

**Le projet professionnel des jeunes hommes
inscrits en formation générale ou dans une formation
professionnelle du secteur de la construction :
le rôle médiateur de l'estime de soi, du sentiment
de contrôle et de la détresse psychologique**

Sarah-Émilie Labonté

Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Marcotte

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Les secteurs adultes de formation secondaire au Québec (formation générale aux adultes, FGA et formation professionnelle, FP) constituent des milieux scolaires qui contribuent fortement à la qualification minimale et professionnelle des jeunes âgés entre 16 et 24 ans. Par contre, on détient actuellement peu de connaissances sur les distinctions ou les ressemblances entre ces deux secteurs de l'éducation au Québec sinon que l'un est parfois le tremplin de l'autre (FGA vers FP) et qu'une proportion de jeunes en FGA et FP présentent des difficultés diverses ayant retardé ou nui à leur parcours scolaire. Cette étude exploratoire veut précisément alimenter ce vide de connaissance en comparant les jeunes hommes inscrits dans ces deux secteurs sur le plan de l'estime de soi, de la détresse

psychologique, du sentiment de contrôle sur l'avenir et du projet professionnel. Dans un deuxième temps, nous voulons vérifier si le sentiment de contrôle, la détresse psychologique et l'estime de soi peuvent agir comme médiateurs dans le lien entre le secteur de formation (FGA ou FP) et le projet professionnel. Plus précisément, nous posons l'hypothèse que chacune de ces variables aura un effet médiateur spécifique sur la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel. Les résultats de cette étude montrent que le fait d'être en formation générale ou professionnelle ne permet pas, à lui seul, de préciser un projet professionnel. C'est l'interaction entre les caractéristiques individuelles des jeunes au sein de ces secteurs qui détermine le lien entre le type de formation et le projet professionnel.

Mots-clés : projet professionnel, estime de soi, sentiment de contrôle et détresse psychologique

Abstract

Sectors of adult education in Quebec (general training and professional training: FGA and FP) are currently highly contributing to the qualification of young people aged between 16 and 24 years. However, little is known about the differences or similarities between these two sectors of education in Quebec except that one is sometimes the launch pad for the other (FGA to FP) and that a proportion of youths in FGA and FP have in common some school difficulties that delayed or interfered with their educational pathway. This exploratory study compares the young men enrolled in these two sectors in terms of self-esteem, psychological distress, sense of control over the future and career plans. In a second step, we examine if the sense of control, psychological distress and self-esteem may mediate the link between the training area (FG or FP) and the professional project. Specifically, we hypothesize that each of these variables will mediate the relationship between specific sector training and career plans. The results show that being in a specific sector of adult education does not, in itself, contribute to the precision of the professional project. It is rather the interaction between individual characteristics of young people within these sectors that determines the link between the type of training and the career plans.

Keywords: career plans, self-esteem, self-control, psychological distress

Remerciements

Les auteurs aimeraient remercier Mme Annie Lemieux dont l'expertise en statistique a directement contribué à la rédaction de cet article.

Introduction

De façon inégalée, les jeunes adultes accèdent désormais aux études postsecondaires (Blinn-Pike, Worthy, Jonkman, & Smith, 2008). Les statistiques montrent en effet qu'entre 1960 et 2000, la proportion de jeunes adultes inscrits aux études postsecondaires (collégiales et universitaires) est passée de 15 % à 60 % (Chambers, 2009 #2)(Chambers, Rabren, & Dunn, 2009). Cette transformation des trajectoires éducationnelles a contribué à repousser et brouiller les marqueurs traditionnels du passage à la vie adulte (emploi stable, mariage, enfant, etc.). Cette période transitionnelle est d'ailleurs perçue par certains auteurs comme une nouvelle période développementale aux caractéristiques bien précises (Arnett, 2000, 2007; Schwartz, Côté, & Arnett, 2005). Or, cette nouvelle réalité éducationnelle a eu pour effet de marginaliser ceux qui n'accèdent pas à ces paliers supérieurs d'éducation. Ils sont désormais classés en deux catégories : ceux qui décrochent ou éprouvent des difficultés scolaires et ceux qui persévèrent ou qui raccrochent aux secteurs adultes de la formation secondaire (formation générale aux adultes : FGA et formation professionnelle : FP). Historiquement d'ailleurs, la formation professionnelle (ou « l'option des métiers ») était considérée comme la voie de relégation pour ceux qui ne pouvaient faire des études postsecondaires, soit les décrocheurs, les élèves éprouvant des difficultés et les élèves considérés comme « manuels » (Deschenaux, 2007). Encore aujourd'hui, la FGA et la FP sont des milieux qui sont moins valorisés dans un contexte où la majorité des jeunes adultes accèdent maintenant à des études postsecondaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005b). En dépit de cette réalité, ces milieux scolaires demeurent très populaires au Québec, et particulièrement auprès des jeunes adultes ne détenant aucun diplôme. En effet, 71,5 % des jeunes de 16 à 24 ans qui ne détenaient pas de diplôme en 2009-2010 tentaient de se qualifier en utilisant les services offerts par la formation générale aux adultes ou par la formation professionnelle (McMullen & Gilmore, 2010). Ces centres d'éducation constituent souvent un tremplin nécessaire pour plusieurs afin d'accéder au savoir et mettre à jour leurs compétences. En 2007-2008, 16,4 % des jeunes de moins de 20 ans passaient directement du secteur jeune du secondaire à celui des adultes, ce qui représente une augmentation majeure considérant qu'en 1984-1985, seulement 1,3 % de cette population effectuait ce passage (MELS, 2010a). Aujourd'hui, les 24 ans et moins représentent la majorité de la clientèle en formation professionnelle et en formation générale aux adultes, soit un peu plus de 55 % de l'effectif total de la FP (MELS,

2010b) et près de 60 % de l'effectif en FGA. Cette popularité ne devrait pas connaître de décroissance puisque la convention de partenariat entre le MELS et les commissions scolaires (MELS, 2009a), met clairement l'emphase sur l'augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans ainsi que l'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans dans les filières de formation professionnelle. Bref, il semble que, malgré qu'elles soient moins valorisées que les secteurs d'éducation postsecondaires, la formation professionnelle et la formation générale aux adultes sont considérées comme des avenues prometteuses et une alternative intéressante pour les jeunes qui n'aspirent pas nécessairement à de longues études ou n'ont pas les acquis pour y accéder.

La formation générale aux adultes (FGA) et la formation professionnelle (FP)

La formation générale aux adultes (FGA) et la formation professionnelle (FP) relèvent de l'ordre de l'enseignement secondaire. Elles sont dispensées, en majorité, sous la responsabilité des commissions scolaires du Québec et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Au Québec, la FGA est dispensée dans plus de 200 centres d'éducation aux adultes (CEA) et offre des services d'apprentissage et d'accompagnement à toute personne ayant dépassé l'âge de fréquentation scolaire obligatoire, soit 16 ans au 30 juin de l'année scolaire en cours. Ces services sont diversifiés. Ils permettent aux jeunes de 16 ans et plus de compléter leur formation de niveau secondaire, de se préparer à la formation professionnelle ou de se préparer aux études postsecondaires. 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 pédagogique.

La formation professionnelle (FP), quant à elle, se dispense dans près de 170 centres de formation professionnelle dans 21 secteurs de formation. Ces filières de formation mènent à l'exercice d'un métier grâce à l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) ou de l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Depuis quelques années, la formation professionnelle peut aussi mener à une attestation d'études professionnelles (AEP), qui consiste à répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre (MELS, 2010b). Il existe 140 programmes permettant d'obtenir un DEP et 25 conduisant

à une ASP. Des unités de la formation générale de 3^e, 4^e ou 5^e secondaire sont préalables à l'admission en FP, et ce, dépendant du programme choisi. Les personnes de 18 ans et plus peuvent aussi être admises à un programme d'études menant à un DEP sur la base des préalables fonctionnels, ce qui signifie d'avoir réussi un test mesurant leur niveau de développement général (TDG) (MELS, 2009b).

Caractéristiques des jeunes adultes inscrits aux secteurs adultes de formation

Puisque la majorité des jeunes adultes s'inscrivent au collège ou à l'université, la majorité des études s'intéressent à la population de cette tranche d'âge. En effet, il existe peu d'études portant sur les milieux scolaires alternatifs et les jeunes qui forment « la moitié oubliée », terme emprunté à Halperin (1998) (Trampush, Miller, Newcorn, & Halperin, 2009) qui renvoie aux jeunes adultes qui n'empruntent pas les chemins d'éducation post-secondaire (Schwartz, 2005; Schwartz et al., 2011; Schwartz & Pantin, 2006). Au Québec, quelques études récentes (Bélanger, Carignan-Marcotte, & Staiculescu, 2007; Marcotte, Cloutier, & Fortin, 2010; Rousseau et al., 2010) ont montré qu'au sein des jeunes de 16-24 ans accédant à la formation générale aux adultes (FGA), une portion non négligeable affichait des difficultés d'adaptation psychosociale. Plus précisément, Marcotte et al. (2010) ont mis en évidence que près de 25 % des élèves sondés présentaient un taux élevé de détresse psychologique, des idéations suicidaires et une faible estime de soi et près de 17 % auraient été victimes d'abus physique, émotionnel et sexuel ou présentaient des problèmes de comportement extériorisés. Rousseau et al. (2010) ont montré que les jeunes qui persévèrent en FGA arborent souvent des expériences scolaires difficiles et des échecs. Dans l'ensemble, l'estime de soi d'une majorité de jeunes adultes inscrits en FGA souffrirait toujours de leur cheminement scolaire au secondaire et cela affecterait directement leur motivation scolaire actuelle (Bélanger et al., 2007).

Comme c'est le cas pour les recherches portant sur les jeunes en FGA, les études consacrées aux jeunes adultes en FP se font rares. Parmi celles-ci, celle de Savoie-Zajc, Dolbec, Desjardins et Zniber (2010) porte sur les motifs et les conditions de réussite scolaire des élèves au sein de la formation professionnelle. Ces auteurs ont révélé que parmi les obstacles rencontrés par les jeunes adultes, les problèmes familiaux, les difficultés financières et les troubles d'apprentissage sont souvent relatés. À ce chapitre, Tremblay

(2010) soutient qu'une part importante des jeunes en FP ont connu d'importantes difficultés au cours de leur parcours éducationnel. On estime d'ailleurs que près d'un élève sur cinq inscrit en FP a d'abord fréquenté la FGA pour compléter les préalables nécessaires à son entrée en formation professionnelle (ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2004b). Finalement, les jeunes hommes et les 17 et 24 ans constitueraient la majorité de la population de ces secteurs de formation (MELS, 2005, 2010b). Bref, il existe très peu de données qui permettent de vérifier si les difficultés psychosociales identifiées chez plusieurs jeunes de 16-24 ans en FGA sont également présentes chez les jeunes de 16-24 ans en FP. Il importe pourtant de bien connaître les particularités et les ressemblances des jeunes adultes inscrits dans ces deux secteurs afin de prendre la juste mesure de leurs besoins en matière de services psychosociaux, et ce, dans l'optique de favoriser la persévérance dans ces deux secteurs de formation et d'améliorer les passerelles existant entre la FGA et la FP. Cette visée est d'autant plus pertinente puisqu'une forte proportion de jeunes décrocheraient (souvent pour une deuxième fois au cours de leur trajectoire scolaire) de la FGA ou de la FP sans obtenir de qualification (Little, 1987; Marcotte, Lachance, & Lévesque, 2011; MEQ, 2004; Roy & Coulombe, 2005). Malgré les rapprochements qu'il est possible de faire entre ces deux groupes de jeunes adultes (ces deux secteurs d'éducation des adultes étant souvent perçus comme équivalents et leurs populations semblables), il existe peu d'études qui ont permis de comparer ces deux secteurs de formation au plan des caractéristiques psychosociales des apprenants qui les fréquentent. En ce sens, une différence possiblement fondamentale entre la FGA et la FP résiderait dans la précision du projet professionnel des apprenants inscrits. En effet, il est plausible de penser que les jeunes en FP, puisqu'ils sont impliqués dans une formation qualifiante menant au marché du travail, ont par le fait même une vision plus positive et précise de leur projet professionnel que les jeunes en FGA. Le fait de préciser plus concrètement les contours d'un projet professionnel pourrait en outre signifier que les jeunes en FP ont des caractéristiques psychologiques différentes des jeunes en FGA.

Buts, projets, motivation orientée vers le futur et sois possibles

Plusieurs travaux de recherche ont établi que la capacité d'un individu à se fixer des buts futurs (*future-oriented goals*) contribue à sa motivation et à son autorégulation dans un contexte d'apprentissage (Bandura, 1986; Bleidorn, 2009; Mann, Hosman, Schaalma,

& de Vries, 2004; Miller & Brickman, 2004). Bien qu'ils englobent des concepts variés tels que « projet personnel » (Little, 1987, 1993), « buts orientés vers le futur » (Mann et al., 2004), « luttes personnelles » (Emmons, 1989), ou « les sois possibles » (Markus & Nurius, 1986), une majorité des écrits relatifs aux buts et au rôle motivationnel de l'avenir s'inscrivent à l'intérieur de la théorie sociocognitive de Bandura (1986) qui stipule que la plupart des actions humaines sont dirigées vers des buts. Cette théorie précise que les comportements des individus sont orientés vers l'obtention de résultats positifs et l'évitement de conséquences négatives. La détermination d'un résultat comme étant positif ou négatif est modulée socialement, culturellement et personnellement. Dans un contexte scolaire et d'apprentissage, les actions sont dirigées vers l'obtention à court terme de satisfactions proximales qui sont, dans plusieurs cas, associées à l'atteinte d'un but futur, plus distal et ambitieux. Par exemple, le fait d'obtenir un bon résultat en français (but proximal) constitue un pas de plus vers l'accession au métier d'enseignant (but distal). Les buts sont, par définition, des représentations du futur. Toutefois, ceux-ci varient en termes de proximité par rapport au présent. Ainsi, les buts orientés vers le futur sont distaux dans la mesure où la performance à une tâche spécifique (réussir à un examen) ne permet pas à elle seule d'accéder au but désiré (devenir enseignant). En somme, selon la perspective sociocognitive, les buts sont centraux aux processus autorégulateurs des étudiants et donnent un sens aux actions quotidiennes (Miller & Brickman, 2004).

Dans le même registre, Boutinet (2001) aborde la notion de projet qu'il définit « comme aide à une maîtrise instrumentale de notre existence, comme tentative de recherche d'un idéal impossible. » (p. 56). Le projet suit les âges de la vie, en s'efforçant de préformer l'âge subséquent (Josso, 1991). Les notions de projet et de buts impliquent nécessairement un rapport au temps qui tient compte du passé, du présent et du futur. Ce type de questionnement et les perspectives en lien avec le temps, soit la capacité à se remémorer le passé et à imaginer l'avenir, sont considérés par certains théoriciens comme une capacité humaine unique (Roberts, 2002). Par contre, chez les adolescents et les jeunes adultes, cette capacité s'avère variable puisque la pensée formelle (capacité d'abstraction et de projection) n'est pas acquise par tous (Gauthier, Lacasse, & Girard, 2011). L'avènement des opérations formelles « permet notamment à l'individu de se détacher de sa vision perceptive présente dans laquelle est plus ou moins confiné l'enfant, pour se mouvoir dans le possible et l'inactuel et par conséquent pour devenir apte à faire des projets. » (Boutinet, 2001, p. 91). L'articulation d'un projet de vie et la consolidation

identitaire constituent deux tâches développementales cruciales pour les jeunes adultes (Anthis, Dunkel, & Anderson, 2004; Garcia & Pintrich, 1995; Leondari, 2007). Outre les processus individuels qu'il requiert, le projet de vie s'organise à partir de la façon dont l'individu se situe par rapport à la société. En effet :

L'intégration symbolique d'un adolescent ou d'un jeune adulte se constate par la reconnaissance de la place qu'il occupe dans le système social, ainsi que par un projet de vie réaliste lui permettant de se sentir partie prenante du présent et de se projeter dans l'avenir. (Keable, Malo, & Daigneault, 2011, p. 268)

Le projet de vie s'enracine donc dans le développement de l'identité sociale qui permet aux jeunes adultes de vérifier la symétrie entre ce qu'ils sont et ce que le milieu exige de ses membres, nécessitant ainsi des ajustements mutuels et constants pour favoriser le sentiment d'appartenance et la participation active. Le choix professionnel et le milieu de travail projeté contribuent de façon notable au développement de l'identité sociale compte tenu de l'importance que prend le métier, l'emploi ou la profession dans la vie adulte. Le projet professionnel (c'est-à-dire le métier, la profession et le statut professionnel projetés) est donc une portion importante du projet de vie, car l'occupation de l'emploi désiré constitue en quelque sorte une frontière qui marque le passage vers la vie adulte, la participation active au sein de la société et l'accession à un statut social. Ce projet professionnel permet à l'individu de réguler ses actions au quotidien, notamment dans le domaine scolaire qui précède presque inévitablement l'accession au monde du travail. Finalement, mentionnons que le projet professionnel englobe les notions de choix et d'aspirations professionnelles, mais dépasse la notion de choix (qui peut se résumer à choisir une filière) et comprend aussi le statut social, l'analyse des avantages et des désavantages de l'emploi désiré en plus de façonner l'identité actuelle et future de l'individu. De plus, le projet professionnel est plus précis que le concept d'aspirations professionnelles, car le projet dépasse les rêves et les espoirs en les arrimant concrètement à des actions, à des visées et à un projet de vie plus global (Abele & Spurk, 2009).

Projet professionnel et adaptation psychosociale

Pour Huteau (1987), le projet professionnel de l'adolescent vient de la comparaison entre la façon dont il se perçoit et sa représentation du métier ou de la profession auquel

il aspire. L'estime de soi s'avère donc centrale dans la capacité d'un individu à fixer son choix sur un projet et à réguler ses actions pour atteindre ce but. L'estime de soi constitue une dimension affective et évaluative du concept de soi qui renvoie à l'appréciation globale qu'a un individu de sa valeur et de sa capacité dans les différents domaines de sa vie (Mann et al., 2004). Les études montrent de façon consistante que l'estime de soi contribuerait à une meilleure santé mentale, à des relations interpersonnelles positives et agirait comme facteur de protection face à une foule de problèmes tels que l'anxiété, les troubles de comportement, la délinquance, la dépression, etc. (Mann et al., 2004; Reilly, 2003). Le lien entre l'estime de soi et la réussite scolaire est rapporté dans plusieurs études, toutefois la direction du lien n'obtient pas de consensus. Alors que certains chercheurs stipulent que l'estime contribue à une meilleure réussite scolaire (Mann et al., 2004), d'autres, tels que Hein et Hagger (2007), soutiennent que c'est la réussite scolaire qui contribue à l'estime de soi globale. En outre, certains chercheurs soutiennent que l'importance accordée à l'estime de soi depuis les dernières décennies est une conséquence de l'emphase culturelle placée sur l'individualisme dans les sociétés industrialisées (Gentile, Twenge, & Campbell, 2010) et que les jeunes accédant au collège affichent des degrés plus élevés d'estime de soi et davantage de traits narcissiques que les générations précédentes (Twenge, Konrath, Foster, Keith Campbell, & Bushman, 2008).

Pour les jeunes qui, contrairement à la majorité des individus de leur génération, n'aspirent pas à intégrer les établissements postsecondaires, par choix ou en raison de leurs difficultés personnelles, sociales ou scolaires, la formulation d'un projet professionnel peut s'avérer difficile notamment en raison d'une estime de soi fragilisée par un parcours éducationnel en marge de la majorité (Marcotte, 2012). Même s'ils veulent bénéficier des mêmes avantages que les autres, ils considèrent l'avenir comme inaccessible, car cette possibilité est encore trop loin comparativement aux difficultés du quotidien (Gauthier et al., 2011). Massey, Gebhardt et Garnefsky (2008) ont montré, dans une revue de la littérature sur l'identification et la poursuite des buts chez les adolescents, que les jeunes orientés dans un cheminement vocationnel (professionnel) plutôt qu'académique (postsecondaire) avaient des buts différents en termes de contenus et des attentes significativement moins élevées quant au succès dans l'atteinte de ces buts, ainsi qu'à l'autoefficacité et au contrôle qu'ils pouvaient exercer sur ces buts. En effet, la capacité de formuler un projet (fixer des buts) et d'envisager avec optimisme l'avenir professionnel seraient étroitement associées au lieu de contrôle interne de l'individu. Le lieu de

contrôle peut être défini comme étant la perception qu'a un individu du degré de contrôle qu'il peut exercer sur ce qui lui arrive et sur son environnement (Bandura, 1986; Fournier, 2006; Kormanik & Rocco, 2009; Rotter, 1990). Pour les élèves, le fait d'avoir un lieu de contrôle interne (par exemple, attribuer des réussites à ses propres efforts) plutôt qu'externe (par exemple, attribuer une réussite à la chance) est associé à de meilleurs résultats académiques et une meilleure santé mentale. À ce sujet, Flannery (1986, cité dans Kormanik & Rocco, 2009) a montré une forte relation négative entre un lieu de contrôle interne et la dépression chez les hommes. En effet, le sentiment d'avoir peu ou pas de contrôle sur l'avenir nourrit des liens étroits avec les sentiments de détresse et d'impuissance (Kormanik & Rocco, 2009; Srivastava, Locke, Judge, & Adams, 2010). Bref, il semble clair que la capacité à se fixer des buts et plus précisément, à identifier un projet professionnel qui stimule la motivation et l'effort, est liée à la valeur qu'une personne s'accorde, au sentiment de contrôle sur l'avenir, à la détresse psychologique et au cheminement scolaire emprunté.

Si l'on s'intéresse aux filières adultes du secondaire, les études révèlent que les jeunes inscrits en FGA sont nombreux à présenter de la détresse psychologique, une faible estime de soi et peu de contrôle sur l'avenir (Marcotte et al., 2010). Ces éléments, combinés au fait qu'ils viennent acquérir un premier diplôme de base, peuvent contribuer à réduire considérablement l'éventail des possibilités d'emploi futures et nuire à la formulation d'un projet professionnel (Marcotte, 2012; Marcotte et al., 2010). L'écart entre le rêve et la réalité peut s'avérer source d'anxiété et de détresse en plus de nuire à la mise en place de stratégies efficaces pour atteindre les buts proximaux fixés. Par ailleurs, le projet professionnel, même s'il est précis, peut être confronté lors de la formation professionnelle : la réalité concrète des tâches, l'expérimentation du métier lors de stages et une prise de conscience des exigences et des conditions de travail, sont autant de facteurs qui permettent aux jeunes de prendre la juste mesure de l'écart entre leur projet professionnel et la réalité (Savoie-Zajc et al., 2010).

On détient actuellement peu de connaissances sur les distinctions ou les ressemblances entre ces deux secteurs de l'éducation au Québec sinon que l'un est parfois le tremplin de l'autre (FGA vers FP) et qu'une proportion de jeunes en FGA et FP présentent des difficultés diverses ayant retardé ou nui à leur parcours scolaire (MEQ, 2004a). Cette étude exploratoire veut précisément alimenter ce vide de connaissance en comparant les jeunes hommes inscrits dans ces deux secteurs sur le plan de l'estime

de soi, de la détresse psychologique, du sentiment de contrôle sur l'avenir et du projet professionnel. Dans un deuxième temps, nous voulons vérifier si le sentiment de contrôle, la détresse psychologique et l'estime de soi peuvent agir comme médiateurs dans le lien entre le secteur de formation (FG ou FP) et le projet professionnel. Plus précisément, nous posons l'hypothèse que chacune de ces variables aura un effet médiateur spécifique sur la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel.

Méthode

Cette étude contraste les données issues de deux recherches différentes. D'une part, les données relatives aux jeunes de la formation professionnelle ont été colligées dans une seule école de la région de la capitale nationale au cours de l'année scolaire 2010-2011. Le centre de formation professionnelle sélectionné dans le cadre de cette étude est l'École des métiers et occupations de l'industrie de la construction de Québec. La très grande majorité de la population de ce centre de formation est de sexe masculin, ce qui explique que notre étude est consacrée uniquement aux hommes. Les données relatives aux jeunes de la formation générale aux adultes sont des données secondaires d'une étude menée par Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) au sein de sept centres d'éducation des adultes dans trois régions administratives du Québec : la capitale nationale, l'Estrie et la Mauricie. Ce projet correspond aux normes du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Participants et procédure

Groupe 1 : Formation professionnelle

Le premier échantillon est composé de 341 jeunes hommes âgés entre 16 et 24 ans inscrits à l'un des programmes de l'École des métiers et occupations de l'industrie de la construction de Québec, centre de formation professionnelle de la région de Québec. Les programmes suivis par les participants sont les suivants : ferblanterie ($N = 27$), toiture ($N = 29$), plâtrage ($N = 29$), peinture ($N = 8$), système de sécurité ($N = 21$), béton ($N = 15$), électricité ($N = 69$), charpenterie ($N = 95$) et briquetage ($N = 48$). La moyenne d'âge du groupe est de 19,54 ans (*é.t.* = 2,097). Les participants ont été sélectionnés en fonction du groupe auquel ils appartenaient. Ainsi, les étudiants des groupes sélectionnés, rencontrés durant les heures de cours

de l'année scolaire 2010-2011, devaient remplir les questionnaires sur une base volontaire. Lors de la présentation du projet, la personne responsable a soulevé avec eux certains enjeux possibles quant à la nature des questionnaires, notamment la réminiscence possible d'événements difficiles. Les protocoles comprenaient quatre questionnaires, ainsi qu'un formulaire de consentement. La durée de la passation variait entre 5 et 15 minutes.

Groupe 2 : Formation générale aux adultes

Le deuxième échantillon a été puisé de l'étude *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* de Marcotte, Cloutier et Fortin (2010). L'étude comporte un échantillon total de 386 jeunes inscrits en formation générale au sein de six commissions scolaires au Québec, soit les commissions scolaires de Sherbrooke, des Sommets, Portneuf, La Capitale, des Découvreurs et de l'Énergie. L'âge moyen des participants est de 19,04 ans (*é.t.* = 2,1). Le protocole administré dans le cadre de cette plus vaste étude comprenait 15 questionnaires portant sur diverses caractéristiques passées et présentes des élèves. Quatre de ces questionnaires ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Selon les participants, une période de 45 à 75 minutes était nécessaire pour remplir le questionnaire et chacun recevait, pour sa collaboration, une compensation monétaire de vingt-cinq dollars. Des élèves des deux sexes ont participé à cette étude. Cependant, afin de pouvoir comparer les deux échantillons, cet article porte seulement sur 184 jeunes hommes âgés entre 16 et 24 ans de l'étude de Marcotte et al. (2010).

Instruments

Données personnelles

Des informations générales sur les jeunes adultes ont été recueillies par le biais d'un questionnaire sociodémographique portant sur le genre, l'âge, ainsi que le programme suivi.

Estime de soi

L'estime de soi est mesurée à partir d'une version française du Self-Description Questionnaire (SDQ-II) (Marsh, 1990a; Marsh, 1990b) qui comprend, à l'origine, 11 échelles. Le SDQ-II a une excellente validité de construit (α entre ,85 et ,95) et a été validé auprès

de plusieurs populations (Guérin, Marsh, & Famose, 2003). L'échelle utilisée dans ce mémoire est l'échelle « estime de soi globale » ($\alpha = ,87$) qui compte 10 items répondus sur une échelle de type Likert en 6 points (faux, principalement faux, plus faux que vrai, plus vrai que faux, principalement vrai, vrai). Elle 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.).

Détresse psychologique

Le questionnaire utilisé pour mesurer cette variable est l'indice de détresse psychologique de l'étude de santé Québec (IDPESQ-14) (Préville, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992) qui est une version française abrégée du IDPESQ-29 construit par Ilfeld (1976). Ce questionnaire autorapporté est composé de 14 items qui examinent quatre facteurs, soit la dépression, l'anxiété, l'irritabilité et la présence de problèmes cognitifs. Le questionnaire demande aux participants à quelle fréquence, au cours des deux dernières semaines, il leur est arrivé d'éprouver divers symptômes tels que : se sentir désespéré face à l'avenir, être tendu ou sous pression, avoir des trous de mémoire ou s'être fâché pour des problèmes sans importance (1 = jamais, 2 = de temps en temps, 3 = assez souvent, 4 = très souvent). Préville et al. (1992) ont rapporté un coefficient de cohérence interne de 0,89. Il existe une certaine variabilité, dans les études, quant au seuil minimal pour déterminer si une personne présente de la détresse psychologique élevée (zone clinique) ou non, et ce, dépendamment de la population étudiée. Les seuils varient entre 21,43 (Boyer, Préville, Légaré, & Valois, 1993) et 32 (Desmarais et al., 2000). Le seuil choisi dans le cadre de cette étude est de 26,19 pour caractériser une personne qui présente un niveau de détresse psychologique sévère, ce qui correspond au 80^e percentile. Ce seuil est spécifique pour la population masculine âgée entre 15 à 24 ans. Ce choix s'appuie sur l'étude de Boyer et al. (1993) qui est basée sur les résultats de l'enquête Santé Québec (Statistique Canada, 2001) et qui permet de faire une comparaison des données populationnelles.

Sentiment de contrôle perçu par rapport à l'avenir

Cette variable est mesurée à partir d'un instrument inspiré de l'enquête longitudinale auprès des jeunes en transition (EJET) (Statistique Canada, 2001). L'Enquête longitudinale auprès des jeunes en transition (EJET) a été amorcée en 1999. C'est une enquête longitudinale entreprise conjointement par Statistique Canada et par Ressources humaines

et Développement des compétences Canada. Cette enquête vise à examiner les transitions importantes dans la vie des jeunes, en particulier en ce qui a trait aux études, à la formation et au travail. Le présent instrument s'est inspiré des questions relatives au futur, à l'emploi désiré, aux démarches effectuées pour s'orienter et aux valeurs personnelles. Il comporte six items mesurés sur une échelle de type Likert en quatre points (tout à fait en désaccord, en désaccord, en accord, tout à fait en accord). Les items reflètent la perception de contrôle qu'a un individu sur sa vie et sur son futur (p. ex. « Ce qui m'arrivera dans le futur dépend de moi et de l'effort que je fournis »; « J'ai peu de contrôle sur les choses qui m'arrivent », etc.). Les scores pour chacun des items sont additionnés (après avoir inversé les scores des items formulés négativement) pour obtenir un score global. Un score global élevé signifie que l'individu estime avoir du contrôle sur sa vie et son avenir. La validité interne du questionnaire s'avère acceptable avec un coefficient de cohérence interne de 0,67 et de 0,71 (Marcotte et al., 2010).

Projet professionnel

Le projet professionnel, tout comme le sentiment de contrôle, constitue une variable mesurée à partir d'un questionnaire descriptif tiré de l'Enquête longitudinale auprès des jeunes en transition (EJET) (Statistique Canada, 2001) qui porte sur le futur, l'emploi désiré, les démarches effectuées pour s'orienter et les valeurs personnelles (p. ex. : « peu importe le niveau de scolarité que j'atteins, je finirai probablement avec un travail à salaire peu élevé »; « je crois que j'aurai toujours un emploi ennuyeux », etc.). Les 6 questions sont répondues sur une échelle de type Likert en 4 points (tout à fait en désaccord, en désaccord, en accord, tout à fait en accord). Les scores des items ont été additionnés pour arriver à un score global (plus le score est élevé, plus l'individu a une vision positive et précise de son emploi futur, de ses conditions de travail et de ses capacités actuelles pour faire un choix professionnel éclairé. La validité interne du questionnaire s'avère acceptable avec un coefficient de cohérence interne de 0,72 (Marcotte et al., 2010).

Résultats

Afin de comparer les deux groupes selon l'estime de soi, la détresse psychologique, le sentiment de contrôle et le projet professionnel, des analyses de comparaison de moyenne à l'aide du test-t ont été réalisées. Une analyse corrélacionnelle a ensuite été effectuée

pour vérifier le degré d'association entre les variables afin de procéder, finalement, aux analyses de médiation acheminatoires (path analyses).

Comparaison des groupes FP et FGA

Tableau 1 : Comparaison des variables personnelles en fonction du secteur d'étude.

Variables	FP (N= 341)		FGA (N= 184)		dl	t	p	Cohen's d
	M	ÉT	M	ÉT				
Estime de soi	54,55	5,14	52,20	6,85	517	4,05	,000	0,48
Détresse psychologique	23,84	7,04	26,28	7,12	521	-3,74	,000	0,32
Sentiment de contrôle	20,16	2,63	19,53	2,91	523	2,52	,012	0,22
Projet professionnel	18,89	2,32	19,23	2,51	523	-1,55	,121	0,13

L'examen du tableau 1 révèle que les jeunes hommes en FP et en FGA ne se différencient pas significativement quant au projet professionnel. Toutefois, les deux groupes ont des scores significativement différents en ce qui a trait au sentiment de contrôle, à la détresse psychologique et à l'estime de soi. Ces différences indiquent que les jeunes hommes en FGA ont une estime de soi plus faible, qu'ils ont le sentiment d'avoir moins de contrôle sur leur avenir et qu'ils présentent davantage de symptômes de détresse psychologique que les jeunes hommes en FP. En outre, la taille des effets (d de Cohen) s'avère faible en ce qui concerne le sentiment de contrôle et la moyenne pour les deux autres variables. Finalement, mentionnons que selon les critères retenus par Boyer et al. (1993), les élèves qui fréquentent les centres FGA affichent un score moyen de détresse psychologique élevé (score au-dessus de 26,19).

Tableau 2 : Corrélations entre le projet professionnel, l'estime de soi, la détresse psychologique, le sentiment de contrôle et le secteur de formation.

Variable	1	2	3	4
1. Estime de soi	1.00			
2. Détresse psychologique	-0.45***	1.00		
3. Sentiment de contrôle	0.54***	-0.33***	1.00	
4. Projet professionnel	0.35***	-0.22***	0.49***	1.00
5. Secteur de formation ^a	-0.019***	0.16***	-0.11*	0.07

*** La corrélation est significative au niveau $p \leq 0,001$ (bilatéral)

* la corrélation est significative au niveau $p \leq 0,05$ (bilatéral).

^a FP = 0; FGA = 1

En vue d'effectuer les analyses acheminatoires, une analyse corrélationnelle a également été réalisée pour vérifier le degré d'association entre les variables à l'étude. En effet, pour effectuer des analyses acheminatoires (modèle d'équation structurelle), il est souhaitable que la variable prédictrice (secteur) soit corrélée à la variable dépendante (projet professionnel) et que les variables modératrices soient corrélées avec la variable prédictrice et la variable indépendante à un degré moyen pour éviter la multicollinéarité (Cohen, 1988). Le tableau révèle que toutes les conditions pour effectuer les analyses acheminatoires sont rencontrées (degré d'association moyen) à l'exception de la relation entre le prédicteur et la variable dépendante qui s'avère non significative. Plusieurs chercheurs estiment que la relation entre le prédicteur (X) et la variable dépendante (Y) n'est pas une condition essentielle à la procédure d'analyse acheminatoire (Preacher & Hayes, 2008; Rucker, Preacher, Tormala, & Petty, 2011). En effet, Rucker et al. (2011) recommandent de ne pas mettre l'emphase sur la relation significative entre X et Y et ainsi négliger les effets médiateurs et les effets supprimeurs de certaines variables qui pourraient conduire à une compréhension plus exhaustive et complexe des relations qui existent entre les variables. En s'appuyant sur ces postulats, les analyses de médiation ont été réalisées en l'absence d'une relation significative entre le secteur de formation et le projet professionnel. La procédure relative aux analyses de médiation est décrite dans la prochaine section.

Vérification des effets médiateurs

Pour vérifier l'effet médiateur du sentiment de contrôle, de l'estime de soi et de la détresse psychologique dans la relation entre les secteurs de formation et le projet professionnel, en s'appuyant sur les préceptes de Baron et Kenny (1986) et les recommandations de Rucker et al. (2011) et celles de Thoemmes, MacKinnon, et Reiser (2010), des analyses de type acheminatoire ont été réalisées à l'aide du logiciel M-Plus (Muthén & Muthén, 2000). Les effets médiateurs sont fréquemment vérifiés à l'aide des analyses acheminatoires (Cheung, 2007), car elles présentent davantage de flexibilité que les méthodes de régression traditionnellement utilisées. De plus, le logiciel M-Plus offre l'avantage de calculer les effets médiateurs directs, indirects et totaux et leur niveau de signification allégeant ainsi considérablement la procédure. Finalement, les intervalles de confiance à 95 % ont été calculés à partir de la méthode de rééchantillonnage bootstrap. La méthode bootstrap utilise un nombre aléatoire de sujets de l'échantillon, reproduit les analyses et produit une estimation des coefficients dérivés de ce « rééchantillonnage ». Cette procédure est répétée à k reprises, où k est habituellement égal ou supérieur à 1000. La distribution des valeurs de ces estimations constitue les approximations non paramétriques des effets indirects mesurés. Les intervalles de confiance (Garcia & Pintrich, 1995) sont dérivés de l'ensemble des valeurs des k procédures, habituellement du 95^e percentile de la valeur inférieure et de la valeur supérieure. La méthode bootstrap permet de vérifier les effets médiateurs de certaines variables sans que celles-ci soient distribuées normalement dans l'échantillon (Preacher & Hayes, 2008).

La figure 1 montre l'effet total de X sur Y , représenté par le chemin c qui correspond au coefficient de régression de la variable dépendante sur la variable indépendante en l'absence de médiateurs dans l'analyse. Dans cette même figure, le modèle de médiation multiple où les effets directs (X sur Y après l'entrée des médiateurs c_1, c_2, c_3) et indirects spécifiques (le produit de $a_1 * b_1, a_2 * b_2, a_3 * b_3$) sont symbolisés est présenté. Les résultats des analyses de médiation sont présentés au tableau 3. L'examen des effets indirects spécifiques montre que l'estime de soi et la détresse psychologique s'avèrent être les deux médiateurs significatifs dans la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel puisque les intervalles de confiance excluent la valeur 0. Le sentiment de contrôle sur l'avenir, malgré un effet indirect significatif ($p < ,05$), inclut la valeur 0 dans son intervalle de confiance contribuant à rejeter l'hypothèse selon laquelle cette variable a un effet médiateur sur la relation entre le secteur et le projet professionnel.

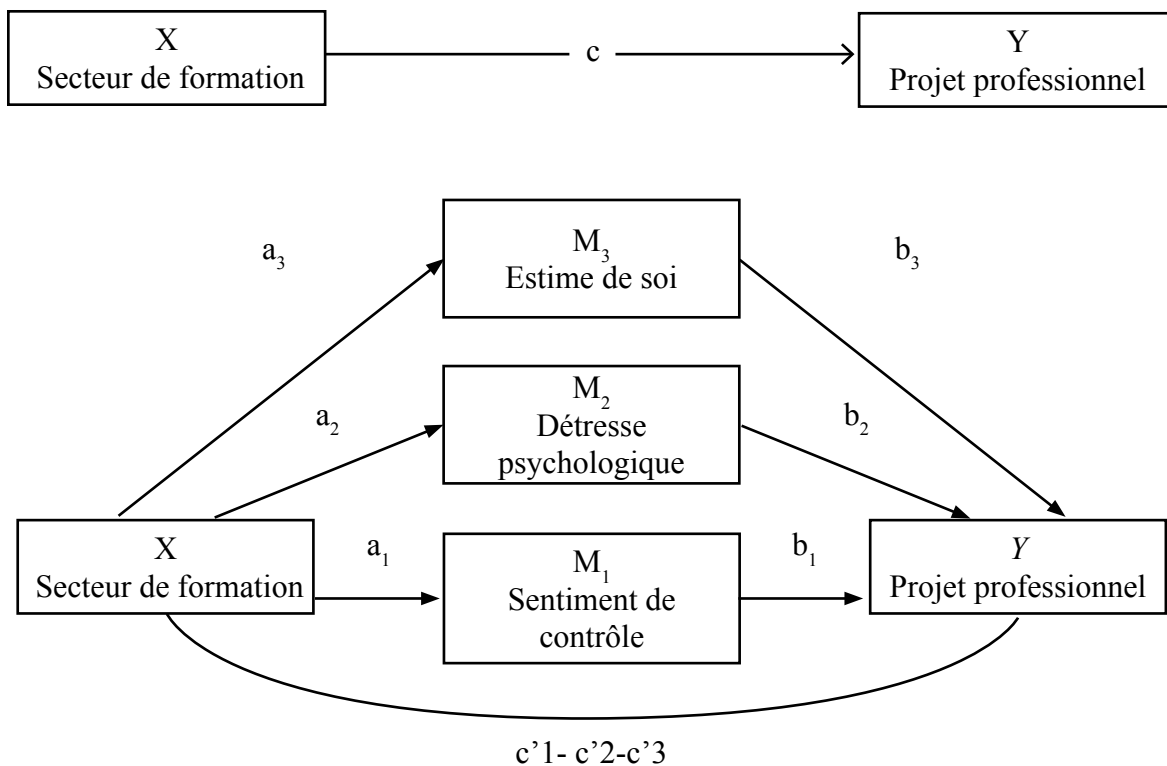


Figure 1 : Effet médiateur expliquant le lien entre le secteur de formation et le projet professionnel.

De plus, puisque l'analyse de médiation a été exécutée en l'absence d'association significative (c) entre le secteur de formation et le projet professionnel, que l'effet indirect de l'estime de soi présente un coefficient ($a_3 * b_3 = -0,37, p < ,001$) dont le signe est opposé à celui du coefficient de l'effet total ($X \rightarrow Y = 0,34, n.s.$), et que l'effet direct est significatif ($X \rightarrow Y$ en tenant compte de $M_3 = 0,70, p < ,01$), il apparaît que l'estime de soi agit telle une variable de suppression (Rucker et al., 2011; Thoemmes et al., 2010). De même, la détresse psychologique a un effet indirect significatif dont le signe est opposé à celui du coefficient de l'effet total ($a_2 * b_2 = -0,20, p < ,05$) et l'effet direct de $X \rightarrow Y$, lorsque cette variable est insérée, est également significatif ($0,54, p < ,05$) indiquant également l'effet supprimeur de cette variable. La suppression signifie que l'omission de la variable dans l'équation de régression nuit à l'effet total de X sur Y. L'évidence de suppression apparaît lorsqu'une variable est insérée dans l'analyse et que la valeur de c' est supérieure à c . C'est précisément l'effet qu'ont l'estime de soi et la détresse psychologique sur la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel. L'équation de $c'2$ résulte en un coefficient de

0,35 ($p < ,015$) et celle de $c'3$ résulte en un coefficient de 0,70 ($p < ,01$), alors que l'équation c s'avère non significative avec un coefficient de 0,34.

Tableau 3 : Médiation des effets du sentiment de contrôle, de la détresse psychologique et de l'estime de soi dans la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel.

Variables médiatrices	Effet total (c)	Chemin entre le secteur de formation et le médiateur (a)	Chemin entre le médiateur et le projet professionnel (b)	Effet indirect spécifique (a*b)	Bias-corrected and accelerated 95% IC	
					Inférieur	Supérieur
Sentiment de contrôle	0,340	-0,630*	0,442***	-0,278*	-0,571	0,015
Détresse psychologique		2,432***	-0,080***	-0,196**	-0,373	-0,018
Estime de soi		-2,373***	0,154***	-0,365***	-0,626	-0,104

*** La corrélation est significative au niveau $p \leq 0,001$ (bilatéral)

**La corrélation est significative au niveau $p \leq 0,01$ (bilatéral)

* La corrélation est significative au niveau $p \leq 0,05$ (bilatéral)

^a FP= 0, 1 = FGA

Discussion

Les secteurs adultes de formation secondaire au Québec constituent des milieux scolaires qui contribuent fortement à la qualification minimale et professionnelle des jeunes âgés entre 16 et 24 ans. Les deux constituants principaux de ces secteurs, la formation générale aux adultes et la formation professionnelle, comptent parmi leur effectif, une forte majorité de jeunes de 16-24 ans et plus particulièrement des hommes. Malgré leur popularité, ces secteurs de formation demeurent peu étudiés notamment parce qu'ils ne rejoignent pas la majorité des jeunes adultes qui se dirigent désormais vers les études postsecondaires

(Arnett, 2007; Schwartz et al., 2005). Conséquemment, peu de chercheurs se sont penchés sur les différences et les ressemblances entre ces deux secteurs de formation secondaire et bien qu'ils puissent rejoindre le même type de clientèle, il est plausible de croire que des différences fondamentales existent entre les jeunes qui viennent chercher un diplôme minimal (FGA) et ceux qui se dirigent directement vers l'exercice d'un métier (FP). Nous avons posé l'hypothèse à l'effet qu'une de ces différences réside dans la précision du projet professionnel et que la relation entre le secteur (FGA/FP) et le projet professionnel pourrait être influencée par des variables psychologiques qui se sont avérées significativement liées, dans la littérature scientifique, à la capacité de se fixer des buts futurs d'une part (Brandtstädter & Rothermund, 2002; Hein & Hagger, 2007; Husman & Lens, 1999; Mann et al., 2004) et à la motivation scolaire d'autre part (Hein & Hagger, 2007; Miller & Brickman, 2004).

Les résultats de cette démarche exploratoire révèlent, dans un premier temps, que les jeunes en FP ont une meilleure estime de soi, qu'ils affichent moins de symptômes de détresse psychologique et qu'ils ont davantage le sentiment d'avoir du contrôle sur leur vie comparativement aux jeunes en FGA. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse posée à l'effet que la formation professionnelle constitue un jalon signifiant dans le parcours éducationnel menant au marché du travail. Le fait que les jeunes en FP de notre échantillon soient tous inscrits dans une formation menant aux métiers de la construction peut également venir accentuer ces différences. En effet, le travail dans le domaine de la construction s'avère avantageux en matière de salaire et de placement. D'ailleurs, au Québec, une personne sur vingt travaille dans l'industrie de la construction (Commission de la construction du Québec, 2011). Ces perspectives florissantes peuvent contribuer à améliorer l'adaptation psychologique des jeunes et le sentiment qu'ils ont du pouvoir sur leur vie. En revanche, l'absence de différence entre les deux groupes relativement au projet professionnel (la projection positive par rapport aux caractéristiques de son emploi futur) semble paradoxale. En effet, l'hypothèse selon laquelle cette variable permettrait de distinguer fondamentalement les deux groupes s'avère non soutenue en vertu de ces premières analyses. Mentionnons à cet égard que certains auteurs soutiennent que le projet professionnel et la vision positive d'un métier peuvent être durement confrontés au cours d'une formation professionnelle. L'expérience des stages, notamment, peut anéantir les illusions des jeunes et conduire à une prise de conscience des exigences et des conditions de travail réelles (Savoie-Zajc et al., 2010). En outre, il est possible de croire qu'à l'opposé, les jeunes en FGA ont une vision un peu fantasmatique de leur futur professionnel qui s'avère

peu ancrée dans la réalité (Gauthier et al., 2011). D'après une étude menée auprès d'adolescents (Kirk et al., 2012), il semble que les jeunes qui affichent une inadéquation entre leurs aspirations et leurs attentes (idéalisme vs. réalisme) s'évalueraient plus négativement que les jeunes qui ont des aspirations et des attentes congruentes. En outre, le niveau élevé de détresse psychologique des jeunes hommes en FGA (la moyenne des jeunes en FGA se situant dans la zone clinique) porte également à croire qu'une proportion d'entre eux ont une vision biaisée de la réalité et de leur futur. Finalement, mentionnons que si les jeunes en FP ne semblent pas plus positifs à l'égard de leur projet professionnel que les jeunes en FGA, ils semblent posséder davantage de ressources (estime de soi, peu de détresse et plus de contrôle) pour mettre en branle des changements qui leur permettraient de modifier leur projet professionnel et leur avenir. En effet, des études portant sur la satisfaction face à l'emploi et la carrière mettent en évidence que le concept de « noyau autoévaluatif », caractérisé par des niveaux élevés d'estime de soi, d'autoefficacité et de contrôle interne ainsi qu'un faible niveau de névrotisme. Celui-ci constitue un puissant prédicteur de la satisfaction à l'égard de l'emploi et de la carrière (Chang, Ferris, Johnson, Rosen, & Tan, 2012; Srivastava et al., 2010).

Considérant l'absence d'association entre le secteur de formation et le projet professionnel et compte tenu que le projet professionnel peut être influencé par plusieurs variables psychologiques, nous avons effectué une analyse de médiation pour vérifier si, en insérant dans l'analyse l'estime de soi, la détresse psychologique et le sentiment de contrôle, le lien entre le secteur de formation et le projet professionnel pouvait s'avérer significatif. Des analyses acheminatoires réalisées grâce au logiciel M-Plus (Muthén & Muthén, 2000) ont permis d'identifier que l'estime de soi et la détresse psychologique avaient un effet supprimeur dans la relation entre le secteur de formation et le projet professionnel. Ceci signifie que, si on omet d'insérer l'estime de soi ou la détresse psychologique pour estimer la relation entre les deux variables, l'association risque d'être ténue, voire inexistante. À la lumière de ces constats, il semble qu'effectivement, l'estime de soi contribue à renforcer le lien entre le secteur et le projet professionnel et que les jeunes en FP ont une meilleure estime de soi qui contribue à projeter plus positivement leur avenir professionnel.

En outre, la détresse psychologique significativement plus élevée chez les jeunes en FGA compromettrait leur capacité à se fixer un projet professionnel précis et positif. C'est donc l'ajustement psychologique et plus précisément, la valeur que s'accorde un élève et l'absence de détresse, qui permettent d'établir un lien entre le secteur de forma-

tion et le projet professionnel. Autrement dit, les résultats montrent que le fait d'être en formation générale ou professionnelle ne permet pas, à lui seul, de préciser un projet professionnel. C'est l'interaction entre les caractéristiques individuelles des jeunes au sein de ces secteurs qui détermine le lien entre le type de formation et le projet professionnel.

Ces résultats ajoutent aux connaissances sur les buts futurs et témoignent, à l'instar d'autres travaux (Bleidorn, 2009; Mann et al., 2004), l'importance de certaines caractéristiques individuelles et du cheminement scolaire dans la précision des buts professionnels (Schoon, 2001). En outre, l'impact notoire de l'estime de soi associée à un ajustement favorable dans plusieurs études (Gentile et al., 2010; Hein & Hagger, 2007; Mann et al., 2004), sur le projet professionnel et les liens étroits que cet indicateur nourrit avec d'autres caractéristiques individuelles positives, constitue un filon intéressant pour améliorer et guider l'intervention éducative et psychosociale auprès des jeunes hommes inscrits dans les secteurs de formation adulte du secondaire. Considérant que ceux-ci s'inscrivent en formation aux adultes alors que la majorité poursuit les études au niveau postsecondaire (Blinn-Pike et al., 2008; Schwartz et al., 2005), il est plausible de penser que leur estime de soi est davantage fragilisée comparativement aux jeunes adultes qui se dirigent au collège ou à l'université.

La présente étude comporte certaines limites. D'abord, notre échantillon est constitué uniquement d'hommes, ce qui rend difficile la comparaison en fonction du genre. En effet, il aurait été intéressant de sonder également les jeunes femmes inscrites dans des filières de formation professionnelle et de formation générale aux adultes pour vérifier si les différences et les effets médiateurs identifiés se retrouveraient au sein d'une population féminine. Deuxièmement, cette étude aurait été bonifiée d'une comparaison avec un échantillon de jeunes hommes inscrits dans une formation postsecondaire. Ainsi, peu d'études relatent explicitement les différences entre les deux populations, entre les jeunes qui forment la « moitié oubliée » (Halperin, 1998) et les autres (Marcotte, 2012). Finalement, pour des raisons circonstancielles, les jeunes hommes en FP sont tous inscrits à une formation dans les métiers de la construction et, de plus, fréquentent la même école de formation professionnelle. Cette homogénéité retrouvée au sein de l'échantillon FP contraste avec l'hétérogénéité de l'échantillon FGA qui a été puisé au sein de sept écoles différentes au Québec. Ces différences dans la composition des échantillons invitent à la prudence dans la généralisation des résultats.

Pour conclure, malgré certaines limites, la présente étude a permis de comparer deux populations souvent présumées être semblables, mais qui affichent des différences avérées. Considérant que le financement et la gestion de la formation générale aux adultes et de la formation professionnelle relèvent de la même direction du ministère de l'Éducation, il apparaît crucial de savoir que les jeunes hommes en FGA manifestent des besoins plus importants que les jeunes hommes en FP d'une part, et que l'estime de soi se révèle être un élément clé à développer dans le cadre d'interventions visant ces populations. Plus globalement, la présente étude a aussi souligné l'importance du projet professionnel et des buts futurs dans une démarche de formation ainsi que l'importance des caractéristiques individuelles qui contribuent à ces dimensions. Les recherches futures auprès des jeunes adultes en contexte éducationnel auraient avantage à investir ces concepts et leur rôle dans la motivation et la persévérance scolaire.

Références

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53-62. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.005
- Anthis, K. S., Dunkel, C. S., & Anderson, B. (2004). Gender and identity status differences in late adolescents' possible selves. *Journal of Adolescence*, 27(2), 147-152. doi: 10.1016/j.adolescence.2003.11.010
- 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). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 23-29. doi: 10.1007/s10964-006-9157-z
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- 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, Université du Québec à Montréal.
- Bleidorn, W. (2009). Linking personality states, current social roles and major life goals. *European Journal of Personality*, 23(6), 509-530. doi: 10.1002/per.731
- Blinn-Pike, L., Worthy, S. L., Jonkman, J. N., & Smith, G. R. (2008). Emerging adult versus adult status among college students: Examination of explanatory variables. *Adolescence*, 43(171), 577-591.
- Boutinet, J.-P. (2001). *L'anthropologie du projet*. (6^e éd.). Paris, FR: PUF.
- Boyer, R., Préville, M., Légaré, G., & Valois, P. (1993). La détresse psychologique dans la population du Québec non institutionnalisée : résultats normatifs de l'enquête Santé Québec. *Revue canadienne de psychiatrie*, 38(juin), 339-343.
- Brandtstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22(1), 117-150. doi: 10.1006/drev.2001.0539
- Chambers, D. L., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 32(1), 42-52.
- Chang, C.-H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38(1), 81-128. doi: 10.1177/0149206311419661
- Cheung, M. W.-L. (2007). Comparison of approaches to constructing confidence intervals for mediating effects using structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 14(2), 227-246. doi: 10.1080/10705510709336745
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. doi: 10.1177/014662168801200410
- Commission de la construction du Québec. (2011). Édition 2011-2012. Carrières construction. *Fais comme nous choisis l'industrie de la construction! Des milliers d'emplois*. Repéré à www.ccq.org/H_Metiers.aspx?sc_lang=fr-CA&profil=GrandPublic

- Deschenaux, F. (2007). La formation professionnelle au secondaire : une voie de relégation sur le marché de l'emploi ? *Bulletin de l'Observatoire jeunes et société.*, 6(4), 1-2.
- Desmarais, D., Beauregard, F., Guérette, D., Hrimech, M., Lebel, Y., Martineau, P., & Péloquin, S. (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes : un portrait complexe, une responsabilité collective*. Québec, QC : Les publications du Québec, gouvernement du Québec.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. Dans L. A. Pervin (Éd.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flannery, R. B., Jr. (1986). Personal control as a moderator variable of life stress: Preliminary inquiry. *Psychological Reports*, 58, 200-202.
- Fournier, G. (2006). L'insertion socioprofessionnelle : vers une compréhension dynamique de ce qu'en pensent les jeunes. *Carriérologie*, 8(3), 366-386.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1995, Avril). The role of possible selves in adolescents' perceived competence and self-regulation. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Gauthier, M., Lacasse, A.-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, PQ : Centre – Urbanisation Culture Société.
- Gentile, B., Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). Birth cohort differences in self-esteem, 1988–2008: A cross-temporal meta-analysis. *Review of General Psychology*, 14(3), 261-268. doi: 10.1037/a0019919
- 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.

- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25(2), 149-159. doi: 10.1080/02640410600598315
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille, FR: Presses universitaires de Lille.
- Ilfeld, F. W., Jr. (1976). Further validation of a psychiatric symptom index in a normal population. *Psychological Reports*, 39, 1215-1228.
- Josso, C. (Éd.). (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne, Suisse : Éditions l'Âge d'Homme.
- Keable, P., Malo, C., & Daigneault, J.-M. (2011). Le programme de réinsertion sociale du centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire : ses bases conceptuelles, sa structure et un suivi de son implantation. Dans M. Goyette, A. Pontbriand & C. Bellot (Éd.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté* (pp. 263-286). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Scott, A., Wren, D., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2012). Exploring the educational aspirations – expectations gap in eighth grade students: implications for educational interventions and school reform. *Educational Studies*, 38(5), 507-519. doi: 10.1080/03055698.2011.643114
- Kormanik, M. B., & Rocco, T. S. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, 8(4), 463-483. doi: 10.1177/1534484309342080
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education* 114, 17-26. doi: 10.1002/ace.253
- Little, B. R. (1987). Personal projects and fuzzy selves: Aspects of self-identity in adolescence. Dans T. Honess & K. Yardley (Éd.), *Self and Identity: Perspectives Across the Lifespan* (pp. 230-245). London, UK: Routledge and Kegan Paul.

- Little, B. R. (1993). Personal projects and the distributed self: Aspects of a conative psychology. Dans J. M. Suls (Éd.), *The self in social perspective: Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 157-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mann, M., Hosman, C. M. H., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357-372. doi: 10.1093/her/cyg041
- Marcotte, J. (2012). Breaking down the forgotten half: Exploratory profiles of youths in Quebec's adult education centers. *Educational Researcher, 41*(6), 191-200.
- 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* (Projet de recherche 2007-PE-118370). Québec, QC : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- 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.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (1990b). *Self-Description Questionnaire-II: Manual and research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Massey, E. K., Gebhardt, W. A., & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review, 28*(4), 421-460. doi: doi:10.1016/j.dr.2008.03.002
- McMullen, K., & Gilmore, J. (2010). *Note sur l'obtention du diplôme d'études secondaires et la fréquentation scolaire, selon l'âge et la province, 2009-2010* (Publication 81-004-x2010004). Ottawa : ON: Statistique Canada. Repéré à www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11360-fra.htm
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*(1), 9-33.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004a). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec, QC: gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004b). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans : le plaisir d'apprendre, J'embarque quand ça me ressemble, Cadre Andragogique* Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du 2e cycle du secondaire* (Code ministériel 20-2018-01). Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *La formation professionnelle - Instruction 2009-2010*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Instructionf.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2010*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2010_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=549
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24, 882-891.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: 10.3758/brm.40.3.879

- 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, *enquête Santé Québec 1987+*. Cahier de recherche No 7. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Reilly, T. (2003). Transition from care: Status and outcomes of youth who age out of foster care. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 82(6), 727-746.
- Roberts, W. A. (2002). Are animals stuck in time? *Psychological Bulletin*, 128, 473-489.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, 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 : L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire*, 38(1), 154-177.
- Roy, S., & Coulombe, I. (2005). *État de la formation de base des adultes du Québec*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371.
doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L., & Zniber, A. (2010). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux, défis* (Rapport final de recherche FQRSC No 95362) . Québec, QC : Fonds québécois de la recherche et de la société et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A seventeen-year follow-up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals, or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 124-132.

- Schwartz, S. J. (2005). A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature [Editorial essay]. *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., & Pantin, H. (2006). Identity development in adolescence and emerging adulthood: The interface of self, context, and culture. Dans A. P. Prescott (Éd.), *The concept of self in psychology* (pp. 45-87). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Srivastava, A., Locke, E. A., Judge, T. A., & Adams, J. W. (2010). Core self-evaluations as causes of satisfaction: The mediating role of seeking task complexity. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 255-265. doi: 10.1016/j.jvb.2010.04.008
- Statistique Canada. (2001). *Enquête auprès des jeunes en transition – 15 ans (Cohorte lecture) (EJET). Information détaillée pour 2000*. Ottawa, ON : gouvernement du Canada. Récupéré de www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5058&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2
- Thoemmes, F., MacKinnon, D. P., & Reiser, M. R. (2010). Power analysis for complex mediational designs using Monte Carlo Methods. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 17*(3), 510-534. doi: 10.1080/10705511.2010.489379
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders, 13*(2), 127-136. doi: 10.1177/1087054708323040

- Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Keith Campbell, W., & Bushman, B. J. (2008). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality*, 76(4), 875-902. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00507.x