son côté, exerce son influence à travers les liens de réciprocité que l'individu tisse avec son entourage. C'est le cas notamment des réseaux d'appartenance et de certaines caractéristiques liées au statut (âge, genre, ethnicité, etc.) susceptibles, dans certaines sphères institutionnelles, d'ouvrir ou fermer des portes. Dans une perspective intergénérationnelle, le capital social implique aussi la capacité des parents à transmettre les valeurs prônées à leurs enfants en plus de leur faciliter l'accès aux réseaux sociaux (Côté, 2005; Edwards, 2004). Cependant, en l'absence de contextes favorables (famille, milieu scolaire, milieu de travail) à la valorisation de l'action, à l'exercice du contrôle et à la prise de responsabilités, les individus sont susceptibles de rencontrer des défis majeurs dans le développement des habiletés et compétences nécessaires à la formation de l'identité (Côté, 1997, 2006; Schwartz & Pantin, 2006). Bref, le capital social et le capital identitaire s'étayent mutuellement et continuellement de telle sorte que les ressources personnelles qu'un individu déploie et les accomplissements qui en découlent contribuent directement aux actifs de la société et, par ailleurs, les ressources de la société (contextes) permettent à l'individu d'exercer et de nourrir son capital identitaire. Ces interactions dynamiques mettent ainsi en relief tout le potentiel du milieu scolaire, en tant qu'écosystème social privilégié, dans sa capacité à bonifier le capital identitaire de l'individu et, de ce fait, à moduler les processus d'individualisation et de développement identitaire (Good & Adams, 2008).

Le développement identitaire et la réussite scolaire.

Certains auteurs ont mis en exergue l'importance de l'identité dans l'adaptation et la réussite des jeunes en milieu scolaire. À cet égard, Hejazi, Shahraray, Farsinejad et Asgary (2009) montrent que le style identitaire, par son effet sur le sentiment d'auto-efficacité, est associé au rendement scolaire. De même, Berzonsky et Kuk (2005) mentionnent que le style ou le statut identitaire affecte les ressources mobilisées par les étudiants (autorégulation, autonomie, estime et confiance en soi, etc.) qui, en retour, influencent la performance académique. Selon une étude de Martinot (2001), le développement identitaire nourrirait des liens étroits avec le concept de soi, lui-même tributaire de la connaissance de soi et de l'estime de soi : deux aspects qui permettent aux élèves de connaître du succès scolaire.

Il appert en revanche que les notions de « réussite » et de « succès scolaire » peuvent être à la fois subjectives et réductrices de l'expérience vécue par

les jeunes. C'est pourquoi certains auteurs préfèrent utiliser le concept d'implication scolaire (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009)². Ce concept comporte trois dimensions : comportementale, affective et cognitive. La composante comportementale renvoie ici à l'assiduité et aux efforts déployés par l'élève en contexte scolaire. De son côté, la dimension affective traduit l'enthousiasme et l'intérêt du jeune à l'égard des apprentissages, de même que son attachement pour le personnel. Quant à la dimension cognitive de l'implication, elle réfère aux perceptions (plus ou moins objectives) des compétences et des habiletés de l'élève dans un contexte d'apprentissage scolaire. Ces trois dimensions entretiennent des liens étroits avec la capacité des jeunes adultes de se projeter dans le futur (c'est-à-dire, identifier la personne que l'on veut être, ce que l'on veut éviter); capacité qui dynamise en retour le niveau d'implication, de persévérance et de réussite scolaire (Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). En dernier lieu, il importe de souligner la pertinence du concept d'implication scolaire dans la mesure où des interventions ciblées peuvent modifier progressivement les actions, sentiments et conceptions en lien avec les activités scolaires ou l'attachement au milieu d'apprentissage (Archambault *et al.*, 2009).

Tel que mentionné précédemment, les contextes collégiaux et universitaires, propres à une majorité de jeunes adultes au Québec, se prêtent particulièrement bien aux explorations identitaires, à la construction et à la consolidation du capital identitaire. Or, qu'en est-il des jeunes qui, pour diverses raisons et limites personnelles, familiales ou sociales, n'empruntent pas les chemins de l'éducation postsecondaire? Comment les ressources de ces étudiants se mobilisent-elles face à l'implication et à la persévérance scolaire compte tenu de leurs difficultés? L'étude proposée se penche sur une population étudiante québécoise qui, pour acquérir des crédits manquants, rattraper des retards académiques ou rattrapper après une période plus ou moins longue de décrochage scolaire, choisissent la FGA. La prochaine section traite des particularités propres à ces milieux de formation.

Les centres d'éducation des adultes au Québec

Composante distinctive du système scolaire québécois, la formation générale des adultes (FGA) s'organise principalement dans le secteur public du réseau de l'éducation et de ses Commissions scolaires (CS). Au Québec, plus de 200 Centres d'éducation pour adultes (CEA) offrent ainsi des ressources d'apprentissage et d'accompagnement à toute personne de 16 ans et plus qui désire compléter son curriculum de base ou poursuivre une formation professionnelle. Afin de s'ajuster adéquatement au parcours antérieurs des apprenants, les CEA proposent dix services d'enseignement : l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle ou le deuxième cycle du secondaire, la préparation à la formation professionnelle, la préparation aux études postsecondaires, l'intégration sociale ou socioprofessionnelle ainsi que les services de francisation et de soutien

2. Archambault et ses collègues utilisent le terme « engagement scolaire » plutôt qu'implication. Nous avons préféré ce dernier pour éviter toute confusion avec la mesure d'engagement identitaire utilisée également dans cette étude. Le terme implication renvoie au même concept que celui de l'engagement tel qu'élaboré par ces auteurs.

pédagogique. Comme en témoigne la vaste gamme de services, l'offre de formation des CEA mise sur la flexibilité, la prise en compte des trajectoires plurielles et la gestion individualisée des besoins (Ministère de l'Éducation, 2005; Rousseau, Dumont, Samson, & Myre-Bisaillon, 2009). Il importe d'ailleurs de souligner le rôle central des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) qui guident l'apprenant aux différentes étapes de son cheminement, notamment lors du bilan des compétences et savoirs acquis, et contribuent directement à l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007).

Désormais indispensable à l'exercice d'une citoyenneté active et pour accéder à un travail satisfaisant, la quête d'une formation de base sanctionnée par un diplôme de fin d'études secondaires ou professionnelles incite un nombre toujours croissant de jeunes à se tourner vers les centres de formation des adultes (MELS, 2005). Les données statistiques récentes du Ministère illustrent parfaitement ce changement de perspective puisque, au sein de la population totale inscrite à la FGA, 54,3 % des apprenants ont moins de 25 ans (soit plus de 115 000 jeunes). De ce nombre, une large proportion n'a d'ailleurs pas atteint l'âge de 20 ans (62,4 %).

La vaste gamme de services proposés par les CEA, les objectifs personnels et professionnels qui mènent un jeune de 16-24 ans à se tourner vers la FGA peuvent être multiples. En revanche, il semble que près des deux tiers des apprenants (62,0 %) optent pour les services menant à l'obtention d'un premier diplôme (premier et deuxième cycle du secondaire, préparation aux études postsecondaires et à la formation professionnelle) (MELS, 2005, 2008). À ce titre, la FGA deviendrait pour eux une alternative aux voies traditionnelles de la formation générale du secteur jeune (FGJ) et l'opportunité de combler certains retards académiques cumulés. Alors que certains étudiants effectuent une transition directe entre la FGJ et la FGA, la moitié de l'effectif des 16-24 ans suivrait plutôt un parcours non linéaire et y accéderait uniquement après avoir abandonné ou cessé l'école³ (MELS, 2004). Quant aux jeunes identifiés en troubles de comportement au secondaire, près du tiers (32 %) vient annuellement grossir les rangs de la FGA, à l'instar de 15 % d'apprenants qui quittent les services de protection de la jeunesse une fois l'âge légal de 18 ans atteint. Issus de différents programmes scolaires et sociaux, ces jeunes adultes sont bien souvent aux prises avec des problématiques multiples et complexes (abus d'alcool et d'autres drogues, délinquance, manque de support social et familial, etc.) qui risquent d'agir directement sur la persévérance et la réussite scolaire (Dessureault & Granger, 1997; Valois, Fournier, & Parent, 2003). En outre, ces apprenants auraient une estime de soi plutôt faible, seraient enclins à se voir comme incompetents et peu outillés face aux exigences académiques, en plus de déprécier leurs aptitudes scolaires et cognitives (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004). Conséquemment, ils appréhenderaient une scolarisation susceptible, à nouveau, de devenir à leurs yeux une source de marginalisation et d'échecs (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy, & Roy, 2004).

3. Les élèves ayant abandonnés sont ceux qui ont quitté la FGJ sans diplôme alors que ceux qui ont cessé, ont obtenu leur diplôme mais doivent acquérir d'autres crédits pour accéder à la formation professionnelle ou au collège.

Compte tenu de la particularité des jeunes qui fréquentent les CEA et en regard de l'importance du développement identitaire, du capital identitaire et du capital social dans la réussite scolaire, le présent manuscrit vise principalement deux objectifs :

1. Connaître les liens qui existent entre les ressources personnelles (capital identitaire), les ressources sociales (capital social), le développement identitaire et l'implication scolaire chez des jeunes adultes fréquentant un Centres d'éducation des adultes.
2. Identifier les variables qui contribuent à l'implication scolaire des hommes et des femmes qui fréquentent ces centres.

Méthode

Participants

L'échantillon de convenance se compose de 276 jeunes adultes (18-24 ans), inscrits à différents services d'enseignement dispensés dans huit CEA du secteur public québécois répartis dans trois régions : Québec, Mauricie et Estrie. Les femmes ($n=142$) représentent 51,4 % de l'échantillon et les hommes ($n=134$), 48,6 %. Parmi les participants, 16 % traduisent au moins une expérience antérieure de placement en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, 38 % ont reçu des services spécialisés au niveau secondaire de la formation générale des jeunes (FGJ) et 48 % ont cessé leur fréquentation scolaire un année ou plus avant de s'inscrire à la formation générale des adultes (FGA).

Déroulement de la collecte de données

Dans un premier temps, les différentes commissions scolaires ont été contactés en 2007 pour solliciter leur participation à l'étude et identifier, au sein de chacun des CEA, une personne en charge des contacts avec l'équipe de recherche. Avant la collecte de données, ces agents de liaison ont rencontré leurs étudiants respectifs afin de présenter le projet et soulever avec eux certains enjeux possibles quant à la nature de certains questionnaires, notamment la réminiscence possible d'événements difficiles. La personne recueillait ensuite les inscriptions. Au moment de la collecte, les jeunes adultes volontaires ont signé un formulaire de consentement en présence du chercheur et de l'assistante avant de se voir remettre le protocole. Selon les participants, une période de 45 à 75 minutes a été nécessaire pour compléter le questionnaire et chacun a reçu un montant de vingt-cinq dollars à titre de compensation financière pour sa collaboration.

Instruments

Informations générales. Questionnaire descriptif qui vise à recueillir des informations personnelles et des indications concernant le parcours actuel et antérieur (genre et âge, situation familiale, niveau scolaire et cheminement particulier, services reçus au cours de l'enfance et de l'adolescence, etc.).

Implication dans le travail scolaire. Cette mesure a été créé pour les besoins de cette étude à partir de sept items du questionnaire « Travail et avenir »

utilisé dans la recherche longitudinale sur la réussite scolaire et l'adaptation des élèves à risque de décrochage de Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (ÉLDASS) (1996-2007). Ces items vérifient l'assiduité, l'implication et la perception de l'effort des apprenants. Il comprend sept questions répondues sur une échelle de type Likert en 5 points dont l'étendue va de *jamais à toujours*. Les réponses obtenues aux items à formulation négative ont été inversées afin de calculer un score global (maximum de 35). Cette mesure permet d'évaluer (a) la dimension cognitive de l'implication (un item; « je suis sûr de pouvoir maîtriser les habiletés enseignées »), (b) sa dimension affective (deux items; « je m'entends bien avec les enseignants » et « je m'intéresse à ce que j'apprends en classe ») et (c) sa dimension comportementale (cinq items, dont : « pour mes cours je fais plus que le travail exigé » et « lorsque je ne comprends pas, je demande des explications »).

Identité. Le questionnaire sur l'identité est une version française du *Ego Identity Process Questionnaire* de Balisteri, Bush-Rossnagel et Geisinger (1995). Cet instrument de mesure validé compte 32 items qui sont répondus sur une échelle de type Likert en 6 points (*fortement en accord* = 6, *fortement en désaccord* = 1). Les scores sont additionnés afin d'obtenir un score total pour l'engagement et un score total pour l'exploration. Les analyses comparatives entre l'EIPQ et l'entrevue initiale de Marcia (1966) ont montré une valeur convergente relativement satisfaisante, avec un coefficient kappa de 0,47. La consistance interne de l'instrument et la fidélité test-retest se sont avérées acceptables (Balistreri *et al.*, 1995).

Estime de soi. Cette mesure est une version française de l'échelle « estime de soi globale » du *Self-Description Questionnaire* (SDQ-II) qui comprend, à l'origine, 11 échelles. Le SDQ-II a une excellente validité de construit et a été validé auprès de plusieurs populations (canadienne, américaine, française). Elle compte 10 questions répondues sur une échelle de type Likert en 6 points et s'attarde au regard qu'un individu porte sur lui-même (p. ex. : « somme toute, j'ai beaucoup de raisons d'être fier de moi »; « j'ai le sentiment que ma vie n'est pas très utile », etc.). Parmi les échelles de l'instrument SDQ-II, celle de l'estime de soi est la plus fortement corrélée au concept de soi général (Guérin, Marsh, & Famose, 2003).

Lieu du contrôle. Ce questionnaire, développé pour les besoins de cette étude, comprend 6 questions (formulation négative et positive) qui portent sur le degré de pouvoir que l'individu s'attribue sur sa situation présente et future (lieu du contrôle). Les questions sont répondues sur une échelle de type Likert en 4 points allant de *tout à fait en désaccord* à *tout à fait en accord*. Les réponses aux items à formulation négative sont inversées afin d'obtenir un score total (résultat maximum de 24).

Soutien familial et amical. La mesure retenue pour mesurer le soutien social perçu est celle élaborée par Procidano et Heller (1983), le *Perceived Social Support from friends and from family* (PSS-Fr et PSS-Fa). Elle permet d'évaluer comment les besoins de soutien, d'information et de rétroaction sont comblés par les amis et la famille (Beauregard & Dumont, 1996). Cet instrument a été traduit en français et validé auprès d'une population québécoise (Vézina, 1988). L'évaluation repose sur le soutien perçu par le participant. Dans la présente étude, une version abrégée et adaptée de l'instrument a été utilisée. Elle comprend 6 items qui sont

reformulés pour la famille et les amis. Les items les plus performants au point de vue statistique ont été conservés et les choix de réponses ont été modifiés pour *Tout à fait vrai* à *Pas du tout vrai*. Ainsi, on obtient un score variant de 6 à 24 où l'on considère que plus le score est élevé, plus le jeune adultes perçoit un bon soutien social. Une analyse de consistance interne révèle un alpha de Cronbach standardisé de 0,78 pour l'échelle famille et un de 0,74 pour les amis, ce qui est jugé satisfaisant.

Analyses

Compte tenu des objectifs identifiés et de la nature transversale des données recueillies, des analyses essentiellement descriptives et exploratoires ont été effectuées. Des analyses corrélationnelles, puis des régressions linéaires ont été conduites afin d'atteindre les objectifs visés. Notons que, dans le cadre de la présente étude, les variables issues des mesures ont été divisées en fonction des concepts théoriques guidant la démarche. Le tableau 1 montre les moyennes et les écarts-types de chacune des variables utilisées ainsi que les catégories (développement identitaire, capital identitaire, capital social et implication scolaire) auxquelles leur appartenance a été attribuée.

Tableau 1. Analyses de variance, moyennes et écarts-types des variables à l'étude en fonction du genre

| Variables | Femmes | | Hommes | | | | Total | |
|----------------------------------|--------|-------|--------|------|-------|------|--------|----------|
| | M | É.T. | M | É.T. | M | É.T. | F | η^2 |
| <i>Développement identitaire</i> | | | | | | | | |
| Exploration | 61,89 | 10,16 | 59,04 | 9,39 | 60,50 | 9,88 | 5,50 | ,02 |
| Engagement | 62,60 | 10,03 | 63,52 | 8,07 | 63,05 | 9,12 | 0,67 | ,00 |
| <i>Capital identitaire</i> | | | | | | | | |
| Estime de soi | 51,10 | 7,68 | 52,64 | 6,09 | 51,87 | 6,96 | 3,42 | ,01 |
| Lieu interne | 19,01 | 2,67 | 19,84 | 2,59 | 19,41 | 2,66 | 6,09* | ,03 |
| <i>Capital social</i> | | | | | | | | |
| Placement | 0,20 | 0,40 | 0,12 | 0,31 | 0,16 | 0,36 | 4,69* | ,02 |
| Classe spéciale | 0,39 | 0,49 | 0,36 | 0,48 | 0,37 | 0,48 | 0,33 | ,01 |
| Soutien familial | 18,90 | 4,58 | 19,19 | 3,79 | 19,04 | 4,20 | 0,31 | ,00 |
| Soutien amical | 19,71 | 4,032 | 19,89 | 3,42 | 19,79 | 3,75 | 0,14 | ,00 |
| Implication scolaire | 28,16 | 3,96 | 26,61 | 4,25 | 27,41 | 4,17 | 9,63** | ,03 |

Outre les scores d'engagement et d'exploration qui découlent directement de la mesure de développement identitaire (Balistreri *et al.*, 1995), le capital identitaire est opérationnalisé à partir des notions d'estime de soi et de lieu du contrôle interne. Ces deux concepts sont des éléments contenus dans la notion du capital identitaire de Côté (2005) mais n'expriment pas, à eux seuls, toute la complexité de cette notion. En outre, le capital social est mesuré à partir du soutien perçu par l'apprenant (familial et amical) et également, à partir des expériences de placement (protection de la jeunesse) et de services spéciaux reçus en milieu scolaire pendant l'enfance ou l'adolescence. Ces deux derniers aspects sont opérationnalisés comme des événements (dans le cas des mesures actuelles probablement négatifs) ayant favorisé ou limité l'accès à des opportunités offertes par les milieux (familial et scolaire).

Résultats

Afin de déterminer, en relation avec le premier objectif, les associations existant entre le développement identitaire, le capital identitaire et social l'implication scolaire, nous avons effectué des analyses de corrélation pour les hommes et les femmes séparément. En effet, certaines études sur la réussite scolaire menées auprès d'adolescents (Marcotte, 2008, 2009; Marcotte, Cloutier, Royer, Fortin, & Marcotte, 2005; Marcotte, Fortin, Royer, Marcotte, & Potvin, 2008) montrent que la réussite scolaire des filles et des garçons est influencée différemment par les variables personnelles et familiales. Les résultats révèlent que, pour les jeunes adultes inscrits en CEA, des différences en fonction du genre sont également présentes. Le tableau 2 présente les résultats des associations entre les variables pour les deux genres.

Pour les jeunes femmes, les analyses montrent que les variables liées au capital identitaire (estime de soi et lieu interne du contrôle) sont liées positivement à l'implication scolaire. De même, ces deux variables sont liées au soutien familial. Au niveau du développement identitaire, chez les femmes, l'exploration ne semble pas être associée à d'autres variables alors qu'une histoire de placement à l'extérieur est négativement et fortement corrélée au niveau d'engagement. De plus, une association positive est notée entre le lieu du contrôle interne ainsi que le soutien familial et l'engagement. Suivant les critères de Cohen (1988) relativement à la puissance des coefficients de corrélation en sciences sociales, il apparaît que l'estime de soi et l'implication scolaire, le lieu interne et l'implication scolaire, l'estime de soi et le soutien familial sont des éléments qui présentent un degré d'association moyen. Le lien entre le lieu interne du contrôle et l'estime de soi, de même que celui entre l'engagement et le placement affichent une forte association ($r > 0,37$).

Chez les jeunes hommes, les données relatives au capital identitaire révèlent des associations fortes entre l'estime de soi et le lieu interne du contrôle et l'implication scolaire, de même qu'entre l'estime de soi et le soutien familial. Une forte association négative existe entre l'expérience de classe spéciale au secondaire et l'estime de soi. Comme pour les femmes, les deux variables du capital identitaire des hommes sont fortement corrélées entre elles. Du côté du développement identitaire, le niveau d'exploration des hommes est fortement corrélé à l'implication scolaire et finalement, les deux types de soutien (amical et familial) présentent une forte association entre eux.

Tableau 2. Corrélations a entre les variables en fonction du genre

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------------|----|---------|-------|-------|--------|--------|---------|--------|-------|--------|
| 1. Estime de soi | R2 | 1 | ,096 | ,118 | ,615** | -,003 | ,198 | ,345** | ,179 | ,356** |
| 2. Placement | R2 | -,082 | 1 | ,210 | ,021 | ,054 | -,411** | -,075 | -,189 | ,184 |
| 3. Classe spéciale | R2 | -,397** | -,209 | 1 | -,062 | -,209 | -,008 | ,036 | -,053 | ,068 |
| 4. Lieu interne | R2 | ,474** | ,002 | -,293 | 1 | ,079 | ,300* | ,292* | ,066 | ,330* |
| 5. Exploration | R2 | ,156 | ,187 | ,029 | ,167 | 1 | -,138 | -,017 | ,103 | ,074 |
| 6. Engagement | R2 | ,152 | -,157 | -,153 | ,303 | -,130 | 1 | ,285* | ,265 | ,133 |
| 7. Soutien familial | R2 | ,522** | ,038 | -,223 | ,111 | ,049 | ,096 | 1 | -,043 | ,118 |
| 8. Soutien amical | R2 | ,294 | -,099 | -,145 | ,083 | ,155 | ,221 | ,445** | 1 | -,063 |
| 9. Implication scolaire | R2 | ,466** | ,049 | -,283 | ,380* | ,479** | ,152 | ,296 | ,312 | 1 |

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

a Les résultats des femmes se retrouvent au-dessus de la diagonale et ceux des hommes en-dessous de la diagonale

Dans un deuxième temps, des analyses de régressions linéaires ont été conduites en utilisant la méthode « entrée » afin d'identifier les variables (les catégories de variables, le cas échéant) les plus susceptibles d'être associées à l'implication scolaire des jeunes adultes. Une analyse a été effectuée pour chacun des genres. Dans les deux cas, les modèles dégagés se sont avérés significatifs. Un modèle à trois variables permet d'expliquer 29,7 % de la variance de l'implication scolaire des femmes ($F(1,99) = 4,73, p < 0,05$). Les variables contribuant à l'explication de la variance sont, par ordre d'importance, l'estime de soi ($\beta = 0,56; p < 0,000$), le soutien familial ($\beta = 0,22; p < 0,05$) et l'engagement ($\beta = 0,18; p < 0,05$). Chez les hommes, trois variables permettent également de dégager un modèle significatif expliquant 37,4 % de la variance de l'implication scolaire ($F(1,85) = 5,54, p < 0,05$). Les variables apportant une contribution à l'explication de la variance sont l'estime de soi ($\beta = 0,44; p < 0,000$), l'exploration identitaire ($\beta = 0,27; p < 0,01$) et le placement à l'extérieur de la famille à l'enfance ou à l'adolescence ($\beta = 0,20; p < 0,05$).

Afin de mieux comprendre les associations entre les variables dégagées et l'implication scolaire selon le genre, chacun des items de la mesure d'implication scolaire a été mis en relation avec les variables estime de soi, placement, exploration identitaire, soutien familial et l'engagement identitaire. Les tableaux 3 et 4 présentent les coefficients de corrélations (r^2) obtenus pour les femmes et les hommes.

Tableau 3. Corrélations entre les items de la mesure de l'implication scolaire et les variables insérées dans la régression linéaire chez les femmes

| Items (femmes) | | Estime de soi | Expl. | Eng. | Placement | Soutien familial |
|---|----------------|---------------|-------|--------|-----------|------------------|
| 1. Je fais le moins de travail possible, je veux juste me tirer d'affaire | R ² | -,231** | -,153 | -,041 | ,073 | ,039 |
| 2. Lorsqu'un travail est difficile, j'abandonne rapidement | R ² | -,337** | -,018 | -,111 | ,045 | -,072 |
| 3. Pour mes cours, je fais plus que le travail qui est exigé | R ² | ,119 | -,096 | ,088 | ,051 | -,173 |
| 4. Je m'entends bien avec les enseignants | R ² | ,337** | -,021 | ,080 | ,084 | ,188* |
| 5. Lorsque je ne comprends pas, je demande des explications | R ² | ,156 | ,187 | ,029 | ,167 | ,049 |
| 6. Je m'intéresse à ce que j'apprends en classe | R ² | ,408** | ,003 | ,227** | ,060 | ,152 |
| 7. Je suis sûr de pouvoir maîtriser les habiletés enseignées | R ² | ,264** | ,132 | ,114 | ,244** | -,013 |

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Tableau 4. Corrélations entre les items de la mesure de l'implication scolaire et les variables insérées dans la régression linéaire chez les hommes

| Items (femmes) | | Estime de soi | Expl. | Eng. | Placement | Soutien familial |
|---|----------------|---------------|---------|-------|-----------|------------------|
| 1. Je fais le moins de travail possible, je veux juste me tirer d'affaire | R ² | -,269** | -,266** | -,014 | -,127 | -,060 |
| 2. Lorsqu'un travail est difficile, j'abandonne rapidement | R ² | -,408** | -,169 | -,074 | -,019 | -,070 |
| 3. Pour mes cours, je fais plus que le travail qui est exigé | R ² | ,143 | ,377** | -,105 | ,106 | -,029 |
| 4. Je m'entends bien avec les enseignants | R ² | ,223** | ,113 | -,017 | -,020 | ,170 |
| 5. Lorsque je ne comprends pas, je demande des explications | R ² | ,097 | ,172 | ,191* | ,049 | ,049 |
| 6. Je m'intéresse à ce que j'apprends en classe | R ² | ,433** | ,318** | ,086 | ,117 | ,229** |
| 7. Je suis sûr de pouvoir maîtriser les habiletés enseignées | R ² | ,339** | ,245** | -,036 | ,069 | ,135 |

*** La corrélation est significative au niveau 0,001 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Tant pour les femmes que pour les hommes, l'estime de soi (capital identitaire) est associée (de moyennement à fortement) à cinq des sept items de l'instrument de mesure. Ainsi, pour les deux genres, les deux items qui ne sont pas significativement associés sont « je fais plus que le travail exigé » et « lorsque je ne comprends pas, je demande des explications ». Pour les hommes, l'exploration identitaire est associée à la quantité de travail (items 1 et 3) fournie, à l'intérêt et à la maîtrise des enseignements. L'engagement est pour sa part associé à la demande d'explication (item 5). L'intérêt pour les enseignements est également lié, chez les hommes au soutien familial (capital social). Pour les femmes, l'engagement est associé à l'intérêt pour les enseignements, le placement à l'extérieur de la famille (capital social) est associé positivement à la perception de maîtrise des enseignements (item 7) et, finalement, le soutien familial est lié à la relation avec les enseignants.

Discussion

Le rôle important du développement identitaire, des ressources personnelles de gestion de soi associées au capital identitaire (Côté, 2002) et des ressources contextuelles (soutien familial et amical, etc.) dans la réussite scolaire a

souvent été souligné auprès de populations d'apprenants de niveau postsecondaire (Berzonsky & Kuk, 2005; Corak, Lipps, & Zhao, 2003; Côté & Levine, 1997; Walpole, 2003). Or, peu d'études ont considéré ces questions auprès d'étudiants n'accédant pas à ces filières de formation malgré le fait que le manque de données sur la « moitié oubliée » (« The Forgotten Half ») (Halperin, 1998) a souvent été décrié (Schwartz *et al.*, 2005). La présente étude s'intéresse donc à une population de jeunes adultes de 18 à 24 ans qui poursuivent leur scolarité secondaire dans un Centre d'éducation pour adultes (CEA). La réalité propre aux apprenants inscrits à ces secteurs de formation au Québec comporte des différences à divers degrés par rapport à la majorité des jeunes qui fréquentent les collèges ou les universités. Ainsi, l'investigation auprès de cette population particulière avait pour but de connaître les liens existant entre les ressources personnelles (capital identitaire), les ressources sociales (capital social), le développement identitaire et l'implication scolaire et d'identifier les variables qui contribuent à l'implication scolaire des hommes et des femmes.

Un premier constat se dégageant des résultats est celui relatif à l'importance de la variable de l'estime de soi dans l'implication scolaire, certes, mais également les liens étroits que cette variable nourrit avec plusieurs autres aspects notamment, le lieu du contrôle interne, le soutien familial et l'implication dans le travail scolaire. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater l'affiliation entre l'estime de soi et le lieu du contrôle interne puisque ces variables représentent deux aspects d'un même concept : le capital identitaire. Il y a toutefois lieu de s'interroger sur la nature des instruments de mesure utilisés puisque la covariance élevée entre ces deux variables ne permet pas de faire ressortir leur apport différentiel. D'ailleurs, les analyses de régression montrent que, de ces deux variables, seule l'estime de soi apporte une contribution significative à la variance de l'implication scolaire. À cet effet, Schwartz *et al.* (2005) ont démontré que pour différencier l'individualisation par défaut de l'individualisation développementale, l'estime de soi est la variable qui contribue le plus fortement à la discrimination et que le lieu du contrôle interne, de son côté, est l'aspect le moins contributoire. L'association entre l'estime de soi et le soutien familial chez les deux genres peut être appréhendée à partir de la mutualité des notions de capital social et de capital identitaire amenées par Côté (2002, 2005). En effet, bien que les variables utilisées ne représentent qu'un fragment des concepts de nature plus complexe, il demeure que pour les jeunes adultes, le soutien de la famille tel que perçu par l'apprenant est intimement lié au niveau d'appréciation qu'il a de lui-même. Il est donc plausible de penser que le soutien positif reçu, notamment dans le cadre du projet scolaire et en dépit des difficultés du jeune, renvoie à ce dernier un reflet positif de lui-même qui l'amène à entretenir des relations plus saines avec sa famille.

Étonnamment, les dimensions du développement identitaire, l'exploration et l'engagement, n'entretiennent pas de lien avec l'estime de soi. Force est de constater ici que cette dernière variable et le développement identitaire constituent des construits indépendants qui apportent chacun une contribution à l'implication dans le travail scolaire. Plus précisément et de façon fort intéressante, l'engagement, c'est-à-dire à quel point les choix de l'individu quant aux relations interpersonnelles, au domaine professionnel et au domaine idéologique sont déterminés, semble contribuer positivement à l'implication scolaire des femmes tandis que, chez les

hommes, c'est plutôt l'exploration, le degré auquel la personne évalue plusieurs possibilités dans les divers domaines de sa vie qui apporte cette même contribution. Les recherches sur le développement identitaire ne s'entendent pas sur la supériorité d'un processus par rapport à l'autre. Ainsi, certains auteurs défendent l'idée que l'exploration (associée au statut achevé et moratoire) est plus « formatrice » que l'engagement précoce (forclos) (Erikson, 1968; Fadjukoff *et al.*, 2007; Kroger, 2007a; Marcia, 2006; Waterman, 2007). Or, d'autres auteurs soutiennent que l'engagement peut être salutaire même en l'absence d'exploration puisque ce processus soutient une adhésion à une direction choisie parmi une multitude d'options évitant ainsi l'anxiété liée à la prise de décision (Côté, 2005; Marcia & Archer, 1993). Dans cette étude, il est impossible de statuer sur l'exploration préalable à l'engagement compte tenu du devis transversal. Toutefois, il apparaît que ces processus apportent une contribution différentielle à l'implication scolaire en fonction du genre.

Les différences hommes-femmes sont peu évidentes dans la littérature sur l'identité, néanmoins certains auteurs (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) mentionnent que les femmes, dans un contexte scolaire, recherchent davantage l'approbation et se conformeraient davantage aux normes académiques que les hommes. L'engagement pourrait ici se traduire par la fixation de buts et d'objectifs à atteindre (par exemple au niveau professionnel) qui influent sur l'implication scolaire et plus particulièrement, lorsque l'on s'intéresse aux différents items, à l'intérêt pour la matière enseignée. En outre, l'examen des items de la mesure d'implication scolaire chez les hommes montre des relations significatives entre l'exploration identitaire et quatre des sept items qui portent sur : les efforts fournis, l'intérêt pour la matière et la maîtrise des habiletés enseignées. Ces associations peuvent signifier que, du côté masculin, les enseignements dispensés sont autant de nouvelles connaissances qui servent d'assises à l'exploration identitaire et qui, en retour, stimulent le goût de l'effort.

Finalement, notons deux autres variables ayant un apport significatif. D'abord le placement en famille d'accueil qui est lié positivement à l'implication dans le travail scolaire chez les hommes. En effet, ce type de résultat paradoxal a déjà été mis en relief dans une étude montrant le lien positif entre les traumatismes vécus pendant l'enfance (nécessitant un placement) et l'exploration identitaire chez les jeunes inscrits en CEA (Marcotte, 2009). Une hypothèse explicative de ce résultat peut être le fait que les apprenants ayant reçu des services de protection de la jeunesse et qui se tourne vers la FGA constituent un sous-groupe dit « résilient ». Il est probable que ceux-ci présentent des ressources personnelles et ont développé, à travers des expériences difficiles, un éventail élargi de capacités adaptatives contribuant à leur succès scolaire. Ensuite, chez les femmes, le soutien familial apporte une contribution significative à la variance de l'implication scolaire, ce constat est peu surprenant compte tenu de l'importance que les filles et les femmes accordent aux relations et comment la famille, à l'adolescence, influence davantage la réussite scolaire des apprenants de sexe féminin que celle des garçons (Marcotte, 2004, 2009; Marcotte *et al.*, 2005; Marcotte *et al.*, 2008). Il est intéressant de constater que cette influence a probablement une certaine pérennité dans le temps et que même lors du passage à la vie adulte, la famille continue d'affecter le cheminement scolaire. Il s'agit là d'un levier potentiel d'intervention pour cette population de jeunes apprenantes.

La présente étude comporte cependant des limites méthodologiques et les résultats présentés doivent ainsi être interprétés avec précaution. Il importe d'abord de mettre en évidence les biais potentiels associés au choix d'une stratégie d'échantillonnage de convenance. À titre d'exemple, la nature du protocole ne permettait pas aux jeunes des groupes d'alphabétisation de participer à l'étude, limitant ainsi la représentativité de tous les services d'enseignement. De même, les CS de Montréal et des régions plus éloignées (Abitibi-Témiscamingue, Bas St-Laurent, Côte-Nord) ne sont pas représentées, ce qui empêche une généralisation des résultats à l'ensemble des apprenants de 16 à 24 ans qui fréquentent la FGA au Québec. En dernier lieu, une approche centrée exclusivement sur la perception des jeunes apprenants n'a permis aucun recoupement des données avec la vision des parents ou d'autres intervenants (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.). Il est donc impossible de valider le contenu subjectif livré par les jeunes et l'effet potentiel de la désirabilité sociale sur le profil qu'ils ont dépeint d'eux-mêmes.

Conclusion et signification pour la psychoéducation

Les résultats de cette étude de nature exploratoire montrent des pistes intéressantes relatives aux liens qu'il est possible de faire entre les ressources personnelles, les ressources sociales, le développement identitaire et l'implication scolaire des jeunes inscrits en CEA. En effet, si l'association entre le développement identitaire, le capital identitaire, en particulier la gestion de soi (« agency »), et la réussite scolaire a souvent été mise en exergue auprès d'échantillons scolaires « normatifs », peu d'études se penchent sur les jeunes qui, pour plusieurs raisons, ne suivent pas la même progression académique (Schwartz *et al.*, 2005). Au Québec, les données sur la formation générale des adultes, et plus précisément sur les apprenants de 18-24 ans qui envahissent massivement ces secteurs de formation depuis les quinze dernières années, sont relativement rares surtout en ce qui a trait aux caractéristiques psychosociales. Dans le présent article, le but visé était la recherche de liens entre l'identité, les ressources personnelles et sociales (capital identitaire et social) ainsi que l'implication scolaire chez de jeunes adultes qui fréquentent des établissements dits de « seconde chance » en raison de leurs difficultés scolaires, personnelles ou familiales. Un des constats majeurs est l'importance cruciale de l'estime de soi dans l'implication dans le travail scolaire et, probablement, vice et versa. Ainsi, les données issues d'une autre analyse de cette même étude montrent qu'une proportion importante de jeunes vit le passage au secteur adulte comme un « point tournant » significatif qui se manifeste souvent par une première expérience de succès scolaire. Ces résultats amènent à réfléchir sur les façons de potentialiser cet aspect à l'intérieur même de ces milieux de formation compte tenu de l'hétérogénéité des apprenants et de leurs difficultés.

En deuxième lieu, le rôle sensiblement important du développement identitaire dans l'implication scolaire, et en particulier l'exploration pour les hommes et l'engagement pour les femmes, soulève des enjeux forts pertinents auprès de ce groupe particulier de jeunes adultes. Compte tenu du fait que ces apprenants seraient enclins à se voir comme incompetents et peu outillés face aux exigences académiques, en plus de déprécier leurs aptitudes scolaires et cognitives (Bryan *et al.*, 2004), il est possible que ces jeunes aient intériorisé, du moins en ce qui

concerne leur identité académique, une vision négative d'eux-mêmes. Il convient de favoriser la réévaluation de cette identité à travers des expériences positives et significatives d'autant que cette période particulière de transitions vers la vie adulte constitue une fenêtre d'opportunité exceptionnelle (Masten *et al.*, 2004). Bref, la favorisation, autant que faire se peut, d'une individualisation développementale au profit d'un capital identitaire et social renforcé, sont des concentrations prometteuses de succès pour les jeunes apprenants qui se tournent vers les milieux scolaires parallèles.

À ce chapitre, les conclusions principales du présent article vont de pair avec le modèle psychoéducatif qui, par une gestion complémentaire et dynamique des niveaux d'intervention (structural, fonctionnel et des résultats), vise précisément à alimenter le « pouvoir personnel d'agir » et la gestion autonome de soi. D'un point de vue écosystémique, l'intervention est à même d'agir tant pour enrichir le capital social (potentiel expérientiel du milieu scolaire) que pour bonifier le capital identitaire des jeunes apprenants (estime de soi, lieu du contrôle et auto-efficacité), tant au niveau individuel, proximal que collectif. Se centrer sur des objectifs de développement d'habiletés à venir plutôt que sur le niveau atteint de l'apprenant, miser sur les forces et sur le sentiment de compétence, accompagner le jeune adulte dans sa recherche de sens et d'individualité, voilà des défis taillés sur mesure pour les psychoéducateurs encore trop peu nombreux dans ces milieux éducatifs.

Références

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651-670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 402-409.
- 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
- Balistreri, E., Buschrossnagel, 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
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45 (3), 55-76. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/706737ar>.
- Bélanger, P., Carignan-Marcotte, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. (pp. 135). Montréal, Qc.: Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente de l'Université de Montréal
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39 (1), 235-247. doi:10.1016/j.paid.2005.01.010
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 45-51. doi:10.2307/1593631
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12 (4), 425-434. doi:10.1177/014662168801200410
- Corak, M., Lipps, G., & Zhao, J. (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires* (Vol. No 11F0019MIF au catalogue — No 210). Ottawa, On.: Statistique Canada.

- Côté, J.E., Skinkle, R., & Motte, A. (2008). Les perceptions concernant les coûts et les avantages d'une formation postsecondaire sont-elles importantes? *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur (CJHE / RCES)* 38 (2), 73-93.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19 (5), 417-428. doi:10.1006/jado.1996.0040
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20 (5), 577-597. doi:10.1006/jado.1997.0111
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5 (2), 117-134. doi:10.1080/13676260220134403
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: Generating resources facilitative of social cohesion. *London Review of Education*, 3 (3), 221-237. doi:10.1080/14748460500372382
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity?--An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6 (1), 3-25. doi:10.1207/s1532706xid0601
- Côté, J. E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson theory of ego identity formation. *Developmental Review*, 7 (4), 273-325. doi:10.1016/0273-2297(87)90015-3
- Côté, J. E., & Levine, C. (1997). Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*, 38 (3), 229-243.
- Côté, J. E., & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25 (6), 571-586. doi:10.1006/jado.2002.0511
- Dessureault, D., & Granger, R. (1997). Scola-risation et employabilité : un paradoxe pour les jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 26 (2), 113-121.
- Edwards, R. (2004). Present and absent in troubling ways: Families and social capital debates. *The Sociological Review*, 52 (1), 1-21. doi:10.1111/j.1467-954X.2004.00439.x
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York, NY: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Fadjukoff, P., Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22 (5), 504-530. doi: 10.1177/0743558407305420
- Good, M., & Adams, G. R. (2008). Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success. *Adolescence*, 43 (170), 221-236.
- 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
- Halperin, S. (1998). *The Forgotten Half Revisited. American Youth and Young Families, 1988-2008*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12 (1), 123-135. doi:10.1007/s11218-008-9067-x
- Kroger, J. (2007a). *Identity development: Adolescence through adulthood (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kroger, J. (2007b). Why is identity achievement so elusive? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7 (4), 331-348. doi: 10.1080/15283480701600793

- 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
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non-formel*. Rapport de recherche présenté à Ressources Humaines Canada. Université du Québec à Rimouski. Récupéré de http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf.
- 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. (2006). Ego Identity and Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 20 (6), 577-596. doi:10.1521/pedi.2006.20.6.577
- Marcia, J. E., & Archer, S. L. (1993). Identity status in late adolescence : Scoring criteria. Dans J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Éds.), *Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (p. 65-95). New York, NY: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Marcotte, J. (2004). *L'influence de la famille sur l'ajustement scolaire à l'adolescence*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec (Qc.), Québec.
- Marcotte, J. (2008). Quebec's adult educational settings: Potential turning points for emerging adults? Identifying barriers to evidence-based interventions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 77. Récupéré de http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/marcotte.pdf
- 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., Cloutier, R., Royer, É., Fortin, L., & Marcotte, D. (2005). L'évolution de l'implication parentale chez les élèves réguliers et les élèves en difficulté au cours des premières années du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (2), 47-67.
- Marcotte, J., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2008). La situation scolaire et sociale et l'ajustement des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 141-161. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/018994ar>.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/009961ar>.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, 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
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/pdf/41-3032.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008)*. Québec, Qc.: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence, 24*, 313-326.
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology, 11* (1), 1-24. doi:10.1007/bf00898416
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes! Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 9-28). Montréal, Qc.: Presses de l'Université du Québec.
- 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., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of Self, Context, and Culture. Dans A. P. Prescott (dir.), *The Concept of Self in Psychology* (pp. 45-87). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Statistiques Canada. (2008). *Les études postsecondaires - participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. (No 81-595-M au catalogue — No 070). Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008070-fra.pdf>.
- Valois, P., Fournier, G., & Parent, N. (2003). *Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle : les effets du Projet Solidarité Jeunesse sur les attitudes et comportements des participants*. Rapport de recherche déposé au Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale (Vol. JR 2003-2004-4-1,2, pp. 211). Québec: Gouvernement du Québec.
- Vézina, A. (1988). *Le travail et le réseau de support comme facteurs d'adaptation chez les veuves d'âge moyen*. Thèse de doctorat, Université Laval, Canada. Récupéré de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726281901&Fmt=7&clientId=13820&RQT=309&VName=PQD>
- Vultur, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques, 47* (1), 41-68. Récupéré de <http://id.erudit.org/biblioproxy.uqtr.ca/iderudit/013641ar>.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education, 27* (1), 45-73. doi:10.1353/rhe.2003.0044
- 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.
- 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