



Équipe de recherche
sur les transitions et l'apprentissage

Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité

Projet ELJASP
Septembre 2008

Sylvain Bourdon
Rachel Bélisle

Avec la collaboration de Suzanne Garon, Guylaine Michaud,
Benoît van Caloen, Manon Gosselin et Éric Yergeau

Cette note de recherche est rédigée principalement par Sylvain Bourdon, chercheur principal du projet *Transition et apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité*. Rachel Bélisle a contribué plus particulièrement à la rédaction sur les aspects relatifs au partenariat et à l'entrée sur le terrain. Tous les autres chercheurs et chercheuses participant à ce projet ont contribué à l'élaboration de la méthodologie dont il est ici question.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É.). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

ISBN 978-2-9809916-1-5

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2008

La présente publication est aussi disponible sur Internet à l'adresse suivante :
<http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications>

Ce projet est réalisé avec le soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

ÉRTA

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

2500, boulevard de l'Université

Sherbrooke (QC) J1K 2R1

(819) 821-8000 poste 62424

erta@Usherbrooke.ca

<http://erta.educ.usherbrooke.ca/>

Table des matières

1. Introduction.....	4
1. Contexte du projet.....	5
1.1 Identification du projet.....	5
1.2 Financement.....	5
1.3 Direction scientifique.....	5
1.4 Résumé.....	5
2. Éléments théoriques.....	7
2.1 Parcours biographique et transitions.....	7
2.2 Réseaux sociaux.....	9
2.3 Apprentissage, agentivité et soutien aux transitions.....	9
3. Perspective épistémologique.....	10
3.1 Miser sur la parole des jeunes en conservant la prérogative de l'analyse.....	10
3.2 S'outiller pour circonscrire les transitions et l'apprentissage.....	11
4. Résumé du plan d'enquête.....	13
4.1 Échantillon.....	13
4.2 Protocole et calendrier de collecte.....	14
4.3 Instrumentation.....	15
Questionnaire de données de base.....	15
Inventaire du réseau social.....	15
Inventaire des moments importants.....	16
Le calendrier du cycle de vie.....	16
Le guide d'entretien semi-directif.....	17
5. Éthique de la recherche, entrée sur le terrain et relations avec les milieux.....	18
5.1 Posture éthique.....	18
5.2 Éthique de la recherche auprès d'êtres humains.....	19
Entrée sur le terrain et relations avec les milieux.....	19
Recrutement des jeunes adultes.....	19
Confidentialité et consentement éclairé.....	20
Risques et bienfaits.....	22
6. Dépouillement et analyse.....	23
6.1 Traitement préliminaire.....	23
6.2 Pré-analyse.....	23
La fiche synthèse.....	24
La mise en rubrique dans le logiciel QSR NVivo.....	24
Références.....	26
Annexe 1 – Lettres et formulaires de consentement.....	31
Lettre d'information à l'intention des milieux.....	31
Formulaire de consentement des organismes.....	33
Lettre d'information à l'intention de jeunes adultes.....	34
Formulaire de consentement (jeunes adultes).....	36
Annexe 2 – Modèle de fiche synthèse (Vague 1).....	38
Annexe 3 – Structure des rubriques (août 2007).....	40



1. Introduction

Cette note a pour objectif de décrire la méthodologie déployée par notre équipe de recherche dans le cadre d'une enquête qui vise à mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés les jeunes adultes non diplômés. L'élaboration et la mise en œuvre d'une telle enquête pose des défis importants sous plusieurs aspects dont son caractère longitudinal, la complexité de l'objet de recherche et les caractéristiques de la population participante.

Ce document a plusieurs publics-cible. Le premier groupe est composé des chercheuses, des chercheurs et du personnel de recherche qui sont engagés dans l'enquête ainsi que des étudiants et étudiantes qui utilisent les données de l'enquête pour la production de leurs essais, mémoires et thèses. Ces personnes y trouveront un rappel des fondements et des détails méthodologiques pertinents à la conduite du travail de terrain et d'analyse ainsi qu'à la rédaction des sections méthodologiques des productions de recherche basées sur l'enquête. Ce document constitue ainsi la référence principale à citer pour ce qui concerne la méthodologie de l'enquête.

Cette note pourra aussi intéresser, sous un angle différent, les partenaires des milieux de pratique et autres personnes associées à cette enquête ou à d'autres travaux de l'ÉRTA, curieux d'en savoir davantage sur nos cadres d'analyse (section 2) ou notre posture éthique (section 5) dans le travail de recherche sur ces questions sensibles.

Il est aussi pour nous très important de faire avancer les connaissances d'ordre méthodologiques dans le domaine complexe et encore relativement émergent des transitions et de l'apprentissage ainsi que dans le travail de recherche auprès des populations de jeunes adultes non diplômés. En ce sens, le travail d'explicitation et de justification méthodologique exposé dans cette note est aussi destiné à alimenter la réflexion de la communauté scientifique en général afin de contribuer à donner plus d'acuité, de rigueur et de pertinence à ces travaux.

Enfin, il faut aussi préciser que cette note est diffusée alors que le projet de recherche est bien entamé, les deux premières vagues de collecte ayant eu lieu, mais qu'il est loin d'être complété. Nul doute que des ajustements au protocole de collecte et des approfondissements de la stratégie analytique sont encore à venir, mais il est apparu important de poser dès à présent ce jalon méthodologique afin de contribuer sans attendre aux travaux en cours et en démarrage. Compte-tenu de la richesse du sujet, des publications subséquentes sont à prévoir : consultez le site Internet de l'ÉRTA (<http://erta.educ.usherbrooke.ca/>) pour un suivi des publications de l'équipe.



1. Contexte du projet

1.1 Identification du projet

Le titre officiel du projet est «Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité».

L'acronyme ELJASP (Étude longitudinale de jeunes adultes en situation de précarité) est un titre de travail réservé aux communications internes à l'équipe.

1.2 Financement

Le projet est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du programme de subventions ordinaires de recherche pour la période 2006-2009. Toute publication qui en découle doit reconnaître explicitement la contribution financière du Conseil.

1.3 Direction scientifique

Le projet est sous la direction scientifique de Sylvain Bourdon (chercheur principal), Rachel Bélisle, Suzanne Garon, Guylaine Michaud, Benoît van Caloen, Manon Gosselin et Éric Yergeau.

1.4 Résumé

La situation des jeunes adultes non diplômés suscite de nombreuses inquiétudes, particulièrement en ce qui concerne leur aptitude à mener avec succès les diverses transitions qui composent le passage vers une vie d'adulte productif et autonome. Comme les autres acteurs d'une société qui articule son développement sur la globalisation des échanges dans une économie de l'information en continuelle mutation, les non diplômés sont confrontés à une multiplication des transitions qui viennent bouleverser leurs vies. Celles-ci touchent plusieurs dimensions comme la vie familiale (par exemple, la recomposition des familles, la maladie, la naissance d'un premier enfant), la vie étudiante (par exemple, les changements de programmes, les retours aux études), la vie professionnelle (par exemple, les nombreux changements d'emplois ou de fonctions), la vie sociale (par exemple, la mobilité géographique, la marginalisation, l'incarcération).

Ces transitions, anticipées ou non, ne se limitent plus à certains moments précis dans la vie et elles ne reposent pas sur des bifurcations, des changements aussi nets qu'auparavant. En raison de leur vulnérabilité particulière, les jeunes adultes non diplômés sont l'objet de nombreuses interventions de la part des services publics qui, dans certains cas, répondent à une demande de soutien, mais dans d'autres, initient ou tentent d'initier chez eux des transitions en les engageant dans un «parcours vers l'emploi» ou une modification de comportement (violence, toxicomanie...). Leur environnement immédiat, leur plus forte propension à subir les aléas de la précarité et, à certains égards, certaines logiques d'intervention socio-sanitaire, les rendent aussi plus susceptibles d'être engagés dans des processus de marginalisation.

Dans ce contexte, notre objectif général est de mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés les jeunes adultes non diplômés. L'approche biographique, qui a été à l'origine de nombreux travaux dans le domaine des transitions, laisse penser que les réseaux et l'apprentissage peuvent avoir un effet déterminant dans certaines situations mais celui-ci est encore mal connu. Pour améliorer nos connaissances en ce domaine, le projet *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité* amorce un suivi longitudinal de 45 jeunes adultes non diplômés ayant connu un passage à l'aide sociale. Ce suivi permettra de décrire les diverses transitions – recomposition familiale, entrée et sortie d'emploi, de formation, d'itinérance, parentalité, épisode de toxicomanie, de maladie ou autre – auxquelles ils seront confrontés, les apprentissages mobilisés et effectués et le rôle joué par les réseaux sociaux et le soutien professionnel au cours de ces transitions. Pour décrire les apprentissages des jeunes adultes, nous nous intéresserons notamment à l'usage de l'écrit et à d'autres modes de communication et d'expression privilégiés.

Au plan théorique, cette recherche devrait déboucher sur une meilleure connaissance de l'articulation réseaux – apprentissage dans les théories biographiques en permettant de comprendre comment les relations sociales contribuent à structurer l'expérience des individus et leur apprentissage. Au plan pratique, une meilleure compréhension des transitions des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité est susceptible de générer des connaissances permettant de mieux soutenir, d'une part, l'action de professionnelles et professionnels intervenant auprès d'eux et, à un niveau plus global, la programmation sociale qui leur est destinée.



2. Éléments théoriques

Notre **objectif général** est de mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés les jeunes adultes non diplômés. D'un point de vue théorique, les résultats permettront de mieux saisir l'articulation réseaux – apprentissage et la dynamique de l'agentivité (*agency*) dans les théories biographiques (*life course*). D'un point de vue pratique, ils contribueront à mieux organiser et soutenir l'action des divers professionnels qui peuvent être appelés à intervenir auprès de cette population particulièrement vulnérable. Pour assurer le développement de cette compréhension, nous poursuivons **quatre objectifs spécifiques** : 1. Décrire, à partir d'un suivi longitudinal court, les diverses transitions – reconstitution familiale, entrée et sortie d'emploi, de formation, d'itinérance, parentalité, épisode de toxicomanie, de maladie ou autre – auxquelles sont confrontés un échantillon de jeunes adultes non diplômés ayant connu un passage à l'aide sociale; 2. Décrire le rôle joué par les réseaux sociaux et le soutien professionnel au cours de ces transitions; 3. Décrire les apprentissages mobilisés et effectués par les jeunes adultes au cours de ces transitions; 4. Analyser l'articulation réseaux sociaux – apprentissage dans le cadre des transitions et son influence sur les capacités agentiques des jeunes adultes.

Dans le cadre de cette enquête, nous abordons les transitions selon la perspective biographique (*Life course*) en mettant un accent particulier sur le rôle des réseaux sociaux et de l'apprentissage comme éléments clés de la compréhension des parcours.

2.1 Parcours biographique et transitions

La perspective biographique (*Life course*) considère les individus engagés dans des séquences d'événements chronologiquement normés, des environnements et rôles sociaux structurés par des institutions sociales (Crockett, 2002). Initiée par des démographes (Glick, 1947), développée par Elder (1974) dans son étude classique des enfants de la Grande dépression, elle a été au fondement de nombreux travaux. Dans cette perspective, une transition est un changement de statut, distinct et d'une durée déterminée, ce qui n'empêche pas ses conséquences de se faire sentir à long terme (George, 1993). Elder (1998) rappelle que les transitions sont toujours inscrites dans des parcours qui leur donnent une forme et un sens distincts. L'approche biographique considère : 1. que les parcours individuels sont inscrits et modelés par le contexte historique et géographique de leur existence ; 2. que l'impact d'une succession de transitions ou d'événements est tributaire du moment où elle se produit dans la vie de l'individu ; 3. que les vies sont interdépendantes (*linked lives*) et que les influences sociales et historiques sont exprimées et perçues à travers des réseaux de relations partagées et ; 4. que les individus construisent leurs propres vies par les choix et actions effectués dans les limites des opportunités et contraintes offertes par les conditions historiques et sociales prévalentes (Elder, 1998). Le principe d'interdépendance (*linked lives*), qu'on retrouve d'ailleurs aussi au centre de la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979 ; 1995), fait ressortir l'importance de l'influence des réseaux sociaux sur les parcours et les transitions sociales. Plusieurs études suggèrent que le réseau proximal, notamment la famille et l'environnement occupationnel, constituent les principaux contextes à travers lesquels le social influence les transitions et

leurs résultantes (Georges, 1993). Furstenberg et Hugues (1995) ont ainsi montré comment les réseaux sociaux pouvaient contrer les risques de marginalisation chez les jeunes issus de milieux fortement défavorisés. Le quatrième principe évoqué par Elder fait référence au concept d'*agency*, parfois traduit par *agentivité*, qui met en évidence la capacité des individus d'influencer le cours de leur vie, d'individualiser leurs parcours en les affranchissant des normes et rituels établis, face au risque et à l'incertitude (Rudd et Evans, 1998; Wynn et Dwyer, 1999). Il est associé par certains au concept d'*empowerment* qu'il recoupe lorsque l'attention porte sur le processus de conscientisation individuelle. Une étude longitudinale quantitative menée par Cohen et al. (2003) auprès de 240 jeunes de 17 à 27 ans a permis de mesurer la très grande variabilité des séquences de transitions (scolaire, emploi, résidence, parentalité) dans les parcours au cours de cette décennie de leur vie et la faiblesse du lien entre ces parcours et l'origine sociale. Selon Bandura (1995), l'agentivité s'exprime dans un contexte social qui recèle des opportunités et des ressources pour l'action mais aussi des obstacles et des contraintes. Mais si tous participent de la société du risque, force est de constater que certaines populations pauvres et marginalisées attirent à elles plus que leur part de la manne de périls tant physiques que psychologiques ou sociaux (Beck, 2001) tout en demeurant dans «l'obligation d'être libre et d'être l'auteur de sa vie» (Dubet, 2001, p. 38). Des travaux récents font état du caractère limité de l'agentivité en circonstances adverses; on parle alors de structures d'opportunité (*opportunity structures*) (Furlong et al. 1996; Evans et Furlong, 2000; Shanahan, 2000), d'agentivité délimitée «*bounded agency*» ou socialement située «*socially situated agency*» (Evans, 2002) pour souligner le fait qu'elle est bornée par le contexte et mettre ainsi l'accent sur l'étude de l'interaction entre l'agentivité et les structures sociales dans l'étude des transitions. Cette délimitation de l'agentivité pose aussi la question de la réversibilité, à savoir s'il existe des événements ou des institutions qui, structurées d'une certaine manière, rendent de plus en plus difficiles les changements de parcours (Charbonneau, 2004; Pavalko, 1997).

Shanahan (2000), en établissant un lien entre la capacité d'agentivité et la poursuite de buts personnels, met de l'avant le rôle névralgique de la compétence à planifier (*Planfull competence*) (Clausen, 1991) qu'on peut apparenter à la compétence à s'orienter (Michaud, 2006). Mais le rôle précis de la réflexivité dans le processus d'individualisation est mal connu. Selon Passeron (1990), les événements agissent comme des déclencheurs de l'action. Ils révèlent moins des stratégies bien préparées que la mise en action d'une conjoncture particulière, donnant un sens différent aux ressources mobilisables accessibles à ce moment précis. Evans et Furlong (2000) distinguent entre l'individualisation active où les individus abordent les transitions sur un mode stratégique en étant prêts à prendre des risques et l'individualisation passive où les individus se laissent porter par un modèle socialement accepté sans avoir l'impression de poursuivre un but. Certains facteurs structurels – dont le soutien du milieu – peuvent favoriser l'individualisation active (Evans, Berhens et Kaluza, 2000). Lehman (2004) a pu observer des jeunes gens dont les plans en matière d'éducation et d'occupation sont en rupture avec la scolarité parentale, corroborant ainsi les thèses de l'individualisation, mais chez qui cette planification n'est pas associée à un processus de décision réflexif alors que d'autres, qui suivent des parcours reproduisant objectivement leur héritage familial, ont exprimé une grande réflexivité. Ces observations paradoxales de Lehman et les autres travaux cités appellent à une meilleure compréhension de l'influence de l'héritage familial, du soutien du milieu et des réseaux sociaux sur les transitions et l'agentivité.

2.2 Réseaux sociaux

Initié dans les années 1950, le concept de réseaux sociaux met l'accent sur l'analyse des liens entre les personnes. Les réseaux sociaux regroupent l'ensemble des liens interpersonnels d'un individu (famille, amis, connaissances...) (Bidart et *al.*, 2002) et constituent l'interface entre l'individu et la société. La composition des réseaux évolue tout au long de la vie (Grossetti, 2002; Trickett et Buchanan, 1997). D'une ampleur limitée à la famille et aux voisins puis aux enfants et personnel scolaire pendant l'enfance, ils s'ouvrent, et se concentrent souvent sur les amis lors de l'adolescence. Le passage à l'âge adulte, marqué par la mise en couple, le travail et la décohabitation parentale et souvent associée à une mobilité géographique plus ou moins importante (Molgat, 2002), est caractérisé, comme l'adolescence, par des transformations souvent très intenses des réseaux sociaux. La structuration des réseaux intervient directement sur les parcours, les modes de socialisation et leur évolution. Ainsi, les jeunes ayant quitté l'école secondaire sans diplôme sont moins susceptibles d'avoir des amis proches ayant poursuivi des études au delà du secondaire (Bowlby et McMullen, 2002) et on sait que les trajectoires de précarité chez les jeunes femmes sont influencées par les ruptures sentimentales et les maternités précoces (Nicole-Drancourt, 1994). Associée aux théories de l'action et de l'échange, la notion de réseau social suppose que chaque individu génère activement son propre pattern de décisions et d'interactions (Fischer, 1982; Charbonneau, 2003). Si des approches plus structuralistes des réseaux comportent leur intérêt – on n'a qu'à penser aux travaux classiques de Granovetter (1973) sur l'accès à l'emploi –, le courant basé sur le concept de capital social (Lin, 1995) est celui qui s'arrime le mieux à notre cadre d'étude. Selon Lévesque et White (1999), le capital social constitue l'investissement des individus dans leurs relations interpersonnelles et leurs réseaux. La participation des individus à des réseaux sociaux leur donnerait accès aux ressources nécessaires à l'atteinte de leurs objectifs, mais la mécanique particulière qui gouverne cet accès, encore peu connue, doit être approfondie (Green et Rodgers, 2001; Charbonneau, 2003).

2.3 Apprentissage, agentivité et soutien aux transitions

C'est dans le but de mieux saisir comment s'effectue l'accès aux ressources, comment elles sont mobilisées ou non par les jeunes adultes en contexte de transition, que nous faisons appel au concept d'apprentissage défini globalement comme une transformation du rapport au monde, aux autres et à soi (Charlot, 1997) et qui réfère à un processus, généralement complexe, qui permet aux personnes « d'intégrer, assimiler, incorporer des données nouvelles à une structure cognitive interne déjà existante » (Legendre, 2005, p. 88). Les transitions, dans ce qu'elles recèlent d'hésitations et d'explorations, mobilisent et produisent des apprentissages divers, en lien étroit avec l'environnement culturel et social. De plus en plus de travaux (ex. Merriam, Mott et Lee, 1996; Wolf et Leahy, 1998) mettent ainsi en lumière le rôle important, sinon central, de l'apprentissage dans les situations de transition mais peu ont approfondi son lien avec les réseaux sociaux. Pourtant, il semble fécond de poser comme hypothèse de travail que l'apprentissage en contexte de transition passe, comme ailleurs, par le rapport à l'autre, l'humain ayant ceci de caractéristique qu'il porte la plus grande partie de ses savoirs à l'extérieur de lui-même, gravés dans l'héritage collectif (Charlot, 1997). Cette hypothèse est susceptible d'éclairer sous un jour nouveau la dynamique de l'influence de l'héritage familial, du soutien du milieu et des réseaux sociaux sur les transitions et l'agentivité.



3. Perspective épistémologique

Cette section de la note explicite certains éléments de la théorie de la connaissance qui guide le projet ainsi que ses retombées sur la conception et la conduite de l'enquête.

3.1 Miser sur la parole des jeunes en conservant la prérogative de l'analyse

Notre démarche de recherche repose sur l'affirmation du rôle central de la parole des jeunes gens dans l'exercice de description et de compréhension de leurs transitions et apprentissages et sur une conception particulière du rôle des outils méthodologiques, analytiques et théoriques déployés par la recherche dans la construction de savoirs scientifiques autour de cette parole.

En autant qu'elles soient en confiance et qu'on leur donne les conditions d'entrevue nécessaires à un bon fonctionnement de la mémoire (questions soigneusement formulées, temps adéquat, invitations à reformulations et clarifications, listes complétées en entrevue et laissées à la vue et autres), les personnes interrogées sont des sources d'information relativement valides¹ sur les détails des faits qui sont survenus, dont elles ont été conscientes et dont elles peuvent se souvenir (ce qui est loin de permettre des reconstructions de situations ou d'histoires le moins exhaustives, faut-il le préciser). Ces personnes sont aussi des sources d'information valides (mais l'information peut être plus délicate à susciter) sur leurs attitudes, leurs attentes, leurs projets, leurs désirs, leurs «stratégies», leurs sentiments et autres dimensions du «sens» pouvant être liées à des décisions, situations, objets ou moments particuliers.

On considérera que l'information que les participantes et participants peuvent nous fournir sur des faits survenus en leur absence ou sur les sentiments et autres dimensions du sens donnés par de tierces personnes est toutefois d'un ordre très différent et doit être considérée comme moins valide en soi et plus susceptible de distorsion – pas ou rarement malveillante, on s'entend, mais distorsion quand même – et être analysée comme telle.

Ainsi, lorsqu'une personne énonce «J'ai fait X parce que Y», à moins de doute sur sa sincérité, nous sommes autorisés à conclure que «Cette personne a fait X». Nous pouvons aussi en conclure «Cette personne motive le fait d'avoir fait X par Y». Mais nous considérons beaucoup plus hasardeux de conclure «Cette personne a fait X parce que Y» sur la seule base de cette affirmation. Il faut bien comprendre que ceci n'empêchera pas notre analyse de corroborer cette affirmation et de nous permettre de tirer cette conclusion, mais cette conclusion ne pourra reposer uniquement sur cette affirmation. En fait, notre analyse pourra, devra même, faire de la place à l'analyse des acteurs qui ont une vision du monde, une vision sur le monde et une interprétation des faits, de leurs parcours qui nous intéressent au plus haut point car nous les posons comme d'une importance capitale dans leurs décisions, parcours et apprentissages. Mais nous ne ferons pas d'emblée nôtres ces analyses des personnes interviewées et nous nous

¹ Encadrons ici ce mot de toutes les précautions qu'un cadre épistémologique qui n'est pas rigidement positiviste peut lui apporter.

garderons toujours la prérogative d'un recul et d'une mise en perspective théorique supplémentaire.

Est-ce que les énoncés ainsi produits seront plus «vrais» ou «supérieurs» à ceux produits par les jeunes rencontrés ? Seront-ils l'affirmation d'une domination symbolique de notre point de vue de chercheuses et chercheurs sur celui des acteurs ? Il ne nous semble pas. Sans avoir la naïveté de gommer toute asymétrie (de classe, de rôle, de situation...) socialement constitutive de l'interaction en jeu, nous considérons que la situation de recherche que nous mettons en place – qui cadre déjà un rapport particulier au savoir – tente, et réussit jusqu'à un certain point, à nous positionner en extériorité eu égard à la situation sociale en cause, du moins tant que nous conservons notre posture de chercheuses et de chercheurs. Le maintien de cette posture exige une bonne part de vigilance épistémologique de la part de l'équipe de recherche mais nous sommes persuadés qu'elle est tenable et féconde.

3.2 S'outiller pour circonscrire les transitions et l'apprentissage

L'enquête se situe dans la suite des travaux de l'ÉRTA qui pose une définition des transitions qui reflète le passage observé vers des sociétés du risque et qui s'inscrit dans le cadre général de la perspective biographique. La transition est un changement de statut, distinct et d'une durée déterminée, ce qui n'empêche pas ses conséquences de se faire sentir à long terme (George, 1993). Envisagé sous l'angle de l'apprentissage, ce changement de statut se reflète à la fois au plan social, dans le regard des autres (au sens large, incluant les réseaux et les institutions), et au plan individuel, tel que ressenti par la personne qui a l'impression d'avoir changé, qui se voit différemment.

Dans un contexte où le projet vise à étudier les transitions et l'apprentissage sur des bases empiriques, il est nécessaire de trouver des traces (*evidences*) de ces construits complexes qui partagent leur signifiant avec des définitions du sens commun floues et polysémiques. Pour produire ces traces, en cohérence avec la posture énoncée précédemment, nous avons dû faire une série de choix pour optimiser le protocole de collecte.

Nous avons d'abord convenu qu'il est préférable d'éviter, dans la mesure du possible, les références trop abstraites ou trop liées aux cadres théoriques ou professionnels des intervieweurs, qui sont susceptibles d'entraîner des méprises très difficiles à déconstruire par la suite. Nous évitons de définir, dans l'entrée sur le terrain, le recrutement et en entrevue, les objets mêmes de notre investigation, les «transitions» et l'«apprentissage», pour limiter les incompréhensions, d'autant plus probables que les bagages culturels des jeunes adultes participant à l'enquête et des intervieweurs diffèrent, sinon radicalement, du moins substantiellement. On limitera l'utilisation de ces mots, à moins qu'il ne soit souhaitable d'entretenir le vague pour susciter de l'information plus large ou à moins qu'ils n'aient soigneusement été définis avant (ex. «Des apprentissages, dans le sens de ce que tu auras découvert, sur toi, sur les autres, des manières de faire, des informations, qui peuvent être de différents ordres, comme apprendre à faire une bonne lasagne ou découvrir que tu pouvais compter sur une personne en particulier pour t'aider»).

Par ailleurs, comme le projet vise à étudier l'apprentissage (comme processus) en s'intéressant notamment aux apprentissages, en tant que produits, mobilisés et effectués autour de transitions importantes, il fallait choisir l'angle d'entrée pour la conduite des entretiens semi-directifs. Fallait-il cibler les apprentissages, et examiner leurs liens avec des situations de transition ? Ou devait-on plutôt relever des transitions et explorer les apprentissages qui pouvaient leur être reliés ? Nous avons opté d'aborder la question à partir des transitions, ce qui apparaissait plus aisé et cohérent compte-tenu de l'objectif d'explorer les apprentissages réalisés ou mobilisés lors de transitions et non pas tous les apprentissages. De plus, les transitions, selon la définition que nous en avons, sont plus faciles à cibler et plus «concrètes», ce qui les rend plus faciles à éliciter.

Une fois cette entrée choisie, le défi était de cibler, dans la vie des jeunes gens, les moments qui pouvaient correspondre à notre définition de ce qui constitue une transition. Le devis initial du projet prévoyait avoir recours au calendrier des cycles de vie (voir section 4.3) pour reconstituer les parcours des jeunes et cibler, à partir de là, une ou quelques transitions à approfondir en entrevue. L'utilisation du calendrier a toutefois été reportée à la seconde vague pour deux raisons principales. Comme le fardeau d'enquête s'avérait déjà assez lourd compte-tenu de l'instrumentation réseau, et que les conditions de vie particulières de la population ciblée rendent leurs parcours résidentiels, de ménage, de scolarité et d'emploi généralement très complexes, le risque était trop grand d'épuiser une trop grande partie du temps d'entrevue à compléter le calendrier, ce qui en laisserait fort peu pour l'entretien semi-directif. Cette densité événementielle postulée dans les parcours des jeunes gens fragilisait d'ailleurs passablement la validité des données recueillies et en complexifiait grandement l'analyse. Le second motif de ce report est fondé sur le caractère longitudinal du projet qui vise à se concentrer principalement sur les transitions qui surviennent au cours de l'enquête plutôt que sur celles ayant eu lieu dans le passé (même si la définition théorique qui guide notre investigation fait un lien explicite entre ces transitions passées et les présentes).

Nous avons donc convenu d'utiliser le calendrier comme base à l'analyse des parcours et transitions entre les vagues de l'enquête, et donc comme outil de collecte uniquement à partir de la vague 2. Il fallait donc recourir à un autre moyen pour cibler la ou les transitions à approfondir en vague 1.

L'instrument que nous avons élaboré pour cibler les transitions en vague 1 est le *Générateur de moments importants*. Sa structure prend pour modèle le générateur de noms de l'inventaire de réseau (voir section 4.3). Il permet de recenser, sans utiliser directement le mot «transitions», des moments-clés dans la vie des jeunes gens susceptibles de correspondre à notre définition de transition (voir section suivante). Une fois la liste des moments importants établie, le processus prévoit de les caractériser selon qu'ils sont perçus comme ayant donné lieu à un changement chez la personne elle-même (changement de soi) ou à un changement socialement évident (changement pour autrui). Le protocole utilisé veut que le moment qui sera approfondi en entretien soit choisi parmi ceux (s'il y en a) qui sont perçus comme ayant entraîné un double changement, chez soi et pour autrui, idéalement le plus récent pour faciliter le rappel. On évite ainsi de faire définir le concept de transition par les jeunes gens interrogés tout en s'assurant que les moments choisis correspondent à notre définition théorique.

4. Résumé du plan d'enquête

La méthodologie du projet est longitudinale, biographique et compréhensive. Elle repose sur des données et analyses mixtes à dominante qualitative. Alors que ce programme triennal est complet en soi, le plan de recherche est conçu de manière à permettre la poursuite de l'enquête à plus long terme, ouvrant ainsi la porte à un potentiel descriptif et d'approfondissement théorique important tout en respectant la structure de financement du CRSH.

Pour la conduite de l'enquête, l'équipe s'est associée au Réseau des carrefours jeunesse emploi du Québec (RCJEQ) et à trois carrefours jeunesse-emploi dans le cadre d'une approche partenariale (Bélisle, 2003) avec un comité aviseur ayant comme rôle d'aider notre équipe de recherche à «tenir compte tout au long de la recherche de préoccupations, cultures, recherches apparentées de milieux directement concernés par la problématique» (Bélisle, 1999, cité dans Bélisle, 2003, p. 105). Ce comité de suivi joue un rôle important dans l'entrée sur le terrain et la diffusion des résultats dans les milieux de pratique (Voir section 5).

4.1 Échantillon

La population visée était celle répondant aux critères suivants au début de l'enquête : âge entre 18 et 24 ans; sans diplôme du secondaire (DES ou DEP²); en situation de précarité (faible revenu, instabilité, etc.). On visait de plus un équilibre hommes-femmes et au moins la moitié de l'échantillon qui n'avait pas complété plus de neuf années de scolarité (Secondaire III).

Les participantes et participants ont été recrutés dans trois carrefours jeunesse-emploi collaborant à la recherche (CJE Virage Iberville-Saint-Jean; CJE de Sherbrooke; CJE du Haut Saint-François). La stratégie initiale prévoyait un recrutement parmi les participantes et participants au programme Solidarité jeunesse (SOJE), un programme réalisé principalement par des CJE avec la participation de nombreux partenaires (ex.: centres locaux d'emploi, commissions scolaires). En 2005, ce programme, généralement de douze mois (3 mois - parfois allant jusqu'à 6 mois- d'activités individuelles et de groupe et 9 mois de suivi), s'adresse aux jeunes adultes de 18 à 24 ans qui font une demande à l'assistance-emploi et qui sont jugés «à risque élevé de chômage de longue durée» (MESS, 2005). Des modifications à l'offre de programme (remplacement du programme Solidarité jeunesse par d'autres mesures) intervenues et une décroissance dans le nombre de participantes et participants SOJE au moment du recrutement pour notre projet de recherche, nous ont incités à élargir le bassin de recrutement à des mesures rejoignant des populations similaires. De plus, nous avons fait les démarches pour pouvoir inclure des jeunes de 16 et 17 ans participant à d'autres projets des CJE et qui répondaient aux autres critères de participation. Toutefois, aucun de ces jeunes n'a finalement été recruté.

La sélection des participantes et participants se faisait sur une base volontaire à l'issue d'une présentation de la recherche, dans les locaux des CJE, devant des groupes de

² Diplôme d'études secondaires (DES) et Diplôme d'études professionnelles (DEP).

jeunes correspondant aux critères de sélection qui avaient été rassemblés par les intervenantes et intervenants des carrefours. On estime à 50 le nombre de jeunes gens éligibles ayant participé aux présentations du projet par l'équipe de recherche. De plus, des intervenantes et intervenants ayant participé à l'une de ces rencontres ont présenté le projet à quelques personnes pouvant être intéressées mais ne pouvant participer à ces rencontres. Parmi la soixantaine de personnes approchées, 45 (21 jeunes hommes, 24 jeunes femmes), âgés de 18 à 24 ans (moyenne de 20,2 ans), ont participé à un premier entretien. Au moment de leur recrutement, 26 participaient à Solidarité jeunesse et 19 à d'autres programmes; 23 proviennent du CJE Virage Iberville-Saint-Jean, 13 du CJE de Sherbrooke et 9 du CJE du Haut-Saint-François. Compte-tenu du déséquilibre entre les trois milieux de recrutement, les résultats sont amalgamés en deux groupes aux fins d'analyse et de diffusion: Estrie (Sherbrooke et Haut St-François) (N=22) et Montérégie (St-Jean) (N=23).

4.2 Protocole et calendrier de collecte

Même s'il s'avère plus exigeant, tant pour l'équipe de recherche que pour les jeunes rencontrés, le suivi longitudinal a été privilégié à la collecte rétrospective car il permet de suivre en temps (quasi) réel l'occurrence d'événements et de changements significatifs en minimisant les réinterprétations (Bidart, 2003).

Les entretiens de la vague 1 se sont déroulés de décembre 2006 à avril 2007. La vague 2 a débuté en décembre 2007 et s'est terminée en avril 2008. La troisième vague est prévue de décembre 2008 à mars 2009.

Un tronc commun d'instruments est utilisé à chaque vague d'enquête. Ces instruments sont toutefois adaptés pour tenir compte du passage du temps, des données recueillies antérieurement ainsi que de l'évolution de la compréhension et des questionnements au sein de l'équipe. On peut distinguer cinq instruments principaux : le questionnaire de données de base, l'inventaire de réseau, le calendrier des cycles de vie, le générateur de moments importants et le guide d'entretien semi-directif (voir section suivante).

Hormis le guide d'entretien semi-directif, qui ne nécessite pas la production d'une trace écrite, tous les instruments sont remplis à la main par la personne qui conduit l'entretien. Une série de codes a été établie pour standardiser les catégories des variables sur les différentes listes; lors de l'entrevue, la personne qui conduit l'entretien note en clair les réponses qu'elle retranscrit avec les codes appropriés aussitôt que possible après la fin de la rencontre. Dans le but d'établir une complicité dans la conduite de l'entretien et de bénéficier de la collaboration de la personne interviewée dans l'établissement des liens entre les différentes dimensions abordées, l'entretien est conduit de manière à ce que les diverses listes (voir section suivante) soient visibles et accessibles tout au long de la rencontre par la personne interviewée.

Dans tous les instruments, sauf dans l'entretien semi-directif, on vise à standardiser un certain nombre de questions ou de parties de questions pour arriver à comparer l'information recueillie par de multiples intervieweurs. Par contre, pour garder un bon

rapport avec la personne interviewée, il faut aussi éviter de poser les questions mécaniquement et savoir s'adapter à un style conversationnel plus propice au rapprochement. Pour atteindre cet équilibre, la personne qui conduit l'entretien lit telles quelles certaines questions ou parties de questions (identifiées par des caractères gras) et se garde l'option de modifier les autres (en caractères maigres), pour accommoder la relation et le langage oral.

Pour faciliter les éventuelles vérifications, et pour ne pas briser le rythme des échanges en passant à l'entretien semi-directif, la rencontre est enregistrée en entier, sur support audionumérique. Toutefois, seule la section de l'entretien semi-directif fait l'objet d'une transcription verbatim. Le reste de l'enregistrement peut servir, au besoin, à effectuer des vérifications en cas d'ambiguïté dans les données consignées par écrit sur les autres instruments.

Les entrevues de la vague 1 ont eu des durées variant entre 50 et 180 minutes, avec une moyenne de presque deux heures (116 minutes). La durée des entretiens de la vague 2 a varié de 60 à 200 minutes (moyenne de 113 minutes). Les proportions de ce temps consacrées aux différentes parties sont très variables entre les entrevues et dépendent fortement des caractéristiques individuelles (ex. nombre de membres dans le réseau; volubilité).

4.3 Instrumentation

Questionnaire de données de base

Ce questionnaire est composé de questions fermées ou ouvertes à réponses brèves : données sociodémographiques de base; scolarité, profession et occupation des parents; occupation, participation scolaire et ménage actuel de ego [**Note** : compte-tenu de l'approche relationnelle de l'enquête, il est nécessaire de distinguer entre les données qui concernent directement la personne interviewée et celles qui réfèrent à ses relations; on référera pour ce faire à « ego » pour désigner la personne interrogée et à « alter » pour ses relations].

Inventaire du réseau social

L'inventaire du réseau social est réalisé à partir d'un générateur de nom contextuel. Le texte de Claire Bidart et Johanne Charbonneau (2007) est un excellent exposé de la logique de l'instrument et de sa situation au regard des autres outils apparentés.

Le générateur utilisé et la liste de noms qui lui est associée sont adaptés des instruments développés par Sylvain Bourdon et Johanne Charbonneau dans le cadre du projet *Famille, réseaux et Persévérance au collégial* à partir des travaux de Bidart et al. (2002). Ce générateur est composé d'une série de questions permettant d'établir la liste des relations de la personne interviewée. Cette liste (on utilise les prénoms ou les surnoms des personnes, en ajoutant une initiale lorsqu'il y a risque de confusion) est consignée sur une série de feuilles séparées qui constituent la « liste de noms ». Une fois la liste établie,

on repasse chaque alter du réseau pour recueillir certaines de ses caractéristiques (lien avec ego, âge, sexe...).

Quelques questions visant à qualifier certaines relations et le réseau dans son ensemble viennent compléter cette section.

Pour assurer la continuité entre les vagues d'enquête, les vagues subséquentes à la première sont structurées légèrement différemment car elles partent de la liste de la vague précédente pour identifier les personnes disparues du réseau et celles qui ont changé de statut avant de générer celles qui se seraient ajoutées depuis. Une fois la nouvelle liste établie, le reste de la procédure est similaire.

Il est important de préciser que la liste établie, dans ce cas comme dans celui de toutes les recherches sur les réseaux sociaux egocentriques, dépend du type de générateur utilisé. Les données quantitatives calculées à partir de cette liste ne sont donc strictement comparables qu'à des données recueillies à l'aide de générateurs similaires comme celles du panel de Caen initié par Claire Bidart et son équipe, celles de l'enquête *Famille, réseaux et persévérance au collégial* initié par Sylvain Bourdon et Johanne Charbonneau ou celles de la recherche sur la sociabilité et le soutien des jeunes du projet Qualification jeunesse initié par Johanne Charbonneau.

Inventaire des moments importants

L'inventaire des moments importants vise à générer une liste de «moments» (qui pourront aussi inclure des non événements) ayant eu une importance particulière dans la vie des jeunes gens. L'inventaire s'ouvre sur une première question qui cible les moments les plus saillants dans la mémoire de la personne : « On a tous dans notre vie des moments plus ordinaires et d'autres plus intenses, positifs ou négatifs. Souvent, c'est quelque chose qui change dans notre vie. Peux-tu m'identifier des moments comme ça dans ta vie? Des moments qui te semblent plus importants, où il s'est passé quelque chose d'important pour toi? ». La seconde question vise à générer les non-événements, les changements dont on rêve, qu'on voudrait mais qui n'arrivent pas, qui n'aboutissent pas et qui occupent une grande place dans notre vie. La suite du générateur énumère une série de contextes (formation, travail...) susceptibles d'être associés à des moments importants, l'objectif étant de dresser une liste d'une dizaine de moments parmi lesquels sera sélectionné celui qui sera approfondi dans l'entretien semi-directif. L'inventaire des moments importants n'a été utilisé qu'en vague 1 pour des raisons évoquées à la section 3.

Le calendrier du cycle de vie

À partir de la deuxième vague de l'enquête, c'est une version adaptée du calendrier du cycle de vie de Charbonneau (2003), lui-même adapté d'un instrument dont on se sert fréquemment dans les travaux de sociologie urbaine en France (pour une revue, voir Grafmeyer, 1994), qui est utilisée pour identifier les événements survenus au cours d'une période donnée dans les domaines suivants : résidence, ménage, scolarité et formation, accompagnement (intervention), emploi et relationnel.

Le guide d'entretien semi-directif

Le guide d'entretien est l'instrument qui varie le plus d'une vague à la suivante. Une section importante du guide est construite autour de l'exploration d'une transition ciblée à l'aide du générateur de moments ou du calendrier. On cherche à y décrire la transition, la place des apprentissages, mobilisés ou réalisés, de même que les acteurs et institutions en présence et leur rôle. La seconde partie de l'entretien aborde, de manière plus générale, divers aspects de l'apprentissage et des relations de la personne ainsi que les changements qu'elle peut anticiper. Tout au long de l'entretien, une attention particulière est portée à l'explicitation des liens avec la liste de noms et le calendrier ou la liste de moments.

5. Éthique de la recherche, entrée sur le terrain et relations avec les milieux

Le présent projet de recherche a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales chargé d'appliquer la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche auprès d'êtres humains (Université de Sherbrooke, 2003). Nous présentons dans un premier temps la posture éthique adoptée dans le présent projet de recherche, puis nous présentons les précautions éthiques prises en conformité avec la politique institutionnelle et en tenant compte de particularités de notre protocole dont la nécessité de conserver les prénoms des membres des réseaux, une population à l'étude vulnérable socialement, et des questions abordées dans les entrevues potentiellement délicates (Lee, 1995).

5.1 Posture éthique

La posture éthique adoptée dans notre travail auprès d'organismes communautaires s'inspire de la triade « donner-recevoir-rendre », mise en valeur par Marcel Mauss et reprise dans de nombreux travaux sur le don (Bélisle, 2001). Elle s'appuie également sur les travaux de Bertrand Bergier sur la restitution des résultats de recherche (2001). Cette posture éthique colore nos relations avec les directions et les intervenantes et intervenants de CJE rencontrés lors de la toute première étape d'entrée sur le terrain, puis avec les jeunes gens avec qui nous avons échangé lors des rencontres de recrutement, ceux qui participent à la recherche, les intervenantes et les intervenants qui nous soutiennent dans le recrutement et dans l'organisation matérielle des entretiens, les trois CJE et le Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJJEQ) représentés au comité aviseur du projet. Le don est envisagé comme un cycle et non comme un acte isolé. Il est situé dans une autre logique que celle de l'utilitarisme scientifique qui « isole abstraitement le seul moment du recevoir et pose les individus comme mus par la seule attente de la réception, rendant ainsi incompréhensibles aussi bien le don que sa restitution » (Godbout, 1992, dans Bélisle, 2001, p. 66). Si la recherche à référence implicite permet de donner, recevoir et rendre du temps, des savoirs, de l'affectivité, de la parole, de la sécurité, de la liberté et des ressources matérielles (Bélisle, 2003), une enquête longitudinale restreint certainement les possibilités du don. Toutefois, le travail d'entrée sur le terrain et de restitution des résultats est traversé par cette préoccupation. Par exemple, les notes de recherche seront rendues accessibles aux participantes et aux participants qui le désirent après la vague 2.

Une recherche auprès de jeunes gens fréquentant des CJE peut soulever des questions de loyauté et de responsabilité car ces derniers sont touchés par « la pauvreté, la violence, l'échec scolaire, la précarité, le manque de reconnaissance sociale » (Bélisle, 2003, p. 135). Ainsi, avant même l'entrée sur le terrain, nous savions que les jeunes gens membres d'un même groupe en formation au sein d'un CJE pouvaient vivre « des situations critiques qui les mettent dans une position de vulnérabilité vis-à-vis des règles internes du groupe, de l'organisme ou de celles de la société » (*Ibid.*, p. 135). Ainsi, cette enquête fait appel à des décisions morales et éthiques à travers le face-à-face avec les participantes et participants, dans la situation d'entrevue, dans les relances téléphoniques, les échanges avec les intervenantes et les intervenants qui ont joué un rôle crucial dans le

recrutement de jeunes gens qui ne pouvaient se rendre aux rencontres de groupe. De plus, des questions de loyauté et de responsabilité et celles de la transparence sur l'objet de la recherche (LeCompte et Preissle, 1993) apparaissent dans un projet comme celui-ci. Toutefois, notre équipe est consciente que la posture éthique adoptée est particulièrement exigeante et qu'elle demande une grande vigilance tout au long d'un projet de recherche. Une présentation plus détaillée de cette posture donnera lieu à une publication, une fois ce projet de trois ans terminé et que nous aurons été mis face au réel.

5.2 Éthique de la recherche auprès d'êtres humains

La présente section reprend plusieurs éléments de la demande de certificat éthique.

Entrée sur le terrain et relations avec les milieux

Nous travaillons avec trois CJE et le Réseau des carrefours jeunesse emploi du Québec (RCJEQ) dans le cadre d'une approche partenariale (Bélisle, 2003) avec un comité aviseur ayant comme rôle d'aider notre équipe de recherche à «tenir compte tout au long de la recherche de préoccupations, cultures, recherches apparentées de milieux directement concernés par la problématique» (Bélisle, 1999, dans Bélisle, 2003, p. 105).

Dans un premier temps, la chercheuse désignée par l'équipe comme responsable de l'entrée sur le terrain a ciblé quelques CJE de l'Estrie et de la Montérégie et a procédé par un premier contact téléphonique aux directions de l'organisme. Après un échange téléphonique, les lettres d'information étaient envoyées aux directions qui jugeaient que leur organisme était en mesure de recruter un nombre suffisant de jeunes gens répondant à nos critères et un rendez-vous était fixé. La rencontre avait préférablement lieu avec la direction et les intervenantes et intervenants directement concernés, notamment du projet SOJE. Quatre CJE ont été rencontrés. L'un d'entre eux a jugé plus réaliste, compte tenu de contraintes internes, de ne pas s'associer au projet.

Lorsque ces CJE eurent signé un consentement éclairé (voir plus bas), nous avons formé le comité aviseur, composé d'une ou d'un représentant du RCJEQ et de chacun des CJE participants. Ce comité joue un rôle dans le deuxième temps d'entrée sur le terrain, soit celui des premiers contacts avec les jeunes adultes. Ce comité participe également à des échanges pouvant éclairer l'analyse de résultats ou concernant la diffusion des résultats dans les milieux de pratique et auprès des instances politiques. En effet, compte tenu du type de financement des organismes communautaires, certaines précautions pourraient devoir être prises pour s'assurer que nos résultats soient présentés de manière à éclairer les actions de nos partenaires. La première rencontre du comité aviseur a eu lieu le 22 novembre 2006, la deuxième le 14 novembre 2007 et une troisième rencontre est prévue en 2008. Une quatrième rencontre pourrait avoir lieu si les membres du comité aviseur le demandent. Des comptes rendus de chacune de ces rencontres sont produits et adoptés par les membres.

Recrutement des jeunes adultes

Une fois le consentement obtenu de chacun des trois CJE (direction et au moins un membre de l'équipe), une première rencontre de groupe avec les jeunes gens et les membres de l'équipe de recherche appelés à les interviewer (un à trois membres par rencontre selon le nombre potentiel de participantes et de participants), avec présence des membres de l'équipe Solidarité jeunesse ou d'un autre projet pertinent, a permis de

présenter le projet et d'obtenir un consentement libre et éclairé des participantes et des participants. La rencontre a généralement été animée par la responsable de l'entrée sur le terrain qui a couvert la majorité des rencontres. Les chercheuses et chercheurs présents à cette rencontre étaient disponibles pour rencontrer des jeunes gens qui souhaitaient s'entretenir individuellement avec eux avant de donner leur consentement. Les chercheuses et les chercheurs se sont retirés après la présentation du projet et une première série de questions pour permettre aux jeunes gens de discuter entre eux de l'offre de participation. Ils ont pu répondre à d'autres questions à leur retour. Les lettres de consentement des jeunes gens ont été signées à la fin de cette rencontre ou ultérieurement, lorsque cela convenait davantage aux jeunes gens intéressés. Un recrutement individuel a aussi été fait par des intervenants et intervenants qui avaient participé à une de ces rencontres d'information et disposaient de la lettre d'information et du formulaire de consentement des jeunes adultes. De plus, nous avons produit, pour soutenir le recrutement, une courte présentation qui pouvait être remise aux personnes susceptibles d'être intéressées, avant de leur remettre les documents officiels. Dans le cas de personnes sollicitées de façon individuelle, le formulaire était revu avec la ou le chercheur afin de nous assurer que la personne donnait un consentement libre et éclairé. Une copie du formulaire a été remise à chacun des signataires.

Confidentialité et consentement éclairé

La confidentialité est nécessaire pour éviter d'éventuels préjudices aux personnes, mais aussi pour contribuer à la distanciation nécessaire à la démarche scientifique. Elle permet d'avoir accès à des informations que les personnes pourraient retenir si elles se savaient clairement identifiées.

Chaque CJE a signé un consentement éclairé. Le consentement de la direction et d'au moins un membre de l'équipe du CJE (projets concernés) est important car, bien que très peu de données soient recueillies directement dans le milieu, de l'information indirecte sera nécessairement obtenue sur celui-ci lors des entretiens. La collaboration de la direction et de l'équipe a aussi été essentielle au recrutement des jeunes gens pour l'étude. La question de l'anonymat des CJE participants, ses avantages et ses inconvénients, a été discutée avec le comité aviseur. À la suite de ces échanges, il a été décidé qu'il était avantageux d'identifier les CJE afin notamment de pouvoir présenter les grandes caractéristiques sociales et économiques des territoires. Par ailleurs, ces informations portent sur des données globales et non sur des données individuelles.

Les participantes et participants au projet et tous les membres de leur réseau sont concernés par la confidentialité. De plus, ils ne doivent en aucun cas être associés à un CJE ou à des lieux spécifiques qui permettraient de les identifier, par exemple par une ou un intervenant. Pour des raisons de recrutement mais aussi de soutien en cas de détresse psychologique liée à un entretien de recherche, les intervenantes et les intervenants savent, parmi les jeunes gens qu'ils accompagnent en CJE, qui participe au projet de recherche. Toutefois, ils n'ont pas accès aux informations que nous donnent les participantes et participants et les résultats de recherche, même dans leur forme préliminaire, tels que présentés au comité aviseur, ne doivent pas leur permettre d'identifier un jeune adulte ou des membres de son réseau. Comme principal outil pour assurer la confidentialité, nous utilisons un code alphanumérique pour les sujets et ce dès la transcription des verbatims et la rédaction de la fiche synthèse.

Les consentements concernant la poursuite après les trois ans du présent projet des analyses du corpus recueilli de 2006 à 2009 (analyses secondaires) et la participation à l'étude longitudinale sont traités séparément. L'autorisation aux analyses secondaires est incluse dans la lettre de consentement de 2006 alors que le consentement à ce que nous communiquions avec elles à nouveau pour la prolongation de l'étude au-delà des trois premières années sera demandé au cours de la troisième année. Compte tenu du rapport au temps des jeunes adultes peu scolarisés (Bourdon et Bélisle, 2005), nous préférons revenir avec une nouvelle demande de consentement une fois la relation de confiance établie. Cette formule nous paraît également avantageuse, car les personnes peuvent juger par elles-mêmes des bienfaits et des inconvénients de participer à une telle étude.

Deux lettres d'information ont été préparées, l'une pour les organismes, l'autre pour les jeunes adultes et, dans le cas des personnes de 16 et 17 ans, pour leurs parents. Trois formulaires de consentement ont été préparés : celui des CJE participants, celui des jeunes gens de 18 à 24 ans, ajusté par la suite aux 16 à 24 ans et celui des parents. Ces lettres sont présentées à l'Annexe 1.

Des codes-sujets sont utilisés pour identifier les participantes et participants à l'étude. Toutefois, compte tenu de la méthodologie qui s'appuie, d'une rencontre à l'autre, sur des noms que les participantes et participants doivent connaître, et de l'impossibilité pour s'y retrouver si on numérotait ou donnait des noms fictifs aux membres des réseaux, il est convenu que seuls les prénoms seront utilisés dans les données manipulées par les différents membres de l'équipe de recherche. Les noms de famille ne sont pas utilisés. Dans le cas où plus d'un prénom est utilisé dans le réseau, une caractéristique descriptive (Nathalie brune, Nathalie blonde), choisie avec la ou le participant, est utilisée. Ainsi, comme ces données ne peuvent être dénominalisées de façon entièrement fiable, en raison de leur richesse et de leur complexité (données longitudinales, listes de prénoms de membres des réseaux et mises en lien de ces prénoms avec des événements au cours des entretiens), toutes les personnes qui auront accès à ces données nominales sont soumises au même protocole de confidentialité.

Les seules personnes qui ont accès à ces données nominales sont les membres de l'équipe assurant la direction scientifique du projet, la professionnelle de recherche de l'ÉRTA ainsi que les assistantes et assistants de recherche. Dans les échanges avec les membres des équipes ou le comité avisé, on privilégiera les échanges à partir des codes-sujets et des appellations génériques pour les membres des réseaux (ex. ami proche) afin d'éviter que les intervenantes et les intervenants puissent associer une information à un ou une participante en particulier. De plus, lors de la diffusion des résultats, aucune information ne sera divulguée avec l'identification de quelque participant que ce soit. Même si des extraits ou des paraphrases étaient utilisés lors de la rédaction des rapports et articles issus de cette recherche, les noms d'individus ne seront pas utilisés et les autres formes d'identification pouvant permettre à une personne de retracer la source des données seront omises ou feront l'objet d'un brouillage. Nous avons convenu avec les CJE participants qu'il était pertinent de les identifier dans les publications mais aucun jeune adulte ne sera identifié à un CJE en particulier.

Une sélection des données ayant subi un traitement initial (transcription, saisie informatique, substitution des codes-sujets) pourra être rendue accessible à des étudiantes et étudiants qui démontrent de bonnes capacités de recherche et un souci

éthique et qui utiliseront cette sélection de données pour préparer un essai, un mémoire ou une thèse. La sélection de ces données sera faite par le chercheur principal du projet ou le personnel de recherche de l'ÉRTA dûment mandaté par l'équipe. Ces étudiantes et étudiants devront aussi recevoir une formation en éthique et se soumettre aux règles de confidentialité établies pour le projet.

Risques et bienfaits

Le recueil des données est fait dans le plus grand respect de l'intégrité des jeunes gens. Nous sommes particulièrement sensibles à l'établissement d'un lien de confiance par un méticuleux travail d'entrée sur le terrain. Les entretiens sont préparés de manière à créer un environnement favorable à l'expression de jeunes adultes en tentant de diminuer les phénomènes d'autoprotection qui ont pu être développés en réaction aux expériences d'entrevues relevant d'une logique de contrôle (exemples : police, psychoéducateur) (Bruneteaux et Lanzarini, 1998; Lee, 1995). Les participants sont clairement avisés qu'ils demeurent libres de mettre fin à leur collaboration en tout temps.

Malgré cela, il faut être conscient que certains risques ne peuvent être totalement évités et il est possible que, dans certains cas, il y ait réactivation d'émotions particulièrement pénibles lorsque sont abordées dans le cadre des entretiens, certaines expériences vécues difficilement par les personnes interrogées. Nous sommes particulièrement sensibles à de telles éventualités et si un état de détresse dépassant le simple inconfort momentané venait à être détecté chez une participante ou un participant, nous avons prévu un protocole de soutien. Pour le moment (vagues 1 et 2), aucun cas de détresse n'a été signalé suite aux entrevues. Ce projet de recherche se situe sous le seuil de risque minimal, c'est-à-dire que la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients associés aux questions soulevées lors des entretiens et à l'engagement demandé sont comparables à ce que sont appelés à vivre les volontaires dans les activités du CJE ou ailleurs dans leur fréquentation régulière de différents groupes professionnels.

Au plan des bénéfices potentiels, chaque volontaire a l'occasion de réfléchir annuellement sur son calendrier de cycle de vie, ses réseaux sociaux et les apprentissages, formels, non formels ou informels, faits au cours d'une période donnée et s'il le désire, réinvestir cette réflexion et d'éventuelles prises de conscience dans une démarche d'orientation, de formation ou autre. De plus, les volontaires intéressés seront avisés en priorité de la disponibilité des rapports de recherche qui seront accessibles via le site web de l'ÉRTA. Le RCJEQ et les trois CJE participants bénéficient aussi d'une meilleure connaissance du phénomène à l'étude qui pourra éclairer les interventions, et, de là, contribuer à l'élaboration de projets, de programmes et de politiques plus appropriés à cet égard.

Une compensation symbolique progressive de 20\$, 30\$ et 40\$ par entretien par jeune adulte est prévue. Cette compensation symbolique, qui peut être vue comme une forme de reconnaissance de la contribution des jeunes gens est une pratique courante dans la recherche sociale auprès de populations marginalisées. En favorisant la poursuite de la participation, elle accroît d'autant les bénéfices potentiels de la recherche en accroissant la validité des données recueillies. Cette compensation est versée en argent comptant. Cette modalité a été adoptée après consultation du comité aviseur dont les membres étaient unanimes pour dire que c'était la forme de versement la plus appropriée pour la population cible.

6. Dépouillement et analyse

La stratégie d'analyse s'inspire de celle actuellement en pratique dans le projet *Famille, réseaux et persévérance au collégial* (Bourdon et Charbonneau) et de celle utilisée par Thomson et al. (2003) pour le projet *Inventing Adulthood*. Les données sont analysées selon deux axes principaux. Un premier axe, narratif et diachronique, est basé sur la reconstitution de portions des parcours individuels à partir de la synthèse des entretiens effectuée après chaque rencontre. Dans l'esprit du second principe énoncé par Elder, il mettra en lumière l'articulation du soutien et de l'apprentissage avec le déroulement des transitions. Le second axe analytique, thématique et synchronique, permettra d'approfondir de manière transversale les différentes dimensions abordées dans le cadre des entretiens ainsi que celles qui pourront émerger en cours de collecte.

Les données factuelles servent surtout à mieux cerner le contexte dans lequel se déroulent les transitions. Elles sont saisies dans le logiciel SPSS où elles font l'objet d'analyses descriptives permettant de dresser un portrait d'ensemble des réseaux, des parcours et de l'utilisation des services et où elles sont combinées en indices synthétiques destinés à éclairer l'analyse des entretiens. Pour faciliter l'analyse, les entretiens sont transcrits puis traités selon les axes thématiques et mis en lien avec les données factuelles dans le logiciel d'analyse qualitative QSR NVivo selon une procédure (Bourdon, 2002) élaborée dans des projets de recherche antérieurs.

Dans l'esprit de cette stratégie sur deux plans, et pour faciliter à la fois leur appropriation et les analyses nécessaires aux publications collectives, en sous-groupes et individuelles, les données recueillies font l'objet d'un traitement préliminaire et d'une pré-analyse.

6.1 Traitement préliminaire

Les listes de noms et autres données réseaux, les données sociodémographiques et les listes de moments importants sont saisies dans le logiciel SPSS selon la procédure utilisée dans le projet *Persévérance*. Les données sont corrigées et validées et une série de variables dérivées sont créées pour faciliter les analyses. Les entretiens (entretien semi-directif proprement dit) sont transcrits sous forme de verbatim selon un format compatible avec le logiciel NVivo.

6.2 Pré-analyse

La phase de pré-analyse s'effectue essentiellement sur les données qualitatives. Elle vise à faciliter l'appropriation des données, à soutenir le ciblage de certains événements ou cas particuliers en vue d'analyses approfondies et à colliger dans des ensembles distincts les données susceptibles d'informer l'analyse sur un certain nombre de thèmes ou préoccupations spécifiques. On y utilise deux outils distincts, la fiche synthèse et la classification en rubrique dans NVivo.

La fiche synthèse

La fiche synthèse soutient l'axe narratif de l'analyse en restituant, en condensé, la situation singulière de la personne rencontrée, dans son contexte propre, à une vague donnée. Elle sert aussi à donner un aperçu global, un portrait d'ensemble, des différentes rencontres aux membres de l'équipe en leur évitant d'avoir à lire l'ensemble des transcriptions. L'analyse collective pourra ainsi tabler sur le fait que toute l'équipe aura lu l'ensemble des fiches, à défaut de pouvoir lire tous les entretiens, pour que le travail commun prenne tout son sens. La fiche synthèse peut aussi être utilisée pour repérer certains profils, cas ou événements particuliers dans le corpus.

La fiche synthèse doit être suffisamment élaborée pour remplir ces fonctions, mais aussi assez condensée pour être opérationnelle. Il ne faut pas confondre cette fiche avec le mémo analytique qui a pour rôle, lui, d'approfondir une histoire particulière au point, parfois, d'être aussi ou même presque plus volumineux que l'entretien sur lequel il se base. La fiche synthèse est donc essentiellement descriptive (en autant qu'il soit possible de «seulement» décrire...).

La fiche synthèse comporte deux parties. La première est plutôt schématique et permet de cibler les principales caractéristiques de la personne rencontrée à l'aide de paramètres standardisés (sexe, âge, niveau scolaire antérieur, caractéristiques du réseau, moment choisi, occupation...) tels qu'extraits des bases de données SPSS et du transcrit d'entretien. Elle comporte aussi un résumé d'environ une demie page qui donne un profil très général du ou des moments choisis et quelques éléments clés. Cette partie sert d'introduction et sera surtout utilisée pour la sélection de cas particuliers. La seconde partie est un résumé plus complet, de trois à cinq pages, qui détaille les dimensions de l'apprentissage abordées lors de l'entretien, la place des autres dans son parcours et les changements envisagés dans l'avenir. Elle inclut aussi des commentaires plus généraux sur le déroulement de l'entrevue ainsi que les notes de l'intervieweur ou intervieweuse.

Les fiches synthèses sont réalisées par des assistantes, sous la supervision de la professionnelle de recherche et validées par la personne ayant conduit l'entretien. L'Annexe 2 présente le modèle de la fiche synthèse utilisée en vague 1 du projet.

La mise en rubrique dans le logiciel QSR NVivo

Les fondements de la mise en rubrique utilisée dans le cadre du projet ont été développés dans des projets antérieurs et ont été documentés dans un article de Sylvain Bourdon (2002). Il s'agit d'une opération de déstructuration/restructuration des données qui a pour but de donner à voir, côte à côte, tous les extraits d'entretiens pertinents à un thème, une situation, un aspect donné, de manière à circonscrire le corpus à analyser dans un contexte précis. Par exemple, il est possible de rassembler dans un même «nœud»³,

³ Pour qui ne serait pas familier avec cette appellation, c'est ainsi («node» en anglais) qu'on désigne, dans NVivo, la structure logicielle permettant, entre autres, de regrouper certaines parties du corpus possédant des caractéristiques spécifiques. Dans NVivo, un nœud est un peu l'équivalent d'une chemise dans un classeur où seraient déposées toutes les coupures de textes se rapportant à un thème donné.

qu'on nommera « Événement/Rencontre ou rupture », tout ce qui a été dit dans l'ensemble des entretiens sur les nouvelles rencontres d'amis ou de connaissances ou alors sur les conflits et les ruptures, qu'ils aient touché ego ou ses alters.

La mise en rubrique est une première étape d'analyse du matériel recueilli, mais celle-ci joue surtout un rôle de ciblage. Ce ciblage permet d'amorcer le travail sur une partie seulement du volumineux matériel récolté. Les analyses pourront ainsi partir de ce matériel déjà ciblé et rassemblé dans un nœud comme « Rencontre ou rupture », ou alors d'un ensemble encore plus restreint, comme celui formé par l'intersection de ce nœud et d'un autre, celui qui regroupe tout ce qui concerne les amours par exemple.

Pour être opérationnelles et efficaces, les rubriques ne doivent pas être trop analytiques. Ce ne sont pas des « catégories » au sens où on l'entend souvent, par exemple en théorisation ancrée ; elles ne doivent pas exiger de grands efforts de compréhension ou de lien entre diverses parties du corpus pour exister mais doivent plutôt être assez évidentes pour permettre une classification rapide des énoncés. Le projet peut compter, pour cette opération, sur des assistantes et professionnelles qualifiées, entraînées, sensibles aux nuances, mais dont on ne peut s'attendre à ce qu'elles maîtrisent complètement chacun des champs théoriques mobilisés dans l'étude. C'est pour cette raison que cette étape en est une d'analyse préliminaire, qui s'inscrit dans la démarche analytique, mais qui doit être complétée et approfondie pour être menée à terme ; les rubriques servent à découper le texte en parties gérables dans une analyse spécifique mais pas à en pousser vraiment à fond la théorisation ni approfondir les distinctions spécifiques.

Pour bien fonctionner, les rubriques doivent donc ne pas être trop théoriques, elles ne doivent pas être trop nombreuses pour éviter la confusion des assistantes, mais elles doivent couvrir, dans la mesure du possible, les principaux axes d'analyse qui seront développés. Elles doivent aussi être bien définies, de manière aussi opérationnelle que possible. Les rubriques sont volontairement « dimensionnalisées », c'est-à-dire que chaque classe de rubrique adopte une perspective, une approche différente, ce qui fait qu'un même passage sera souvent associé à une rubrique de chaque, sinon plusieurs classes, selon l'information disponible. Cette perspective dimensionnelle sert d'ailleurs d'aide-mémoire aux personnes assignées à la mise en rubriques qui tenteront, dans la mesure du possible, d'assigner chaque passage au maximum de dimensions pertinentes (qui est en cause ? à quel moment ? sur quel thème...). En fait, un passage relativement « riche » du texte, susceptible de couvrir plusieurs dimensions de l'analyse, sera aussi associé à plusieurs rubriques. C'est dans cet esprit que les rubriques destinées au projet ont été développées. Elles reposent sur les objectifs de départ, les principales dimensions explorées dans le guide d'entretien et les intérêts de recherche spécifiques des membres de l'équipe.

On trouvera à l'Annexe 3 un aperçu de la structure de rubriques telle qu'elle s'est développée et stabilisée au cours de la mise en rubriques des données de la première vague.



Références

- Ball, S., Maguire, M. et McRae, S. (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16 : New Youth, New Economies in the Global City*. London : Routledge Falmer.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris: Aubier.
- Bélisle, R. (2004a). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme, *Ethnologies*, 26(1), 165-184.
- Bélisle, R. (2004b). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. In A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* (pp. 128-141). Montréal, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir- ACFAS.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- Bergier, B. (2001). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales, intérêts et limites*. Paris: L'Harmattan.
- Bidart, C., Mounier, L. et Pellissier, A. (2002). *La construction de l'insertion socio-professionnelle des jeunes à l'épreuve du temps, une enquête longitudinale. Rapport final*. Aix-en-Provence/Paris : CNRS-MRSH.
- Bidart, C. et Charbonneau, J. (2007). *The contextual name generator: A good tool for the study of sociability and socialization*. Collection Inédits. Montréal : INRS-Urbanisation, culture et société.
- Bourdon, S. (2002). The integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2) . *Revue téléaccessible à l'adresse <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>*.
- Bourdon, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi: l'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec. In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (pp. 73-85). Paris: Éditions de l'Aube.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques - RIAC*, (54), 173-184.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris: Presses universitaires de France.

- Bronfenbrenner, U. (1995). A future perspective . In P. Moen, G. H. Elder et K. Lüscher. (dir.). *Examining lives in context. Perspective on the ecology of human development* (p. 619–647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruneteaux, P. et Lanzarini, C. (1998), Les entretiens informels, *Sociétés contemporaines*, 30, 157-180.
- Bowlby, J. W. et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transitions*. Rapport no. 82-591-XIF, Ottawa : Statistique Canada.
- Charbonneau, J. (2004). *Contexte sociétal et réversibilité des trajectoires au début de l'âge adulte*, Collection Inédits, n° 2004-01, Montréal : Institut national de la recherche scientifique. Urbanisation, Culture et Société.
- Charbonneau, J. (2003). *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Clausen, J. S. (1991). Adolescent Competence and the Shaping of the Life Course, *The American Journal of Sociology*, 96(4), 805-842.
- Cohen, P., Chen, H., Gordon, K., Hartmark, C. et Kasen, S. (2003). Variations in patterns of developmental transitions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39(4), 657-669.
- Crockett, L. J. (2002). Agency in the life course: Concepts and processes. In L.J. Crockett (ed.), *Agency, motivation, and the life course* (p. 1-29). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Day, M. (2000). *Élaboration de normes sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis. Optique des intervenants*. Belleville (Ontario): Canadian Association for Prior Learning Assessment.
- Delors, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Dubet, F. (2001). Entrée dans la vie et socialisation en France, In L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* (p. 27-41). Paris: Éditions de l'Aube.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 245-269.
- Evans, K., Behrens, M. et Kaluza., J. (2000). *Learning and Work in the Risk Society*. London: Mc Millan.
- Evans, K., et Furlong, A. (2000). Niches, transitions, trajectoires... De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse; Voir les jeunes autrement. *Lien social et politiques, RIAC*, 43 , 41-48.
- Fischer, C. S. (1982). *To Dwell Among Friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Furlong, A., Biggart, A. et Cartmel., F. (1996). Neighbourhoods, opportunity structures and occupational aspirations. *Sociology*, 30, 551-565.
- Furstenberg, F. F. J. et Hughes, M.E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 580-592.
- Galland, O. (1984). Précarité et entrées dans la vie. *Revue française de sociologie*, XXV, 49-66.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris: Armand Colin.
- George, L. K. (1993). Sociological Perspectives on Life Transitions. *Annual Review of Sociology*, 19, 353-373.
- Glick, P. (1947). « The family cycle », *American Sociological Review*, 12(2), 164-174.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Grafmeyer, Y. (1994). *Sociologie urbaine*, Paris: Nathan.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, 78 (6),1360-1380.
- Green B. L. et Rodgers, A. (2001). Determinants of Social Support Among Low-Income Mothers: A Longitudinal Analysis. *American Journal of Community Psychology*, 29(3), 419-441.
- Grossetti, M. (2002). *Relations sociales, espace et mobilités*. Rapport final. Recherche pour le Plan urbanisme construction architecture, programme Mobilités et territoires urbains. Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, non formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28(2), 159-175.
- Lave, J. et Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, R. M. (1995). *Doing research on sensitive topics*, London: Sage Publishing.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris: Guérin/ESKA.
- Lehmann, W. (2004). "For Some Reason, I Get a Little Scared": Structure, Agency, and Risk in School-Work Transitions. *Journal of Youth Studies*, 7(4), 379-396.
- Lévesque, M. et White, D. (1999). Le concept de capital social et ses usages. *Lien social et politiques (RIAC)*, 41, 23-33.
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue française de sociologie*, 36(44), 685-704.
- Livingstone, D. W. et Sawchuk. P.H. (2003). *Hidden knowledge. Organized labor in the information age*. Lanham (Maryland): Rowman and Littlefield Publishers.
- Livingstone, D. W. (2000). *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, Toronto: NALL.
- Mattelart, A. (2003). *Histoire de la société de l'information*. (2 Éd.). Paris: La Découverte.
- MEQ. (2004). *Indicateurs de l'éducation: édition 2004*. Québec: Direction des statistiques et des études quantitatives, ministère de l'Éducation du Québec.
- Merriam, S. B. et Caffarella, R.S.(1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Mott, V.W. et Lee, M. (1996). Learning That Comes from the Negative Interpretation of Life Experience. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 1-23.

- MESS. (2005). Emploi et Solidarité sociale Québec, Sécurité du revenu, Solidarité jeunesse, Admissibilité. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/securite-du-revenu/programmes-mesures/solidarite-jeunesse/admissibilite.asp>>.
- Michaud, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation, *Revue carriéologie*, 10 (3-4), 629-647.
- Molgat, M. (2002). Leaving home in Québec : Theoretical and Social Implications of (Im)mobility Among Youth. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 135-152.
- Neale, B. et Flowerdew, J. (2003). Time, Texture and Childhood: the Contours of Longitudinal Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 189-199.
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, XXXV(1), 37-68.
- Ninacs, W. A. (2003). Empowerment: *Cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire. (Vol. 2004): La coopérative de consultation en développement (LA CLÉ)*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://envision.ca/pdf/w2w/Papers/NinacsPaper.pdf>>.
- OCDE. (2005). *From Education to Work. A Difficult Transition for Adults with Low Levels of Education*. Paris: OCDE et CPRN.
- Pavalko, E. K. (1997). Beyond trajectories: multiple concepts for analyzing long-term process. In M. A. Hardy (dir.), *Studying Aging and Social Change* (p. 129-147). London: Sage.
- Passeron, J.C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, XXXI(1), 13-22.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.
- Rothman, J., J. L. Erlich, J. E. Tropman. (Dir.) (1995). *Strategies of Community Intervention*. Itasca, Illinois : F. E. Peacock Publishers.
- Rudd, P.W. et Evans, K. (1998). Structure And Agency In Youth Transitions: student experiences of vocational further education. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 39-62.
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667-692.
- Statistique Canada. (1999). *Rapport statistique sur la santé des populations canadiennes. Préparé par le Comité consultatif fédéral-provincial sur la santé des populations*. Rapport no. 82-570-XIF, Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2005). *Enquête sur la population active. Population occupée selon le niveau de scolarité*. Tableau CANSIM n° 89F0133XIF au catalogue.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thomson, R., Bell, R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. et Sharpe, S. (2002). Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition. *Sociology*, 36(2), 335-354.
- Thomson, R. et Holland, J. (2003). Hindsight, foresight and insight: The challenges of longitudinal qualitative research' Special issue on Longitudinal Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 233-244.
- Thomson, R. et Holland, J. (2004). *Youth Values and Transitions to Adulthood: An empirical investigation*. London: London South Bank University.

- Trickett, E.J. et Buchanan, R.M. (1997). The Role of Personal Relationships in Transitions : Contributions of an Ecological Perspective, In S. Duck (dir.) *Handbook of Personal Relationships* (p. 575-593), London: Wile, (2e ed.).
- Valois, P., Fournier, G. et Parent, N. (2004). *Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle: les effets du Projet solidarité jeunesse sur les attitudes et les comportements des participants*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Québec : Université Laval.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Wolf, M. A. et Leahy, M. (dir.) (1998). *Adults in transition*. Washington, DC: American Association for Adult and Continuing Education.
- Wyn, J., et Dwyer, P. (1999). New Directions in Research on Youth in Transition. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 5-21.
- Godbout, J. T. (1992). *L'esprit du don* (A. c. Caillé, Trans.). Paris: La Découverte.
- LeCompte, M. D., et Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press Inc. (2e ed.).
- Lee, R. M. (1995). *Doing research on sensitive topics* (2 ed.). Londres: Sage.
- Université de Sherbrooke. (2003). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.



Annexe 1 – Lettres et formulaires de consentement

Lettre d'information à l'intention des milieux

Projet de recherche **Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité**

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage,
sous la coordination de Sylvain Bourdon, professeur, Département d'orientation
professionnelle, Université de Sherbrooke

Invitation à collaborer au projet de recherche

Nous vous invitons à collaborer à une recherche auprès de jeunes adultes de 18 à 24 ans qui, en 2006, n'ont pas de diplôme du secondaire et qui vivent en situation de précarité. L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés des adultes qui étaient, en 2006, non diplômés et âgés de 18 à 24 ans. Nous souhaitons recruter ces jeunes adultes via le programme Solidarité jeunesse puis les rencontrer une fois par année pendant trois ans.

Votre collaboration à ce projet de recherche consiste à nous aider à obtenir le consentement de jeunes adultes répondant aux caractéristiques mentionnées plus haut et à soutenir, le cas échéant, leur participation au projet de recherche. Nous souhaitons dans un premier temps vous rencontrer pour vous présenter notre projet, puis rencontrer les jeunes adultes de Solidarité jeunesse pour leur présenter le projet et obtenir le consentement des personnes intéressées. De plus, le premier rendez-vous de l'automne 2006 serait fixé en collaboration avec chaque CJE collaborateur. Pour des informations plus détaillées sur le contenu de la recherche vous trouverez ci-joint la lettre d'information préparée à l'intention des jeunes adultes. Parmi les points que nous souhaitons aborder préalablement avec vous, on trouve la question du réveil d'émotions pénibles que suscite parfois ce genre d'entretien. Les exigences éthiques de la recherche universitaire nous obligent à informer les jeunes adultes que c'est une possibilité. Nous souhaitons discuter de votre rôle si une telle situation se présentait.

Outre cette collaboration au recrutement des jeunes adultes et au soutien à leur participation, nous souhaitons que chaque CJE collaborateur ainsi que le RCJEQ délègue une personne pour constituer un comité aviseur où nous pourrions discuter de questions diverses concernant ce projet. Nous prévoyons trois rencontres, soit à chaque automne en 2006, 2007 et 2008. Parmi les questions discutées, on trouve celle du type de compensation offerte aux participantes et aux participants. Nous avons prévu qu'elle soit d'une trentaine de dollars mais souhaitons voir avec vous la meilleure option : argent, bons d'achat nourriture, bons d'achat loisir, etc. Nous souhaitons aussi discuter avec vous de votre accès aux résultats généraux de cette recherche (données dénominalisées) et de l'intérêt de leur diffusion auprès de vos partenaires. Un autre point dont il faudra discuter est la pertinence pour les organismes et pour les jeunes gens à ce que les CJE soient identifiés dans les communications des résultats. Les frais de déplacement des membres

du comité aviseur pourront être remboursés si cela peut contribuer à leur participation au projet.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez surtout pas à communiquer avec Rachel Bélisle, chercheuse responsable de l'entrée sur le terrain ou avec Sylvain Bourdon, chercheur principal de cette étude. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca.

Merci de votre intérêt pour cette recherche

Sylvain Bourdon, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Rachel Bélisle, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Suzanne Garon, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Guylaine Michaud, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Benoît van Caloen, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Éric Yergeau, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Manon Gosselin, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Pascale Chanoux, professionnelle de recherche
Hélène Turmel, assistante de recherche
Virginie Thériault, assistante de recherche

Pour des informations supplémentaires, svp communiquer avec
Sylvain Bourdon, 819-821-8000 poste 61976
Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca

Formulaire de consentement des organismes

Nous avons pris connaissance des lettres d'information au sujet du projet **Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité**. Nous avons compris qu'il s'agit d'un projet de recherche de trois ans et que notre organisme est invité à collaborer à ce projet pendant les trois ans.

Nous avons compris les conditions, les bienfaits et les risques possibles de la participation des jeunes adultes de Solidarité jeunesse qui accepteraient de participer à ce projet. Nous avons compris que notre organisme était invité à déléguer un membre de l'équipe de Solidarité jeunesse (direction, coordination ou intervention, selon votre choix) à un comité avisé qui aura notamment un accès prioritaire aux premiers résultats de la recherche. Nous avons toutefois compris que les résultats de cette recherche ne portent pas sur des cas individuels et que le contenu des entretiens avec les jeunes adultes reste confidentiel. Nous avons également compris que les données recueillies dans le cadre de ce projet pouvaient donner lieu à des analyses secondaires dans le cadre d'autres projets de recherche menés par l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). Nous avons également compris que nous pouvions communiquer en tout temps avec la responsable de l'entrée sur le terrain, Rachel Bélisle, ou le chercheur principal, Sylvain Bourdon, pour des questions concernant ce projet.

Nous avons obtenu des réponses aux questions que nous nous posions au sujet de ce projet de recherche.

Au nom de notre organisme et de notre équipe Solidarité jeunesse, nous acceptons librement de collaborer à ce projet de recherche :

Direction de l'organisme :
Signature :

Responsable de l'entrée sur le terrain :
Signature :

Nom :	Nom et fonction dans l'équipe de recherche : Rachel Bélisle, professeure-chercheuse, Département d'orientation professionnelle
Date :	Date :
Adresse postale Adresse électronique (courriel)	Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke, 2 500, boul. Université, Sherbrooke, J1K 2R1 Adresse électronique (courriel) : Rachel.Belisle@USherbrooke.ca Téléphone : 819-821-8000 ou 1-800-267-8337 POSTE 61220

Membre de l'équipe Solidarité jeunesse, mandaté pour suivre ce projet :
Signature :

Nom :

Date :

Adresse électronique (courriel)

Lettre d'information à l'intention de jeunes adultes

Projet de recherche **Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité**

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage,
sous la coordination de Sylvain Bourdon, professeur, Département d'orientation
professionnelle, Université de Sherbrooke

Invitation à participer au projet de recherche

Nous vous invitons à participer à une recherche auprès de jeunes adultes de 16 à 24 ans qui, en 2006, n'ont pas de diplôme du secondaire et qui vivent en situation de précarité. Si vous vous reconnaissez dans cette description, vous êtes une personne que nous aimerions rencontrer pour cette recherche.

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre le rôle joué par les réseaux sociaux et l'apprentissage dans le cadre des transitions auxquelles sont confrontés des adultes qui étaient, en 2006, non diplômés et âgés de 16 à 24 ans. Nous souhaitons rencontrer les jeunes adultes une fois par année pendant trois ans.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à rencontrer à chaque automne (avant le 21 décembre) une ou un interviewer de notre équipe de recherche, dans un endroit qui sera déterminé avec vous (au CJE, à l'université, chez vous ou ailleurs). Chaque rendez-vous sera fixé par téléphone ou par courriel. Le rendez-vous de l'automne 2006 sera fixé en collaboration avec le CJE. Nous tenterons de vous rencontrer près de votre milieu de vie pour vous éviter un long déplacement. Si vous préférez vous déplacer, votre billet d'autobus vous sera remboursé. Nous vous demanderons de nous informer par téléphone, courriel ou courrier postal de tout changement de coordonnées afin que nous gardions contact avec vous. Si jamais vous quittez la région en 2007 ou 2008, nous ferons notre possible pour vous rencontrer dans votre nouveau milieu de vie au Québec.

Une compensation financière (de 20 \$ après la première entrevue, de 30 \$ après la deuxième et de 40 \$ à la troisième) vous sera remise à la fin de chaque rencontre qui durera environ deux heures. Nous vous poserons des questions sur votre lieu de résidence, les personnes proches de vous, les lieux que vous fréquentez régulièrement et des événements ou changements importants dans votre vie. Nous vous poserons aussi des questions sur votre façon d'apprendre et sur les personnes qui vous aident ou non à apprendre. On s'intéressera à votre façon d'apprendre et à toutes sortes d'apprentissages (par exemple, apprendre à faire une lasagne, apprendre à être à l'heure à un rendez-vous, apprendre à vivre en couple, apprendre un métier) dont vous accepterez de nous parler. Les rencontres seront enregistrées sur cassettes et nous les transcrivons pour pouvoir les analyser. Dans quelques cas, il est possible que certaines questions vous amènent à revivre des émotions pénibles. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions et vous retirer en tout temps du projet de recherche. Si jamais, suite à un entretien avec une ou un membre de l'équipe vous faisiez face à une détresse psychologique, nous vous invitons à en parler à une ou un intervenant du CJE ou à communiquer avec Sylvain Bourdon, coordonnateur de ce projet ou avec la personne qui vous a interviewé. S'il y a

lieu, nous vous référerons à une ressource compétente pour vous aider à traverser ce moment difficile.

Les personnes qui auront accès aux informations personnelles vous concernant sont les membres actuels de l'équipe du projet, dont les noms apparaissent plus bas, ainsi que quelques étudiantes et étudiants qui feront un essai, un mémoire ou une thèse à partir d'une sélection de données recueillies dans le cadre de ce projet. Les intervenantes et les intervenants du CJE ou de tout autre organisme n'auront en aucun cas accès aux données personnelles vous concernant.

Les informations que vous accepterez de nous donner seront consignées dans une base de données et un code-sujet sera utilisé pour vous identifier. Le prénom de vos proches sera inscrit dans cette base de données mais nous n'indiquerons aucun nom de famille. Toutes les personnes qui auront accès à cette base de données seront soumises à un protocole strict de confidentialité. De plus, lors de la publication des résultats, sous forme orale ou écrite, aucune information ne sera divulguée avec l'identification de quelque participant que ce soit ou des membres de ses réseaux. Si des extraits d'un entretien étaient utilisés dans une présentation, orale ou écrite, des résultats de cette recherche, les prénoms et noms d'individus ne seront jamais utilisés. De plus, aucun jeune adulte ne sera identifié au CJE où nous l'avons rencontré la première fois.

Les cassettes, les grilles utilisées lors des entretiens ainsi que vos coordonnées seront conservées sous clé dans un local de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) et les seules personnes qui auront accès au classeur sous clé sont le chercheur principal et la professionnelle de recherche. Les cassettes seront effacées au plus tard en 2011. Toutefois, nous conserverons plus longtemps les transcriptions et les grilles remplies par les interviewers où votre nom sera remplacé par un code sujet car nous souhaitons poursuivre notre étude après ce projet. Les données recueillies pourront donc être analysées dans le cadre d'autres projets de recherche par les membres actuels de l'équipe et d'autres chercheuses et chercheurs soumis aux mêmes règles de confidentialité. Les données informatiques seront protégées par un mot de passe et celles sur papier seront rangées dans un tiroir sous clé pour s'assurer que personne d'autre n'y ait accès.

Les moyens envisagés pour diffuser les résultats de cette recherche sont principalement le site Web de l'ÉRTA, des publications dans des revues et des communications dans des colloques destinées aux professionnels et au milieu académique.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Si vous êtes un jeune adulte de moins de 18 ans non émancipé et avez l'habitude de discuter de vos différents engagements avec vos parents, nous vous invitons aussi à les consulter avant de participer à ce projet de recherche et à leur faire signer le formulaire de consentement si vous le jugez nécessaire.

Les risques associés à votre participation sont limités et notre équipe de recherche s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou y remédier. Le principal inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit le temps requis pour fixer un rendez-vous, maintenir votre lien avec nous pendant trois ans et participer à trois rencontres d'environ deux heures chacune. Les inconvénients associés à cette recherche

peuvent être compensés par le fait que vous aurez l'occasion de faire le point à chaque année sur différents événements et changements dans votre vie, sur vos réseaux et sur vos apprentissages faits au cours de l'année. Cette réflexion pourrait vous aider à prendre du recul et à donner de la valeur à vos expériences. Une étude semblable menée depuis 2004 auprès d'étudiantes et d'étudiants du cépep montre que la plupart d'entre eux apprécient rencontrer l'interviewer à chaque année. Dans la mesure du possible, cette personne sera la même tout au long de la recherche, ce qui devrait faciliter la relation. De plus, si vous êtes intéressé, nous vous aviserons de la disponibilité des rapports de recherche qui seront disponibles sur notre site web. Finalement, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet des transitions de jeunes adultes non diplômés en 2006 sont d'autres bénéfices directs prévus à votre participation à cette étude.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez surtout pas à communiquer avec Sylvain Bourdon, chercheur principal de cette étude ou avec l'interviewer que vous rencontrerez. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 62439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca.

Merci de votre intérêt pour cette recherche

Sylvain Bourdon, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Rachel Bélisle, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Suzanne Garon, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Guylaine Michaud, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Benoît van Caloen, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Éric Yergeau, professeur-chercheur, Université de Sherbrooke
Manon Gosselin, professeure-chercheuse, Université de Sherbrooke
Pascale Chanoux, professionnelle de recherche
Hélène Turmel, assistante de recherche
Virginie Thériault, assistante de recherche

Pour des informations supplémentaires, svp communiquer avec
Sylvain Bourdon, 819-821-8000 poste 61976
Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca

Formulaire de consentement (jeunes adultes)

J'ai pris connaissance de la lettre d'information au sujet du projet **Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité**. J'ai compris qu'il s'agit d'un projet de recherche de trois ans et que je serai rencontré une fois par année. J'ai compris les conditions, les bienfaits et les risques possibles de ma participation. J'ai également compris qu'il pourrait y avoir des analyses secondaires des données recueillies lors des entretiens.

J'ai également compris que je pouvais communiquer avec l'interviewer ou l'intervieweuse dont les coordonnées apparaissent plus bas. J'ai compris qu'on s'attend à ce que je communique avec lui ou elle si je change d'adresse ou de numéro de téléphone au cours du projet de recherche. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet de recherche.

J'accepte librement de participer à ce projet de recherche et de donner mes coordonnées personnelles pour que l'interviewer ou l'intervieweuse	Je m'engage, en mon nom personnel et au nom de l'équipe de recherche, à respecter les conditions énoncées dans la lettre d'information sur le projet « Transitions,
--	---

<p>puisse communiquer avec moi au cours des trois prochaines années.</p> <p><i>(Si le jeune adulte de moins de 18 ans non émancipé estime la signature de son parent ou tuteur nécessaire)</i> <i>J'accepte que ma ou mon jeune participe à ce projet de recherche.</i></p>	soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité »
<p>Participante ou participant :</p>	Intervieweuse ou intervieweur, membre de l'équipe de recherche :
<p><i>Parent ou tuteur :</i></p>	
<p>Signature de la ou du jeune :</p>	Signature :
<p><i>Signature du parent ou tuteur :</i></p>	
<p>Nom de la ou du jeune :</p>	Nom et fonction :
<p><i>Nom du parent ou tuteur :</i></p>	
<p>Adresse postale :</p> <p>Adresse électronique (courriel) :</p> <p>Téléphone :</p>	<p>Département : _____ ÉRTA, Université de Sherbrooke, 2 500, boul. Université, Sherbrooke, J1K 2R1</p> <p>Adresse électronique (courriel) :</p> <p>Téléphone : 819-821-8000 ou 1-800-267-8337 POSTE _____</p>
<p>Date :</p>	Date :



Annexe 2 – Modèle de fiche synthèse (Vague 1)

FICHE SYNTHÈSE

XX00-1

Données de base

Sexe :

Âge H07 :

Scolarité :

Interview par :

Centre jeunesse	Non		Oui		Nb de placements :
-----------------	-----	--	-----	--	--------------------

Alter Amour	Non		Oui		Prénom :
-------------	-----	--	-----	--	----------

Nb frères		Nb sœurs	
-----------	--	----------	--

Situation parents	Ensemble	Seul	Nouv. conjoint	Décédé/pas contact
Père				
Mère				

Résidence	Chez parents	Appartement	Avec AA	Autre

Réseau	Hors-famille	Famille	Total
Non-intimes			
Intimes			
Total			

Nb alters qui consomment		Nb d'alters criminalité/délinquance	
--------------------------	--	-------------------------------------	--

No	Nom du moment	Période	Soi	Autres

Description d'un ou des moments importants

...

Description des dimensions associées à l'apprentissage

Ce que la personne dit de l'école, du scolaire

...

Ce que la personne dit de l'intervention des autres dans l'apprentissage et le changement

...

Ce que la personne dit des apprentissages effectués, des conseils qu'elle pourrait donner (leçon de l'expérience)

...

Lecture, écriture, chanson, dessin, etc.

...

Autorégulation : ce que fait la personne pour s'apaiser

...

Ce que la personne dit de son sentiment d'efficacité personnelle

...

Description de la place des autres

...

Changements envisagés à court terme (prochains mois)

...

Commentaires généraux

...

Fiche produite par :		Date	
----------------------	--	------	--



Annexe 3 – Structure des rubriques (août 2007)

Les rubriques de l'analyse préliminaire couvrent neuf grands axes relativement indépendants. La logique sous-jacente à l'élaboration et à l'utilisation de ces rubriques est décrite à la section 6.3.

La présente annexe donne un aperçu de la structure des rubriques⁴. Chacune de ces rubriques possède sa propre définition, mais seulement les définitions des dimensions principales sont présentées ici.

Acteurs [Dimension QUI. Matériel se rapportant à des individus ou des groupes d'individus spécifiques.]

- Famille
- Parents
- ...
- Amis
- Amours
- Professionnels
- ...

Institutions et organisations [Dimension QUI. Matériel se rapportant à des institutions ou organisations spécifiques ou qui décrit des choses en lien avec elles ou qui se sont passées dans ces lieux.]

- Gouvernemental et paragouvernemental
- Milieu scolaire
- ...
- Communautaire
- Gang et groupes

Événements [Dimension QUOI. Matériel se rapportant à des événements qui ont touché Ego ou Alters. Un événement est localisé dans le temps (même si de manière imprécise).]

- Anniversaire
- Grossesse
- Rencontre ou rupture
- Déménagement
- Santé
- Emploi
- Scolaire
- ...

Moments importants [Dimension QUOI. Matériel se rapportant aux moments importants énoncés par ego, même si ce n'est pas le moment qui a été choisi d'emblée. Coder aussi à Événement spécifique si pertinent.]

- Description
- Changement pour soi
- Changement pour les autres
- Situation semblable antérieure
- Situation semblable ultérieure

Apprentissage [Dimension COMMENT QUOI. Matériel se rapportant aux apprentissages mobilisés et effectués et aux modalités de l'apprentissage. Tout l'apprentissage, lié ou non aux moments importants.]

- Apprentissages effectués
- Autorégulation
- Sentiment d'efficacité personnelle

⁴ Certaines rubriques ont été omises; elles ont été remplacées par des points de suspension (...).

L'autre dans l'apprentissage

...

Univers symbolique [Dimension COMMENT. Matériel se rapportant à l'univers symbolique d'Ego ou Alters.]

Écrit

Pensées, images, musique

Soutien et influence [Dimension COMMENT QUI. Matériel se rapportant au soutien et influences, potentielles ou avérés, sur Ego ou émanant de Ego. Soutien reçu ou donné.]

Encouragement, confiance

Parler, discuter

Conseil

Rétroaction

Soutien matériel et financier

...

Représentations [Dimension COMMENT. Matériel se rapportant aux impressions, perceptions, images, illustrations symboliques entretenues pour caractériser des personnes, des situations, des objets, etc.]

CJE et programmes

École et scolarisation

Travail

Soi

Projection dans l'avenir, anticipation

...

Milieus, contextes et conditions de vie [Dimension QUOI. Matériel se rapportant aux conditions de vie d'Ego ou Alter. Descriptions, expérience ou impressions. Coder aussi à représentation si pertinent.]

Pauvreté et précarité

Logement, lieux de vie

Relations, proximités et tensions

...