

L'analyse des parcours d'apprentissage des personnes en situation de vulnérabilité sociale, un analyseur d'enjeux de justice sociale

APPEL À CONTRIBUTIONS

Date de réception des
résumés: 1^{er} juin 2021

La revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* lance un appel de propositions pour un dossier thématique sur les parcours d'apprentissage coordonné par Eddy Supeno, Patricia Dionne et Jean Gabin Ntebutse (Université de Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage).

Présentation de la thématique du numéro

Face au délitement relatif des principales instances socialisatrices – école, famille, travail – la socialisation emprunte désormais des logiques d'action souvent contrastées, caractéristiques de l'individu pluriel contemporain (Dubé, 2009; Lahire, 1998; Sennett, 2000). Les parcours des individus sont désormais multiples et leurs transitions complexes (Guillaume, 2009), sortant des cadres traditionnellement linéaires et prévisibles (Beck, 2001). S'agissant plus spécifiquement des parcours des personnes socialement vulnérables davantage exposées aux situations d'exclusion, l'approche des parcours de vie (Delory-Monberger, 2013; Elder, 1998; Gaudet, 2013; Lalive d'Épinay, Bickel, Cavalli et Spini, 2005) représente une avenue féconde au plan théorique pour appréhender les transformations de leurs parcours, en particulier les questions relatives à leur insertion ou réinsertion sociale et professionnelle. Sa perspective processuelle et contextuelle de l'existence humaine et de ses transitions permet en effet d'éviter «d'assimiler l'ensemble des situations de transition à des situations d'exclusion» (Galland, 1996, p. 191). Concevoir synchroniquement l'insertion et ses transitions limite la portée de l'analyse en éludant les changements que le temps ne manquera pas de produire ainsi que la diversité l'imprégnant (Charbonneau, 2003; Hamel, 2003; Pollack, 2009). En porte-à-faux d'un certain fatalisme social qui pèse souvent sur ces populations, il n'y a donc pas qu'une seule voie d'insertion a priori ni aucun point à partir duquel tout deviendrait irrémédiable (Furstenberg, 2005). La perspective processuelle des parcours de vie convient donc bien à l'étude des parcours des personnes en situation de vulnérabilité

sociale, car ceux-ci peuvent se construire à coups de tâtonnements, d'essais-erreurs, d'allers-retours entre stabilité et précarité d'emplois, d'opportunités, de tentatives d'appropriation de soi et d'apprentissage d'une débrouillardise sociale (Grell, 2004; Supeno et Bourdon, 2017). Ainsi, loin d'une conception normative de l'insertion insistant sur un idéal d'autosuffisance en matière notamment d'employabilité (Goyette et Turcotte, 2004), l'insertion comme transition s'apparente davantage à un processus «de plus en plus long, réversible et sélectif, caractérisé par de multiples passages et revirements» (Longo, 2011, p. 5).

Ce regard processuel met aussi en lumière le fait qu'une certaine disqualification dans un contexte de vie en particulier de la personne ne signifie pas pour autant être disqualifiée ou dépourvue de ressources dans ses autres contextes de vie (Payet et Giuliani, 2010). Tout comme on sait que certaines inégalités ne sont pas endémiques à certains contextes: dans le cas du numérique, par exemple, bien que présent dans de nombreuses activités de la vie humaine, ce dernier foisonne d'inégalités avant tout sociales n'ayant souvent que peu à voir avec les activités ou les contextes spécifiquement associés au numérique (Granjon, 2009; Ntebutse et Collin, 2018). En ce sens, l'approche des parcours de vie, par sa prise en compte de l'interdépendance des contextes de vie (travail, formation, famille, bénévolat, etc.), permet un certain décloisonnement de l'analyse en évitant une lecture unidimensionnelle de l'insertion sociale (Goyette, Chénier, Royer et Noël, 2007). Plusieurs travaux montrent ainsi que l'analyse des parcours gagne en intelligibilité lorsque sont considérés les contextes sociaux dans lesquels les individus évoluent (Bidart et Longo, 2007; Molgat et Vultur, 2009; Supeno et Bourdon, 2014). Certains travaux esquissent ainsi des liens entre la diversité des parcours et les ressources mobilisées ou développées à divers registres (économique, sociale, dispositionnelle) (Bellot, 2003; Bidart, Mounier et Pellissier, 2002; Hamel, 2002; Grell, 2001; Molgat, 2007; Vultur, Trotter et Gauthier, 2002). Parmi elles, les apprentissages revêtent une dimension particulière, car de nouvelles attentes en matière de formation et d'apprentissage se manifestent dans plusieurs domaines, contextes (formels, informels, non formels) et sphères de vie (notamment personnelle, familiale, scolaire ou professionnelle) (Bourdon, 2010). Or, si l'approche des parcours de vie offre une assise adéquate pour prendre en compte les différents contextes sociaux dans lesquels les personnes évoluent, elle rencontre certaines limites pour documenter les apprentissages qu'elles peuvent y développer.

Bien que des travaux s'intéressent à l'inscription des apprentissages dans les parcours de vie (Delory-Momberger, 2009; Biesta, Field, Hodkinson, Macleod et Goodson, 2011; Blossfeld, Kilpi-Jakonen, Vono De Vihena et Buchholz, 2014), aucun à notre connaissance ne s'attarde spécifiquement à ceux dans les parcours des personnes en situation de vulnérabilité sociale. Pourtant, les nouvelles attentes en matière d'apprentissage prennent dans leur cas une résonance particulière au regard des inégalités susceptibles d'entraver leurs parcours (ex.: discrimination, ségrégation scolaire, pauvreté). Leurs apprentissages se font ainsi souvent dans l'adversité (Bélanger, 2015) et leur rapport au savoir (Charlot, 2005) est notamment marqué par divers événements qui contribuent à changer leur regard et le regard des autres sur elles-mêmes (Bourdon, 2009): insertion ou réinsertion professionnelle, interruption et retour aux études, sortie de l'aide de dernier recours, décès d'un proche, etc. Ainsi, pour ces personnes, si certains apprentissages se construisent effectivement en contexte de formation structurée (scolaire, communautaire ou de travail), d'autres le sont tout autant dans des contextes sociaux souvent fragmentés qui, s'ils comportent leur lot de difficultés, sont cependant susceptibles de constituer également des espaces propices au développement de leurs ressources et capacités (Illeris, 2007; Livingstone, 2010; Livingstone et Sawchuk, 2004).

La diversité des contextes possibles des apprentissages, autant ceux curriculaires relevant de la formation structurée que ceux biographiques notamment (Alheit et Dausien, 2005), appelle par conséquent à considérer une lecture processuelle des apprentissages capable de tenir compte de l'ensemble des contextes sociaux, des sphères de vie et des enjeux d'adversité avec lesquels ces personnes doivent composer. Comme «les conditions d'existence d'un individu sont d'abord et avant tout des conditions de coexistence» (Lahire, 1995, p. 17), analyser les interactions entre les contextes, les relations sociales, les caractéristiques personnelles et les conditions de vie de ces personnes (Bourdon, 2009) pour en saisir de manière diachronique les incidences sur leurs apprentissages constitue un défi sur les plans théorique et méthodologique.

L'approche des parcours de vie, de par ses fondements conceptuels évoqués précédemment, pourrait ainsi constituer une voie prometteuse pour documenter ces apprentissages «en train de se faire quand et là où ils se font» chez ces personnes et ces groupes. En effet, mobiliser cette approche pour éclairer les exigences et enjeux d'apprentissage qui pèsent sur les personnes en situation de vulnérabilité sociale peut représenter une avenue heuristiquement féconde pour éclairer des enjeux de justice sociale. La notion de parcours d'apprentissage, qui met en dialogue l'approche des parcours de vie et l'apprentissage tout au long et au large de la vie, contribuerait ainsi à analyser, à l'aune des questions de justice sociale, la réinscription diachronique des apprentissages dans les parcours des personnes en situation de vulnérabilité sociale. Cela permettrait notamment de saisir plus finement comment certaines ressources, comme le droit à l'éducation ou l'existence d'un programme spécifique, sont susceptibles de se transformer ou non en réalisations effectives au fil du parcours des personnes (Sen, 2000). Ainsi, au-delà de l'hétérogénéité apparente de l'adversité sur plusieurs plans avec laquelle les personnes en situation de vulnérabilité sociale doivent composer (logement, finance, discriminations, ruptures relationnelles, etc.) qui peut conduire à une lecture fixiste de leur situation et de leurs apprentissages, le concept de parcours d'apprentissage peut aider à saisir l'agencement dynamique des ingrédients contextuels, individuels ou encore situationnels, irréductible à toute lecture causale (Longo, Mendez et Tchobanian, 2010), mis en œuvre dans les apprentissages développés au gré des événements et des transitions tout au long et au large de leurs vies. En vue de documenter les efforts de ces personnes à tendre vers une vie qu'elles ont des raisons de valoriser (Sen, 2000), c'est par conséquent tenter d'adopter un regard d'analyse capable de saisir chez des personnes en proie à de multiples fragilités, des ressources et des capacités difficilement ou non lisibles autrement (Thériault et Bélisle, 2020).

À la lumière des éléments précédents, et de manière plus large, il apparaît donc pertinent de se demander en quoi la notion de parcours d'apprentissage des personnes en situation de vulnérabilité sociale peut être éclairée par celle de la reconnaissance d'Honneth (Honneth, 2000), à l'aune des apprentissages, de leurs revendications et de leurs aspirations en marge des canaux formels d'éducation (Garon et Bélisle, 2009)? Comment peut-elle contribuer à la réflexion sur le développement, pour ces personnes, de réelles possibilités de participation aux débats et à la prise de décision dans la société considérant que les structures d'opportunités propres à leur position sociale influencent leur accès effectif à des ressources et des contextes d'apprentissage (Sen, 2000)? C'est, en filigrane, susciter une réflexion critique sur la participation sociale pleine et équitable de tous les groupes sociaux (Fraser, 2004; Vargas, 2017) à l'apprentissage tout au long et au large de vie. Un enjeu d'autant plus préoccupant qu'on sait que le niveau de scolarité, par exemple, a une incidence forte sur l'engagement à la formation structurée, sur les conditions de vie et la participation citoyenne (Boeren, 2017;

Gauthier, 2015; OCDE, 2019). Enfin, c'est explorer en quoi la notion de parcours d'apprentissage peut contribuer, dans un monde social où les enjeux de justice sociale et de reconnaissance en éducation se pose avec acuité (Bell, 2016; Dubet, 2009), aux travaux visant à enrichir les façons d'appréhender l'apprentissage et les enjeux de justice sociale qui y sont associés.

Dans cette perspective, cet appel de propositions souhaite rassembler des travaux scientifiques – qui pourront être d'ordre théorique, méthodologique ou empirique – mettant en dialogue les questions d'apprentissage, de justice sociale et de parcours chez des personnes ou des groupes en situation de vulnérabilité sociale. Par cette réflexion collective, nous souhaitons articuler une analyse critique de l'usage de la notion de parcours d'apprentissage. Dans cette perspective, nous sollicitons des contributions s'insérant dans l'un des quatre axes suivants:

1. Les continuités et ruptures dans les parcours d'apprentissage de personnes en situation de vulnérabilité sociale à travers la mise en relation de leur situation précise avec leurs expériences antérieures, leurs projets de vie ou les événements concomitants ou précipitants dans leurs sphères de vie. On sait en effet que leurs parcours sont souvent émaillés d'instabilité et d'imprévisibilité (des transitions, des événements) qui entrelacent des éléments sociaux et individuels tel un jeu dynamique de ressources et de contraintes et que leur arbitrage est défini comme un défi majeur de la sociologie des parcours de vie (Kok, 2007; Mayer, 2009). Ainsi, comment les différentes sphères de vie où se déroulent leur parcours d'apprentissage interagissent entre elles et se déploient dans la biographie des personnes en considérant les transitions parfois anticipées et d'autres fois imprévues (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010)? Comment concilier la dimension sociale, la complexité des situations individuelles et les questions de justice sociale sans tomber dans un déterminisme qui ne céderait qu'à un individualisme volontariste?

2. Les pratiques de soutien aux parcours d'apprentissage au sens large en considérant notamment les collaborations avec des milieux de pratique ou d'autres ressources présentes dans la communauté. Ainsi, quelles seraient les conditions ou encore les moyens propices pour soutenir la visée émancipatrice de pratiques de soutien qui tiennent compte des contextes de vie des personnes et qui favorisent leur apprentissage (Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault, 2012; Le Bossé, 2012; Ninacs, 2003)? Ou encore, en quoi des pratiques de soutien promouvant l'agentivité (Crockett, 2002) ou l'*empowerment* individuel et collectif de ces personnes dans leurs parcours sont susceptibles de retenir l'attention de décideurs et d'acteurs au regard des résultats qu'elles produisent (ex.: Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012)? Comment l'étude des parcours d'apprentissage peut soutenir la formation initiale et continue ou la mise en visibilité des pratiques de soutien des divers personnels appelés à accompagner l'apprentissage tout au long et au large de la vie des personnes et des groupes en situation de vulnérabilité sociale?

3. La programmation sociale en appui aux parcours d'apprentissage tout au long et au large de la vie. C'est interpeller ici des politiques publiques relatives à l'apprentissage dans leur potentialité à être réellement capacitantes, c'est-à-dire «visant à étendre la capacité des individus, leur possibilité réelle d'accomplir certaines réalisations de valeur» (Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2009, p. 4). En ce sens, alors que l'idée de parcours individualisé s'impose depuis quelques années dans différentes politiques publiques au sein des pays francophones, l'étude des parcours d'apprentissage peut contribuer à mieux comprendre comment la programmation sociale en matière de parcours individualisé répond notamment aux intentions de justice sociale. Ainsi, quel est l'accès effectif et équitable des personnes en situation de

vulnérabilité sociale aux services et ressources offerts par l'État et ses partenaires? Au-delà d'une description des services reçus ou des parcours dans une seule sphère de vie (ex.: parcours scolaire) en travaillant les interactions et articulations entre différentes sphères de vie, qu'elles soient en matière de parcours individuels ou de continuité de services d'organismes soutenant la formation et l'apprentissage, en quoi le développement de certains projets ou programmes d'intervention réalisés avec et pour les personnes en situation de vulnérabilité sont susceptibles de contribuer à la compréhension de leur parcours d'apprentissage? Ou encore, en fonction d'une analyse des différentes étapes de l'élaboration des politiques publiques (mise à l'ordre du jour, recherche de solutions alternatives, mise en œuvre et évaluation), quel serait ou pourrait être le rôle des politiques publiques pour véritablement soutenir les parcours d'apprentissage des personnes en situation de vulnérabilité sociale?

4. Les appareillages méthodologiques pour documenter les parcours d'apprentissage en les situant dans leurs contextes et dans la durée. En articulant les parcours de vie, l'apprentissage tout au long et au large de vie et la justice sociale, la notion de parcours d'apprentissage invite à faire dialoguer un vaste répertoire d'instruments méthodologiques que ce soit en matière d'échantillonnage, d'entrée sur le terrain, de collecte ou d'analyse de données notamment. En cela, quelles sont les avenues méthodologiques potentiellement fructueuses à défricher dans l'analyse des parcours d'apprentissage, que cela porte sur une instrumentation méthodologique classiquement mobilisée ou pas dans l'étude des parcours de vie: suivis longitudinaux, récits de vie (Desmarais et Grell, 1986; Ntebutse et Croyère, 2016), récits de pratique, entretiens, calendriers de cycles de vie, approches cliniques, démarches évaluatives et analyses documentaires, incluant l'analyse de données administratives? Dans une perspective de mise en exhaustivité du regard porté sur les parcours d'apprentissage, en quoi des protocoles mixtes (Creswell et Plano Clark, 2011), combinant des analyses qualitatives à l'utilisation d'enquêtes menées auprès d'échantillons importants ou aux grandes enquêtes des agences statistiques par exemple, pourraient permettre de nourrir les échanges d'ordre méthodologique autour du parcours d'apprentissage?

Les intentions (3 000 signes maximum, espaces compris), incluant un titre préliminaire, une présentation de la problématique (problème, contexte et positionnement dans les écrits scientifiques), d'un angle d'attaque et de ses implications au niveau méthodologique et les principaux résultats, doivent être adressées à ncre@USherbrooke.ca au plus tard le **1^{er} juin 2021**. Les auteurs dont les intentions seront retenues seront avisés autour du **1^{er} juillet 2021**. L'acceptation de l'intention ne présume pas de l'acceptation de l'article, lequel sera soumis à la procédure d'évaluation habituelle de la revue (évaluation par les pairs). Les articles complets (en français, maximum 50 000 signes espaces compris ou 25 pages, références incluses, accompagnés d'un résumé de 120 mots maximum) devront être soumis avant le **20 décembre 2021** en version électronique par courriel (ncre@USherbrooke.ca). Les auteurs sont invités à consulter les normes éditoriales de la revue pour la rédaction des textes finaux. La revue n'accepte que les textes originaux et inédits qui ne sont pas en évaluation par une autre revue. Pour obtenir des renseignements supplémentaires, veuillez nous écrire à ncre@USherbrooke.ca.

À propos de la revue

La revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (NCRÉ) est une revue scientifique québécoise couvrant le champ des sciences de l'éducation. Soutenue par la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke, elle est actuellement sous la responsabilité scientifique de Frédéric Saussez.

Elle a pour ambition d'être à la fine pointe de l'actualité de la recherche en éducation et de se situer au carrefour de sensibilités disciplinaires et de traditions théoriques diverses. La revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* est qualifiante pour la section CNU 70 (Sciences de l'éducation et de la formation).

Références

- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 1-22.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs, construction de soi et transformations sociales*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 11. Repéré à <https://journals.openedition.org/sejed/7093>
- Bell, L. (2016). Theoretical foundations for social justice education. Dans M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, et K. Y. Joshi (dir.), *Teaching for diversity and social justice* (3^e éd., p. 1-14). New York, NY: Routledge.
- Bellot, C. (2003). Les jeunes de la rue: disparition ou retour des enjeux de classe? *Lien social et politiques*, 49, 173-182.
- Bessin, M., Bidart, C. et Grossetti, M. (dir.) (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Bidart, C. et Longo, M.-E. (2007). Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail. *Relief échanges du Céreq*, 22, 27-38.
- Bidart, C., Mounier, L. et Pellissier, A. (2002). *La construction de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes à l'épreuve du temps. Une enquête longitudinale. Rapport final*. Recherche financée par la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes, ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodgkinson, P., Macleod, F. J. et Goodson, I. F. (2011). *Improving learning through the lifecourse. Learning Lives*. New York, NY: Routledge.
- Blossfeld H. P., Kilpi-Jakonen, E., Vono De Vihena, D. et Buchholz, S. (2014). *Adult learning in modern societies. An international comparison from a life-course perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161-175.
- Bourdon, S. (2009). Relaciones sociales y trayectorias biográficas: hacia un enfoque comprensivo de los modos de influencia [Relations sociales et parcours biographiques: vers une approche compréhensive des modes d'influence]. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 16(6), 159-177.

- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 1-10. Repéré à <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=27>>
- Charbonneau, J. (2003). *Trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes: une comparaison entre le Québec et la France*. Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix-en-Provence, séminaire du groupe Travail et temporalités sociales.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* (3^e éd.). Paris: Anthropos. (Ouvrage original publié en 1997.)
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crockett, L. J. (2002). Agency in the life course: concepts and processes. Dans L. J. Crockett (dir.), *Agency, motivation and the life course* (p. 1-29). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Delory-Momberger, C. (2009). Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique. Dans C. Delory-Momberger et E. Clementino de Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation* (p. 17-30). Paris: Téraèdre.
- Desmarais, D. et Grell, P. (1986). *Les récits de vie. Théories, méthode et trajectoires types*. Montréal, QC: Les Éditions Saint-Martin.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris: Seuil.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *La Découverte/Revue du MAUSS*, 1(23), 152-162.
- Furstenberg, F. F. (2005). Non-normative life course transitions: reflections on the significance of démographie events on démographie events on lives. *Advances in life course research*, 10, 155-172.
- Galland, O. (1996). Les jeunes et l'exclusion. Dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs* (p. 183-193). Paris: La Découverte.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire: entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. Dans R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Gaudet, S. (2013). Comprendre les parcours de vie: une lecture au carrefour du singulier et du social. Dans S. Gaudet, N. Burlone et M. Lévesque (dir.), *Repenser la famille et ses transitions: repenser les politiques publiques* (p. 15-51). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, M.-A. (2015). Formation non formelle et compétences. Dans H. Desrosiers, V. Nanhou, A. Ducharme, L. Cloutier-Villeneuve, M.-A. Gauthier et M.-P. Labrie (dir.), *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques: des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)* (p. 129-148). Québec: Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>
- Goyette, M., Chénier, G., Royer, M.-N. et Noël, V. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 95-119.
- Goyette, M. et Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 57(1), 30-44.
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les cahiers du numérique*, 1(5), 19-44.
- Grell, P. (2001). Sur les conditions d'existence des jeunes dans un monde précaire. *Sociétés. Revue des sciences humaines et sociales*, 73, 99-108.

- Grell, P. (2004). Représentations des jeunes précaires à propos de leurs pratiques dans le monde du travail et de la vie quotidienne. *Reflets. Revue d'intervention sociale et communautaire*, 70(1-2), 46-62.
- Guillaume, J.-F. (2009). Les parcours de vie, entre aspirations individuelles et contraintes structurelles. *Informations sociales*, 6(156), 22-30.
- Hamel, J. (2002). Brèves remarques sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. *Bulletin de l'Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française*, 24(1), 4-8.
- Hamel, J. (2003). Pour une vue longitudinale sur les jeunes et le travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, 115, 255-268.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Les éditions du Cerf.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. New York, NY: Routledge.
- Kok, J. (2007). Principles and prospects of the life course paradigm. *Annales de démographie historique*, 7(113), 203-230.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lalivé D'Épinay, C., Bickel, J.-F., Cavalli, S. et Spini, D. (2005). Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire. Dans J.-F. Guillaume (dir.), *Parcours de vie: regards croisés sur la construction des biographies contemporaines* (p. 187-205) (collaboration de C. Lalivé d'Épinay et L. Thomsin). Liège: Les Éditions de l'Université de Liège.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec, QC: Ardis.
- Livingstone, D. W. (2010). *Lifelong learning in paid and unpaid work*. New York, NY: Routledge.
- Livingstone, D. W. et Sawchuk, P. H. (2004). *Hidden knowledge. Organized labor in the information age*. Lanham, MD-Toronto: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Longo M. E. (2011), *Transitions des jeunes vers la vie adulte. Processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire-Observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse. Repéré à <https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/03/rapport-2011-11-insertion-rapport-au-travail.pdf>
- Longo, M.-E., Mendez, A. et Tchobanian, R. (2010). Le découpage temporel du processus: l'analyse par séquence. Dans A. Mendez (dir.), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (p. 73-89). Louvain-la-Neuve: Académia-Bruylant.
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual review of sociology*, 55, 413-433.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport final de la recherche déposé au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA).
- Molgat, M. (2007). Les formes de soutien parental à l'insertion professionnelle. Le cas des jeunes ayant abandonné leurs études secondaires ou collégiales. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 89-110). Québec, QC: Les Éditions de l'IQRC.
- Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? *Recherches sociographiques*, 50(1), 41-66.
- Ninacs, W. A. (2003). Empowerment: cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire. La coopérative de consultation en développement (LA CLÉ), 2004. Repéré à <http://envision.ca/pdf/w2w/Papers/NinacsPaper.pdf>

- Ntebutse, J. G. et Collin, S. (2018). A sociocritical perspective on the integration of digital technology in education. Dans J. Voogt et al. (dir.), *Handbook of information technology in primary and secondary education* (p. 1015-1043). Cham: Springer International Handbooks of Education.
- Ntebutse, J. G. et Croyère, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique: une logique de découverte. *Recherches en soins infirmiers*, 1(124), 28-38.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2019). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019. L'avenir du travail*. Paris: Éditions OCDE. Repéré à <https://doi.org/10.1787/b7e9e205-fr>
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2010). Introduction: rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralisation de l'acteur faible. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing et F. Giuliani (dir.), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles* (p. 7-19). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Pollak, C. (2009). Analyse des parcours de pauvreté: l'apport des enquêtes longitudinales. *Informations sociales*, 756(6), 106-112.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'égalité* (P. Chemla, trad.). Paris: Seuil. (Ouvrage original publié en 1992 sous le titre *Inequality Reexamined*.)
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris: Albin Michel.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2014). Se saisir du présent pour cristalliser l'improbable. *Chemins de formation*, 18, 67-72.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2017). Temps longs et temps courts dans les parcours de jeunes adultes en situation de précarité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 19. Repéré à <https://journals.openedition.org/sejed/8526>
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2020). Relationship with literacy: a longitudinal perspective on the literacy practices and learning of young people without a diploma. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 13-28.
- Vargas, C. (2017). Envisager l'apprentissage tout au long de la vie du point de vue de la justice sociale. *Réflexions thématiques sur la recherche et prospective en éducation*, 21, 1-15.
- Verhoeven, M., Dupriez, V. et Orianne, J.-F. (2009). Politiques éducatives et approches par les capacités. *Éthique publique*, 11(1), 1-13.
- Vultur, M., Trottier, C. et Gauthier, M. (2002). Les jeunes québécois sans diplôme. Perspectives comparées sur l'insertion professionnelle et le rapport au travail. Dans D.-G. Tremblay et L.-F. Dagenais (dir.), *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail* (p. 71-94). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.