

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DE L'INTENSITÉ D'UTILISATION D'UN RÉSEAU SOCIAL EN
LIGNE SUR LE CAPITAL SOCIAL DE RACCROCHEURS DE 16 À 24 ANS
DANS DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

FRANÇOIS MERCIER

JANVIER 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Les quatre dernières années que j'ai consacrées à ce mémoire m'ont permis de découvrir des attitudes communes au chercheur en éducation. Je fais allusion à la persévérance, l'ambition, l'optimisme et l'insatisfaction dans un projet de recherche. J'éprouve une certaine fierté d'avoir pu améliorer certaines d'entre elles durant cette période.

De toute évidence, ce projet de recherche est le fruit de commentaires, de gestes et d'encouragements de plusieurs personnes, qui ont permis de rendre ce projet à terme. Pour ces raisons, je tiens à prendre quelques instants pour les remercier. D'abord, je remercie chaleureusement mon directeur de recherche, Stéphane Villeneuve. Il m'a accompagné sans relâche, à chaque étape de ce mémoire. Je suis reconnaissant pour ses judicieux conseils, son ouverture d'esprit et sa grande disponibilité. Ensuite, je remercie Anderson Araujo-Oliveira, Annie Dubeau et Martin Riopel, les professeurs qui ont pris le temps d'évaluer mon projet de recherche et d'y apporter des commentaires et des suggestions qui ont permis d'enrichir ce projet de recherche. Aussi, le service de consultation en analyse de données de l'UQAM, ainsi que Gabrielle Fortin, une étudiante de ma cohorte. Elles m'ont épaulé dans mes moments d'incompréhension.

En terminant, je dois dire merci à ma conjointe Chantal et mes filles Camille et Béatrice d'être toujours près de moi dans mes projets.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La diplomation et le décrochage scolaire à la formation générale	3
1.2 Les raccrocheurs à la formation générale des adultes (FGA).....	8
1.3 Un plan d'action pour favoriser le retour aux études des 16 à 24 ans	10
1.4 Le capital social non mesuré des jeunes adultes raccrocheurs	12
1.5 La socialisation chez les jeunes adultes à l'ère du numérique	15
1.6 Résumé de la problématique	20
1.7 Question de recherche et pertinence de l'étude	23
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	26
2.1 Le capital social	26
2.1.1 Définition	27
2.1.2 Bourdieu : les relations personnelles	29
2.1.3 Coleman : les obligations mutuelles de nos liens	32
2.1.4 Granovetter : la distinction entre un réseau de liens sociaux forts et faibles	35
2.2 Schaefer-McDaniel : les déterminants du capital social chez les jeunes	37
2.2.1 Le réseautage et la sociabilité	39
2.2.2 La confiance et la réciprocité	40
2.2.3 Le sentiment d'appartenance	41
2.3 Définition retenue du capital social	43
2.4 Facebook : considérations théoriques	44
2.5 Récensions des écrits sur les effets de Facebook sur le capital social	48
2.6 Conclusion	52

2.7 Questions spécifiques et objectifs de recherche	52
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	54
3.1 Type de recherche	54
3.2 Questionnaire	55
3.2.1 Questions sociodémographiques	56
3.2.2 Questions sur l'intensité d'utilisation de Facebook	56
3.2.3 Questions sur le capital social	57
3.3 Participants	59
3.4 Procédure.....	59
3.5 Analyses	62
3.5.1 Analyses quantitatives des données sociodémographiques.....	62
3.5.2 Analyses quantitatives de l'intensité de Facebook.....	63
3.5.3 Analyses quantitatives du capital social.....	64
3.5.4 Analyses quantitatives des liens entre Facebook et le capital social.....	64
3.6 Considérations éthiques.....	65
CHAPITRE IV RÉSULTATS	67
4.1 Statistiques	67
4.1.1 Statistiques sociodémographiques.....	67
4.1.2 Statistiques de l'intensité de Facebook.....	72
4.1.3 Statistiques du capital social.....	77
4.1.4 Statistiques des liens entre Facebook et le capital social.....	80
4.2 Validité du questionnaire	82
4.3 Synthèse des résultats	83
CHAPITRE V DISCUSSION	85
5.1 L'utilisation de Facebook par les raccrocheurs	90
5.2 Le capital social des raccrocheurs.....	95
5.2.1 Statistiques sociodémographiques.....	96
5.2.2 Statistiques de l'intensité de Facebook.....	97
5.2.3 Statistiques du capital social.....	98
5.3 Les liens entre Facebook et le capital social des raccrocheurs.....	99

CHAPITRE VI CONCLUSION	102
6.1 La synthèse du projet de recherche	102
6.2 Les limites des résultats.....	105
6.3 Quelques recommandations	106
ANNEXE A DEMANDE D'AUTORISATION.....	107
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	109
ANNEXE C QUESTIONNAIRE	112
ANNEXE D LETTRE D'AUTORISATION DU CENTRE	118
RÉFÉRENCES	120

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Trajectoire de quatre sous-groupes sur le nombre d'amis (Marcotte, 2013) .. 13
1.2	Cadre conceptuel du capital social chez les jeunes, tel que présenté par Schaefer-McDaniel en 2004 14
1.3	Nombre d'heures d'utilisation d'Internet par semaine, selon l'âge des Québécois (CEFRIQ, 2014) 19
1.4	Synthèse de la problématique..... 22
2.1	Citations dans la littérature scientifique du concept de capital social (Isham et al., 2002)..... 29
2.2	Structure sociale de Coleman (1990) 33
2.3	Représentation imagée de la théorie des liens faibles de Granovetter (1973) 36
2.4	Le capital social chez les jeunes, selon Schaefer-McDaniel (2004) 38
2.5	Membres de Facebook en millions entre 2008 et 2015 (Statista, 2016) 47
3.1	Sections composant le questionnaire..... 55
4.1	Pourcentage d'élèves de l'échantillon pour chaque segment d'amis Facebook des raccrocheurs 75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Taux de diplomation et de qualification au Québec après cinq, six et sept ans de formation générale (MELS, 2014).....	5
3.1 Analyse de la fiabilité interne du questionnaire au centre Le Tremplin et	61
4.1 Fréquence et pourcentage des segments d'heures d'utilisation d'Internet par les raccrocheurs	70
4.2 Fréquence des segments d'heures du temps d'utilisation de Facebook par les raccrocheurs.....	72
4.3 Statistiques de l'intensité d'utilisation Facebook (IUF).....	74
4.4 Statistique des stratégies de communication à l'aide de Facebook.....	76
4.5 Corrélations entre l'intensité d'utilisation de Facebook et les déterminants du capital social chez les raccrocheurs	80
4.6 Corrélations entre les déterminants du capital social chez les raccrocheurs..	81
4.7 Résultats de la fiabilité interne du questionnaire lors de la passation aux trois centres de la FGA.	82

LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CEA	Centre d'éducation des adultes
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
CSDL	Commission scolaire de Laval
DES	Diplôme d'étude secondaire
FBC	Formation de base commune
FBD	Formation de base diversifiée
FGA	Formation générale des adultes
GAPRSQ	Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec
MEES	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Le nombre grandissant de raccrocheurs au Québec a forcé la création en 2004 d'un cahier de mise en œuvre par le Ministère de l'Éducation du Québec pour favoriser le retour aux études des 16 à 24 ans. Une condition importante proposée dans ce cahier porte sur le capital social de ces derniers. Le capital social est la somme des liens sociaux grâce auxquels un individu peut accéder à des ressources économiques et culturelles nécessaires à l'atteinte de ses objectifs (Forgues, 2004). De nos jours, ces liens sociaux passent aussi par l'utilisation des réseaux sociaux en ligne (Rennie et Morisson, 2013). Plus de dix ans après le dépôt du cahier, nous constatons qu'aucune étude n'a mesuré le capital social de ces raccrocheurs. Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche descriptive et corrélationnelle de l'intensité d'utilisation de Facebook par des raccrocheurs ($n = 180$) sur les dimensions constituantes de la théorie du capital social chez les jeunes de Schaefer-McDaniel (2004). Les premiers résultats nous indiquent que les raccrocheurs passent près de trois fois plus de temps sur Facebook que la moyenne quotidienne observée auprès des utilisateurs dans le monde. De plus, cette surcharge de socialisation numérique auprès de ces derniers ne semble pas apporter de réel bénéfice dans leur capital social.

MOTS CLÉS : capital social, réseau social, Facebook, raccrocheur, éducation des adultes, formation générale.

INTRODUCTION

La formation générale constitue un enjeu majeur des politiques d'éducation des adultes partout dans le monde (Bélanger et Federighi, 2000). Une étude de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a recensé pour l'année 2012 pas moins de 775 millions d'adultes sur la planète qui ne possédaient pas les compétences élémentaires en matière d'écriture et de lecture. À cet égard, il est permis de faire comprendre l'importance de soutenir les personnes qui effectuent un retour aux études.

Les recherches en éducation auront permis de dresser une liste de facteurs de réussite scolaire qui inclura le processus cognitif et métacognitif de l'étudiant, l'établissement d'enseignement qu'il fréquente, la relation qu'il développe avec son enseignant, ses relations familiales et finalement, sa socialisation. Ce dernier désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale (Castrá, 1992). L'établissement d'enseignement qu'on fréquente représente, avec la famille, un des lieux de socialisation les plus importants dans la croissance et l'épanouissement personnel d'un apprenant. Les relations d'amitié sont susceptibles de favoriser l'adaptation et l'apprentissage scolaire des élèves. Cette association serait toutefois présente seulement dans la mesure où les relations d'amitié sont stables et de bonne qualité (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay, & Robert, 1998). Jusqu'à présent, beaucoup d'études en éducation se sont intéressées aux relations sociales d'élèves lors de leur passage scolaire au secteur jeune (moins de 16 ans d'âge au Québec).

Toutefois, peu l'ont été sur les relations sociales de ceux qui retournent aux études à l'éducation des adultes.

Précisément, cette recherche sur capital social de jeunes raccrocheurs à la formation générale des adultes s'appuie sur deux prémisses de la théorie sociale en éducation soit que le développement intrapersonnel doit passer par un processus interpersonnel (Vygotsky, 1997) et que les interactions seraient la pierre angulaire du développement des apprentissages (Bruner, 1960). Le premier chapitre de ce mémoire cernerait la problématique liée aux relations sociales de ces étudiants et l'absence d'études en ce qui concerne le capital social de ces derniers. Ensuite, nous présenterons une revue de la littérature portant sur l'utilisation des réseaux sociaux en ligne et plus particulièrement Facebook comme outil générateur de capital social. Après, nous définirons les concepts de capital social et de réseautage social en ligne dans notre cadre conceptuel. Suivra le troisième chapitre portant sur la méthodologie de cette recherche. Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus par l'analyse des réponses aux questionnaires. Le dernier chapitre portera sur les résultats obtenus afin de les mettre en contexte et en comprendre la portée. Enfin, le mémoire se termine par une conclusion dans laquelle la recherche présentée ci-après sera résumée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La structure de cette problématique s'inspire de Gaudreau (2011). Par conséquent, cette problématique commence par un large aperçu sur la situation de la diplomation et du décrochage scolaire au Québec au secteur des jeunes. Par la suite, il sera question des différents aspects rattachés au défi de ces décrocheurs lors de leur retour aux études à la formation générale des adultes (FGA), de l'absence d'utilisation d'une des quatre conditions importantes à considérer dans la mise en place de services de formation et d'accompagnement adaptés pour favoriser leur retour. Finalement, cette problématique se conclura par une proposition d'une question de recherche et une justification de la pertinence de faire cette étude.

1.1 La diplomation et le décrochage scolaire à la formation générale

Au Québec, c'est au milieu des années 1990, principalement avec la création du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) que les premières orientations stratégiques pour la lutte au décrochage scolaire sont nées. À cet égard, Perron et Veillette (2012) citent les textes fondateurs du CRÉPAS qui considère le décrochage scolaire comme :

« un problème social ayant des racines dans le milieu et des répercussions sociales importantes. La scolarisation devient une composante essentielle d'une stratégie de développement permettant de tirer un meilleur profit des forces ainsi que des capacités d'agir et de créer des populations afin de contrer le cycle de la désintégration des communautés. La scolarisation ouvre les jeunes sur le monde et les prédispose à faire des choix éclairés. L'obtention d'un diplôme qualifiant pour le marché du travail constitue un

puissant levier pour l'inclusion sociale et économique des personnes » (p.106).

Chaque année, le petit ruban vert et blanc que portent les personnes lors des journées de la persévérance scolaire au Québec nous rappelle l'importance de soutenir un élève durant ses études. À cet égard, le taux de diplomation et de qualification par cohorte progresse toujours et atteint maintenant 77,7 % (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, MÉES, 2016). Pour calculer le taux de diplomation et de qualification, ce dernier a effectué le suivi des élèves d'une cohorte qui entrent pour la première fois en première année du secondaire. Ainsi, parmi les élèves d'une cohorte donnée, ce taux correspond à la proportion de ceux qui, avant l'âge de 20 ans, obtiennent une formation générale ou une première qualification professionnelle, sept ans après leur entrée au secondaire. Cette formation générale peut être obtenue au secteur des jeunes ou à l'éducation des adultes, tandis que la qualification peut l'être à la formation professionnelle.

Au regard des résultats du tableau 1, nous constatons que la formation générale dispensée au secteur des adultes s'inscrit dans une perspective de persévérance scolaire d'élèves qui semble porter ces fruits. En effet, le tableau montre que le secteur de la formation générale des adultes (FGA) fait passer un taux de diplomation et de qualification pour cinq années d'études au secteur des jeunes de 63,8 % à 75,8 %, après deux années supplémentaires passées à la formation générale des adultes. Cette augmentation de la diplomation se produit seulement après deux années supplémentaires pour une personne de moins de 20 ans qui fréquente le secteur des adultes. Malgré ces efforts, il reste toujours près d'un élève sur quatre qui est sans diplôme ou sans qualification lors de ses 20 ans. Sur ce point, il est important de mentionner que le Gouvernement du Québec souhaite hausser le taux de diplôme et de qualification à 80 % d'ici 2020. Cet écart de 4 % à combler semble difficilement atteignable uniquement par la contribution du secteur des jeunes. La participation de

la formation générale des adultes semble tout aussi nécessaire. C'est pour cela qu'une étude dans ce secteur d'enseignement nous interpelle.

Tableau 1.1 Taux de diplomation et de qualification au Québec après cinq, six et sept ans de formation générale (MELS, 2014).

Cohorte de 1 ^{ère} secondaire inscrit en 2006-2007	Taux de diplomation à la formation générale
2010-2011, soit après cinq ans	63,8
2011-2012, soit après six ans	72,2
2012-2013, soit après sept ans	75,2

Lorsque des élèves quittent le système scolaire avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification, ils commettent un geste qui est porteur de sens, accompagné de significations sociales qui méritent d'être analysées de près. Le décrochage est le résultat de problèmes scolaires et personnels d'une jeune personne dans des contextes particuliers. Il est donc pertinent d'expliquer le processus de décrochage scolaire en premier, afin de mieux connaître ces personnes qui vont décider de renouer avec l'école et vivre le processus de raccrochage scolaire par la suite.

Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) décrit le décrocheur scolaire comme étant tout jeune de moins de 20 ans qui ne fréquente pas un établissement scolaire et qui n'a pas son diplôme. C'est également, un élève qui a quitté l'école sans avoir obtenu un diplôme après cinq ans au secondaire et qui n'est pas réinscrit l'année suivante.

Du point de vue typologique, les recherches de Janosz (1996) ont permis d'identifier quatre types de décrocheurs scolaires. Le premier type est le décrocheur discret. Son profil est comparable aux futurs diplômés : il aime l'école, mais il présente un rendement scolaire un peu faible et provient de milieux socioéconomiques plus défavorisés. Cette catégorie représente environ 40 % de la population étudiante dite décrocheuse. Le second est le décrocheur inadapté. Celui-ci possède un profil scolaire et psychosocial négatif composé d'échecs scolaires, de problèmes de comportement et de délinquance. Il provient souvent d'un milieu familial difficile. Son groupe représente, également, 40 % des décrocheurs. Les deux derniers types se divisent de manière égale, le dernier 20 %. Il s'agit du décrocheur désengagé sans véritable problème de comportement. Finalement, le décrocheur sous-performant qui, lui aussi, n'a aucun problème de comportement, mais dont les problèmes d'apprentissage dominent l'expérience scolaire.

Est-il possible de valider les propos de Janosz auprès des décrocheurs eux-mêmes? Les recherches de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011) ont tenté de répondre à cette question. Cette étude a révélé que 40 % des jeunes interrogés, qui évoquent de l'ennui, un manque d'intérêt envers les apprentissages et des difficultés scolaires, ont plus de chance de décrocher au secondaire. Or, seulement deux décrocheurs sur cinq affirment que la cause de leur décrochage provient de difficultés scolaires. Qu'en est-il pour les autres, qui correspondent à 60 % des décrocheurs? La même étude a révélé que 31,2 % d'entre eux mentionnaient que lors de leur passage au secondaire, les enseignants ne s'intéressaient pas vraiment à eux. En ce qui nous concerne, nous pouvons affirmer que, de l'avis du décrocheur, la faiblesse de ses relations sociales est en cause.

Une synthèse des connaissances sur le décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire faite par Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin et Fortin (2013) a révélé que des caractéristiques personnelles aux élèves ainsi que leur

comportement à l'école influencent grandement l'arrêt de leurs études. Parmi les facteurs personnels étudiés qui ont été documentés comme contribuant à augmenter le risque de décrochage scolaire, les chercheurs ont relevé le genre (être un garçon), une estime de soi déficiente et les faibles habiletés sociales (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Rumberger, 1995). Partant de ces faits, il est possible d'affirmer que les décrocheurs vivent plus que des difficultés d'apprentissage. Pour plusieurs d'entre eux, il est beaucoup plus question d'habiletés sociales déficientes. De plus, ces mêmes auteurs mentionnent que les stratégies d'adaptation des élèves à risque de décrochage scolaire semblent infructueuses et ils peinent à établir des relations harmonieuses avec les adultes, les amis et les pairs (Cossette et al. 2004; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000; Jimerson, Anderson et Whipple, 2002; Potvin, Fortin et Lessard, 2006).

D'autres facteurs comme le manque de confiance en soi et le sentiment d'amertume à l'égard d'autrui entraîneraient aussi le décrochage scolaire (Le Réseau d'information pour la réussite éducative, 2013). En terminant, la recension des écrits de Lessard et al. (2013) fait état des travaux de Rowe et Stewart (2007) qui identifient le faible sentiment d'appartenance à un groupe comme un facteur qui contribuerait à l'abandon des études. À partir de ces recherches, et puisque la situation du décrocheur est suffisamment documentée, nous sommes à même de constater que ce dernier aura vécu des difficultés d'apprentissage, mais également leur lot de relations sociales difficiles.

Comme nous venons de le voir, il est maintenant possible comprendre le lien entre la présence de relations sociales difficiles et le décrochage scolaire au secondaire. Au Québec, un nombre considérable d'élèves ayant des relations sociales difficiles quittent l'école secondaire avant l'obtention du diplôme. Cependant, plusieurs

d'entre eux s'inscriront à la FGA afin de l'obtenir. Il est donc pertinent de mesurer leur niveau de socialisation lors de leur retour aux études.

Jusqu'à présent, les connaissances sur le processus de socialisation des jeunes adultes à la FGA demeurent inexplorées. C'est pourquoi, dans les sections suivantes, nous ferons état des inscriptions dans ce secteur d'enseignement et du plan d'action qui a été proposé par le Ministère de l'Éducation du Québec en 2004 dans un cahier de mise en œuvre du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 – 24 ans à la FGA. Ensuite, nous décrirons des éléments de problématiques sociales des raccrocheurs qui s'apparentent au capital social. Finalement, nous examinerons la façon dont les jeunes adultes établissent leurs relations sociales avec autrui.

1.2 Les raccrocheurs à la formation générale des adultes (FGA)

Regroupé sous le thème de formation générale des adultes (FGA), ce secteur comprend différents services d'enseignement qui sont habituellement offerts selon les besoins et la densité de la clientèle propres à chaque région. Il s'agit de l'alphabétisation, la francisation, la formation à distance, les services de formation à l'intégration sociale, les services d'intégration socioprofessionnelle et le secondaire. En ce qui concerne ce dernier, il est séparé entre deux groupes distincts : le programme de formation de base commune (Programme FBC) constituée des 1^{ère} et 2^e secondaire, et la formation de base diversifiée (Programme FBD) pour les 3^e, 4^e et 5^e secondaires. Ce programme est une version adaptée pour les adultes du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2016). Les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage sont les mêmes. Cependant, afin d'appliquer des orientations propres à l'éducation des adultes, les programmes d'études sont découpés par cours. Selon le MELS (2014), les matières offertes en formation de base diversifiée sont les suivantes: français langue maternelle (3^e, 4^e et 5^e secondaire); anglais langue seconde (3^e, 4^e et 5^e secondaire);

mathématiques (3^e, 4^e et 5^e secondaire); informatique (5^e secondaire]; sciences physiques (4^e secondaire); physique (5^e secondaire); chimie (5^e secondaire); biologie (5^e secondaire) et histoire (4^e secondaire). Les inscriptions dans les centres se font toutes les 2 semaines. Ces derniers poursuivent leurs études, à leur rythme, dans les matières non complétées et nécessaires pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), pour obtenir les préalables à la formation professionnelle ou pour obtenir les préalables aux études collégiales.

Le nombre d'élèves vivant des cheminements scolaires interrompus est grandissant au Québec. Selon les données obtenues du rapport, préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement général des adultes (2012), les inscriptions à ce niveau d'étude ne cessent de croître depuis 10 ans. Les inscriptions à la formation générale des adultes (FGA) sont passées de 132 000 (année 2000-2001) à 199 000 (année 2010-2011). Il en va de même pour la formation générale à distance dans les centres d'éducation aux adultes qui a vu ses inscriptions augmenter de 85 %, passant de 40 041 en 2000 à 77 993 en 2010. Près de quatre apprenants sur cinq qui rattachent dans l'un des 200 Centres d'éducation des adultes (CEA) de la FGA au Québec ont moins de 20 ans (Marcotte et Villatte, 2013). La répartition des effectifs selon le genre, pour la période de 2009 à 2014, a été de 53 % pour les femmes contre 47 % pour les hommes. À ce sujet, il est important de souligner que les femmes âgées entre 16-24 ans qui fréquentent un des centres d'éducation aux adultes présentent un profil passé empreint de plus de vulnérabilité physique et psychologique que les hommes, lors de leur passage au secteur jeune (Marcotte, Fortin, Royer, Marcotte et Potvin, 2008; Tencheff, Serbin, Martin-Storey, Stack, Hodgins, Ledingham et Schwartzman, 2008; Corbin, 2012).

Également, les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration sont en croissance dans les centres d'éducation des adultes (CEA), surtout à Montréal. Ils représentent 58,8 % de l'effectif des centres d'éducation des adultes (Potvin, 2009). Ils fréquentent

davantage le 1^{er} et 2^e cycle du secondaire, et le plus souvent à temps plein (Voyer, Brodeur et Meilleur, 2012). Leurs profils et parcours sont extrêmement variés (Potvin et Leclercq, 2010). Un bon nombre arrive à la formation générale aux adultes (FGA) en continuité du secteur jeune du secondaire. De plus, ces jeunes immigrants arrivent souvent de classes d'accueil avec cheminement particulier ou avec un grand retard scolaire. Selon le MEQ (1998), les élèves immigrants en grand retard scolaire à leur arrivée à la FGA, accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise. Dans ces conditions, ils doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Finalement, ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine pour des raisons culturelles, financières ou matérielles.

La principale raison qui pousse les jeunes décrocheurs à effectuer un retour aux études à l'éducation des adultes est le désir d'obtenir un diplôme minimal et de meilleures conditions de travail (Tyler & Lofstrom 2009). Selon Marcotte, Lachance et Lévesque (2011), « le diplôme n'est plus perçu comme un atout, mais comme un passeport obligatoire » (p.137). La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 (Ministère de l'Éducation du Québec) met l'accent sur l'importance d'assurer un plus grand accès à la formation de base et souhaite mettre en place des ressources afin d'aider les raccrocheurs durant leur retour aux études.

1.3 Un plan d'action pour favoriser le retour aux études des 16 à 24 ans

Afin de mieux répondre aux besoins de ces raccrocheurs et d'outiller les intervenants (directions, enseignants, conseillers en orientation, psychoéducateurs, etc.), le ministère de l'Éducation (MEQ, 2004) a jugé nécessaire d'établir un plan d'action pour les accompagner. Ainsi, un cahier de mise en œuvre du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans a vu le jour en 2004. Ce cahier explique quatre composantes à considérer dans la mise en place de services de

formation et d'accompagnement adaptés aux divers jeunes adultes visés par ce retour aux études. Ces composantes sont l'approche écosystémique, le partenariat, l'autonomisation et le capital social. L'étude visée ici se penchera sur cette dernière condition; soit le développement du capital social au sein d'une population de rattachés scolaires à la formation générale au secteur des adultes, puisqu'aucune étude scientifique n'a été faite depuis le dépôt du cahier de mise en œuvre de 2004. Plus de dix années se sont écoulées sans que personne n'ait proposé de moyens pour faciliter le déploiement du capital social, ni même mesurer ce dernier auprès des personnes âgées de 16 et 24 ans. Pourtant, cette composante a été considérée par le MEQ comme importante au soutien des jeunes adultes. Afin de bien saisir la portée du MEQ à intervenir dans le capital social des rattachés, il est bon d'examiner l'article de Forsé (2001), qui cite des économistes tels que Schultz (1961) ou Becker (1964) qui ont proposé d'étendre le concept de capital, classiquement considéré sous son aspect matériel, à ses aspects humains. Selon Forsé, si le capital (physique) est créé par des outils facilitant une production, le capital humain l'est aussi par les capacités et compétences de ceux qui les manipulent. Suivant cette logique, le chercheur affirme que les relations entre individus constituent une part toute aussi essentielle du capital économique. Essentiellement, lorsque les relations changent de manière à faciliter l'action productive, du capital social est créé.

Qu'est ce que le capital social? Dans le cahier de mise en œuvre du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans (MEQ, 2004), nous pouvons lire que « le capital social fait référence aux relations sociales, aux réseaux, aux normes et aux valeurs qui conduisent à la cohésion sociale et qui facilitent l'action collective vers la réalisation d'objectifs et d'intérêts communs » (p.13). Ce cahier qualifie le capital social comme une approche qui s'intéresse aux relations entre les acteurs d'une communauté et les réseaux qu'ils forment. De plus, le capital social suppose un investissement dans la mise en place de réseaux fonctionnels

établis entre différentes personnes, différents établissements scolaires et organismes de la communauté.

1.4 Le capital social non mesuré des jeunes adultes raccrocheurs

Faute de résultats de recherche pour évaluer le niveau actuel de capital social des raccrocheurs, il s'est avéré pertinent de recenser des éléments de socialisation qu'auraient vécus les décrocheurs lors de leur parcours scolaire et qui ont des similitudes avec des déterminants du capital social. À cet égard, les résultats de Bouchard (2001) ont permis d'identifier trois éléments menant à l'abandon scolaire d'un décrocheur : le statut socioéconomique (pauvreté), les déterminants familiaux (famille monoparentale, pratique parentale négative et scolarité des parents) et l'influence des différents milieux de vie (le degré d'urbanisation, le choix du quartier de résidence et le nombre de déménagements). Les résultats de cette recherche ont pu montrer que les décrocheurs ont vécu des relations sociales différentes de ceux qui ont pu terminer leurs études. De même, les résultats de recherche de Pica, Traoré, Camirand, Laprise, Berneche, Berthelot et Plante (2013) corroborent les observations de Bouchard en démontrant que l'étudiant le plus à risque d'abandonner l'école affiche un statut vulnérable dans les multiples sphères de sa vie.

Selon Coleman (1988), le capital social serait issu, en grande partie, de la communauté. Or, il semble tout à fait pertinent de savoir si le raccrocheur a su tirer profit d'une présence communautaire suffisante lui permettant d'acquérir le capital social nécessaire pour accomplir ses projets scolaires. À cet égard, Cloutier (2009) affirme qu'avoir des amis sur qui compter peut soutenir un étudiant dans son cheminement scolaire. En est-il ainsi pour le raccrocheur? Les résultats de recherche de Marcotte (2013) sur la dépression chez les adolescents (Figure 1) montrent que les décrocheurs et les raccrocheurs du secondaire partagent plusieurs caractéristiques communes, dont celle d'avoir moins d'amis que les autres jeunes.

D'autres résultats de recherche, comme ceux de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, et Royer (2012), ont montré que les décrocheurs vivent des interactions difficiles avec leurs parents et leurs pairs. Ils manquent également de cohésion familiale et de soutien de leurs enseignants. Cela a comme conséquence de miner leur confiance et de diminuer les amitiés réciproques. De plus, les résultats de l'étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2000) ont permis de montrer que les décrocheurs étaient moins susceptibles que les autres de participer aux activités scolaires ou toutes autres activités collectives.

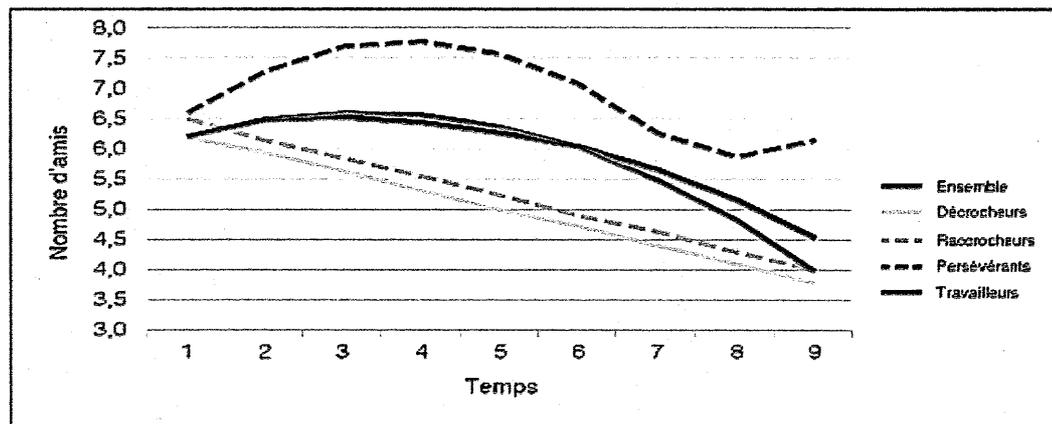


Figure 1.1 Trajectoire de quatre sous-groupes sur le nombre d'amis (Marcotte, 2013)

Nous venons de voir, qu'au Québec, des recherches précédentes se sont intéressées à des carences de socialisation qui ont mené à l'abandon des études chez certains raccrocheurs. Des recherches sur des éléments de socialisation qui peuvent s'apparenter quelque peu à des déterminants du capital social. Par exemple, un statut économique et familial difficile, un milieu de vie différent ou une présence communautaire insuffisante envers ces derniers. Cependant, il n'y a rien qui a été proposé dans le cahier de mise en œuvre du MEQ de 2004 pour identifier de façon spécifique, des déterminants du capital social chez les raccrocheurs. Cependant, dans

la même année du dépôt du cahier, l'américaine Schaefer-McDaniel (2004) a proposé un cadre conceptuel (Figure 2) composé d'éléments servant à évaluer le niveau de capital social chez les jeunes : trois déterminants et un environnement qui les influencent.

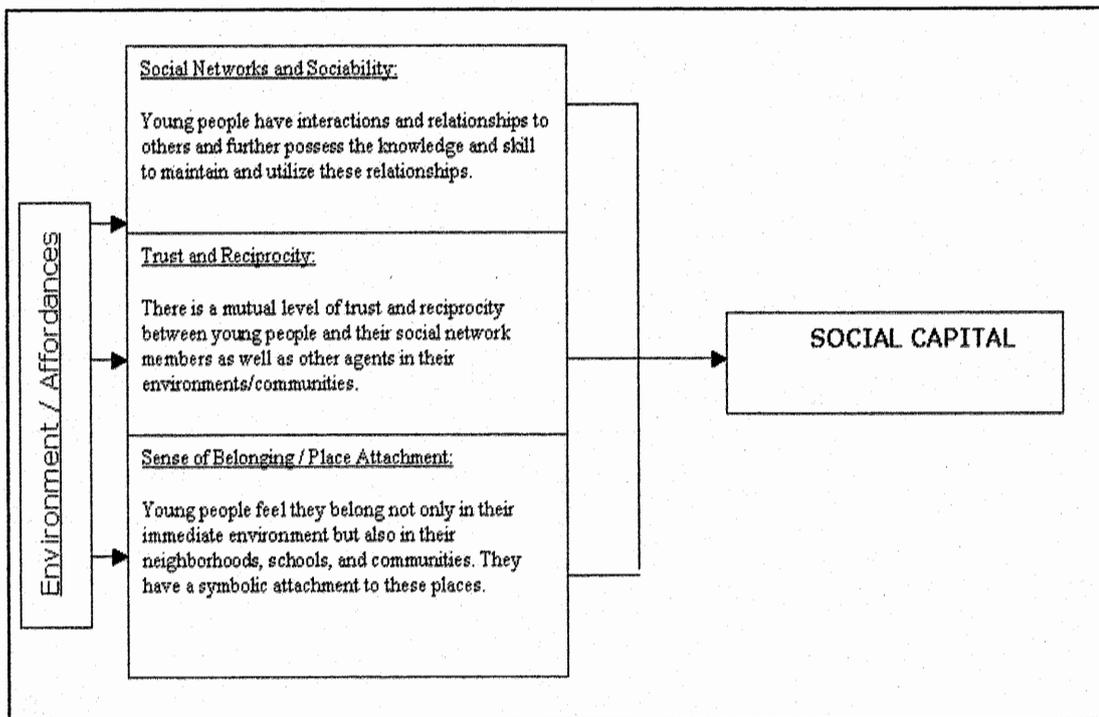


Figure 1.2 Cadre conceptuel du capital social chez les jeunes, tel que présenté par Schaefer-McDaniel en 2004

Quels sont ces trois déterminants du capital social chez les jeunes que Schaefer-McDaniel (2004) nous propose? Le premier déterminant est celui de la sociabilité d'une personne et de son réseau social (*Social networks and sociability*). Le deuxième déterminant est celui de la confiance et la réciprocité que les jeunes ont les uns envers les autres (*Trust and reciprocity*). Le troisième déterminant est celui du sentiment d'appartenance et du niveau d'attachement qu'un étudiant a pour son école (*Sense of*

belonging/Place attachment). Finalement, la figure 2 nous montre que ces trois déterminants doivent se retrouver dans un environnement social distinct (*Environment/affordances*) pour accéder au capital social.

Néanmoins, dix ans après le dépôt du cahier de mise en œuvre du programme d'aide du MELS pour favoriser le retour en formation générale des 16 à 24 dans les centres d'éducation des adultes, personne ne s'est inspiré du cadre conceptuel de Schaefer-McDaniel (2004) pour évaluer le capital social des jeunes.

1.5 La socialisation chez les jeunes adultes à l'ère du numérique

Comme nous venons de le voir dans la figure 2, il y aurait trois déterminants qui influeraient sur le capital social de jeunes adultes. Nous venons de voir également, que ces déterminants doivent se retrouver dans un environnement social distinct. Or de nos jours, dans quel type d'environnement social les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans gravitent-ils? Quel moyen utilisent-ils pour obtenir un capital social nécessaire à leur accomplissement personnel, académique et professionnel?

À l'époque, les études de Prensky (2001) ont révélé que les natifs du numérique (*digital native*), soit ceux qui sont nés après 1990, croyaient que tout ce qui est virtuel est forcément naturel. De nos jours, la socialisation des jeunes adultes passe souvent par l'utilisation d'Internet (Rennie et Morisson, 2013). D'ailleurs, l'enquête menée par le Pew Research Center (2015) a révélé que les Américains sont davantage en contact aujourd'hui avec les membres proches ou lointains de leur communauté qu'avant l'avènement de l'Internet. Dans ce sens, il est justifié de se questionner sur l'utilisation, par les jeunes adultes québécois, des outils technologiques, tels un ordinateur, un téléphone intelligent ou une tablette tactile numérique pour contacter une autre personne et échanger avec elle. Pour cause, le réseautage en ligne est l'activité la plus courante chez les jeunes d'aujourd'hui. Selon Statistique Canada

(2015), 96,0 % des jeunes canadiens de 15 à 24 ans utilisent des sites de réseautage social comme Facebook, MySpace ou Twitter pour se faire des amis et interagir avec eux. De plus, nous savons que les jeunes adultes ont une bonne opinion des réseaux sociaux en ligne. À cet égard, une étude (Common Sense Media, 2012) faite auprès de jeunes adultes de 15 à 24 ans a révélé que 29 % d'entre eux disent que l'utilisation d'un site de réseautage social en ligne les rend moins timides et plus extravertis. Que 20 % de ces mêmes répondants disent que l'utilisation de cet outil de socialisation virtuel les fait sentir plus confiants, plus populaires et plus sympathiques. Tandis que très peu de ces répondants (5 %) pensent que l'utilisation de leur site de réseau social les rend plus déprimés. L'arrivée des réseaux sociaux semble permettre aux gens d'élargir leur cercle d'ami, sans pour autant perturber leur situation sociale ou leur bien-être émotionnel.

L'idée de connecter des personnes à l'aide d'un réseau informatique a été décrite pour la première fois par Licklider et Taylor (1968). Ils ont parlé de l'aspect créatif de l'ordinateur et ils ont décrit comment certains processus humains peuvent être engendrés par ce dernier. Dès 1969, grâce à l'« *Advanced Research Project Agency Network* » (ARPAnet), les auteurs ont pu démontrer le potentiel communicationnel des ordinateurs. Ce fut le début de l'Internet. Trois décennies plus tard, ce projet a pris forme sous le concept de « World Wide Web ». Il n'y a pas si longtemps, l'Internet était réservé à des groupes spécialisés en informatique. En 1995, 1 % de la population mondiale y était branchée. Vingt ans plus tard, ce chiffre se situe à 40 %. Cela représente 3,2 milliards d'utilisateurs d'Internet par jour. L'utilisation de cette technologie fait désormais partie de la routine quotidienne de milliards de personnes.

La première version du Web aura été, avant tout, un Web statique, centré sur la distribution d'informations. Il a été caractérisé par des sites orientés vers des produits, n'intégrant pas la possibilité d'échanger entre les utilisateurs (Aghaei, Nematbakhsh et Farsani, 2012). Selon Arya et Mishra (2012, p.28), le Web 1.0 et le Web 2.0 se

définissent de cette façon : « Le Web 1.0 fut presque entièrement axé sur le commerce tandis que le Web 2.0 est presque entièrement axé sur les individus ». À cet égard, la littérature scientifique nous permet d'affirmer que l'architecture du Web 2.0 est basée sur la participation des usagers. Le Web 2.0 contraste donc avec le Web 1.0, dans lequel l'utilisateur était plus passif par rapport à l'information présentée (Franklin et Harmelen, 2007). Le Web 2.0 ou le Web social, représente en quelque sorte un support informatique de lecture, d'écriture, d'audio et de vidéo où les internautes peuvent interagir et communiquer entre eux.

On le définit également comme l'ensemble des outils et des fonctionnalités du Web qui permettent aux internautes d'interagir avec le contenu disponible, créant ainsi un nouveau Web social et communautaire (O'Reilly et Batelle, 2009). Selon un rapport d'étude sur l'utilisation d'Internet, des médias sociaux et le respect des droits linguistiques des Canadiens qui a été présenté par le Comité sénatorial permanent des langues officielles (Chaput, 2012),

« le Web 2.0 s'entend des outils et des services Internet qui permettent le partage commun de l'information, le dialogue et le contenu produit par l'utilisateur, ce qui peut comprendre les médias sociaux (p. ex., Facebook, Twitter, YouTube, LinkedIn, blogues), qui permettent à des participants ayant des profils sociaux/d'utilisateurs distincts de créer et de partager le contenu produit par l'utilisateur, y compris du texte, des images, des documents vidéo et audio, et d'interagir avec ce contenu, ainsi que les technologies de collaboration (p. ex., les wikis, les documents sur Google et Google Docs), qui permettent à de nombreux utilisateurs de créer du contenu en collaboration » (p.6).

Le phénomène Web nous a permis de voir à quel point Internet possède également des vertus sociales. Barrett (1992) fut le premier à utiliser le terme « média social » pour désigner des communications numérisées. D'ailleurs, les travaux de recherche de Murugesan (2007) ont démontré que les échanges à l'aide d'un ordinateur

soutiennent la collaboration et permettent aux personnes d'accéder à une intelligence collective.

Avant même l'arrivée d'Internet, Short, Williams et Christie (1976) se sont intéressés à la psychologie sociale des télécommunications et à l'implantation d'une théorie : théorie de la présence sociale. Ils ont constaté que « les médias ont des degrés variés de présence sociale » (p. 65) et cette théorie est vite devenue la pierre d'assise de futures recherches et théories en communications médiatisées à l'aide de l'ordinateur. La théorie de la présence sociale est basée sur l'idée que les humains ont besoin de communications avec les autres êtres humains et que lorsque ces derniers voient leur niveau d'interactions ou de communications diminuer, ils tentent de les maintenir par d'autres moyens. De nos jours, dire qu'envoyer un simple SMS à quelqu'un peut recréer le sens de la présence sociale pourrait sembler paradoxal. Pourtant, la première génération d'internautes, communément appelée les natifs numériques (*digital natives*), a vécu des transitions harmonieuses entre la vie réelle et numérique (Prensky, 2001). La situation est identique pour la génération numérique actuelle, qu'on appelle les *Milléniaux*. Sur ce point, une étude du CEFRIO (2014) faite auprès de 897 internautes québécois montre que les 18 à 24 ans sont ceux qui passent, en moyenne 31,6 heures par semaine (Figure 3). Ils sont également ceux qui passent le plus de temps sur Internet à partir d'un appareil mobile avec 14,8 heures par semaine (Figure 3). Ces statistiques peuvent nous porter à croire que le sentiment de présence sociale peut toujours se construire grâce à un environnement physique, mais aussi grâce à des environnements numériques, par exemple, les réseaux sociaux en ligne. Avec l'utilisation massive de ces nouveaux environnements numériques, il est maintenant de mise de prendre en considération le concept d'environnement virtuel lorsque nous abordons la théorie de la présence sociale. Sur ce point, Papacharissi (2009) a étudié l'impact des interactions sociales des gens sur Facebook, LinkedIn et SmallWorld. Les résultats de son étude lui ont permis d'affirmer que « les sites de réseaux en ligne permettent de renforcer la socialisation » (p. 202).

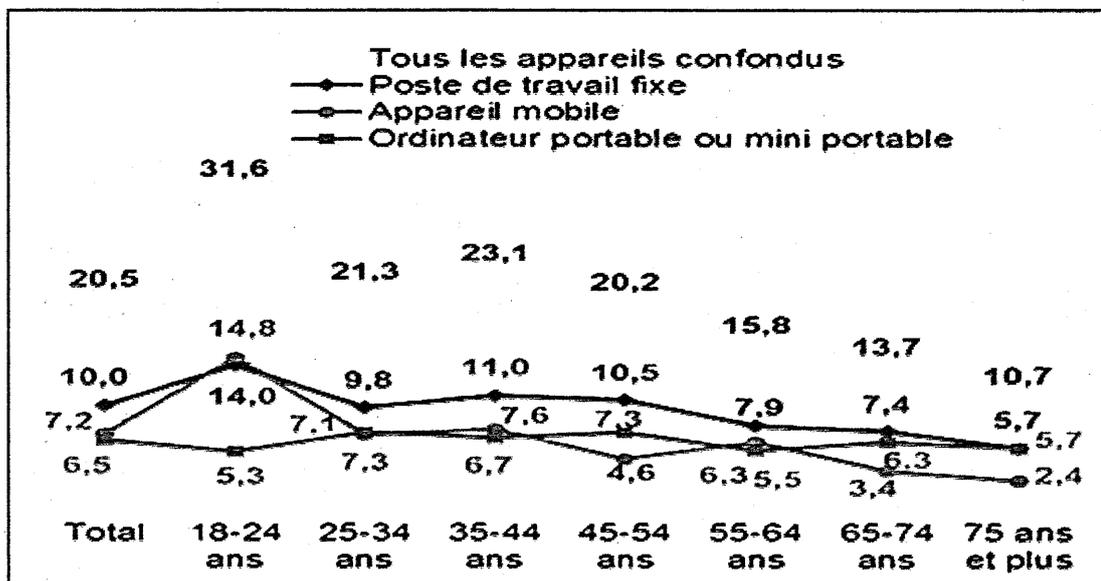


Figure 1.3 Nombre d'heures d'utilisation d'Internet par semaine, selon l'âge des Québécois (CEFRIQ, 2014)

Les réseaux sociaux en ligne représentent l'une des dernières innovations technologiques en lien avec la socialisation et la communication humaine. Les gens utilisent les sites sociaux de réseautage pour interagir et communiquer. Ces personnes utilisent le Web afin de joindre et de créer des communautés d'intérêts communs. Grâce aux sites de réseautage social, les utilisateurs peuvent consulter du contenu numérisé, échanger des messages et joindre et créer des groupes personnalisés.

Selon Boyd et Ellison (2008), un service de réseautage social (*Social Networking Site* ou SNS) est « une plateforme permettant de construire des relations sociales entre personnes qui partagent des choses qu'elles ont en communs » (p.13). Dans la diversité actuelle des réseaux sociaux, les auteurs distinguent deux grandes tendances qui polarisent la majorité des réseaux sociaux. La première tendance est le réseau social de contenu, qui favorise la publication d'un contenu original, destiné à être partagé avec la communauté. La seconde tendance est le réseau social d'amis qui

mise plutôt sur la constitution de cercles de connaissances en offrant des outils pointus pour rechercher d'autres membres et interagir directement avec eux.

Les fonctionnalités présentes dans les réseaux sociaux varient d'un à l'autre. Boyd et Ellison (2008) ont répertorié quatre principales fonctionnalités :

1. Un espace de présentation que l'utilisateur s'approprie, afin de préciser son profil, y publier des éléments tels que des publications éditoriales, photographies, vidéos, articles et liens.
2. Un outil de recherche pour identifier des membres partageant des zones d'interaction (passions, vie professionnelle, cursus scolaire, liens familiaux) et élargir ses réseaux.
3. Des solutions pour échanger et partager avec la communauté, par exemple une messagerie interne, ou encore la possibilité de commenter ou d'aimer une publication.
4. Des outils collaboratifs pour élargir les possibilités d'interaction entre les membres d'un même réseau social. Des groupes permettent par exemple d'échanger sur un sujet commun, de construire un débat, tandis que les pages peuvent fédérer autour d'un projet.

Traditionnellement, la notion de communauté faisait uniquement référence à des groupes de personnes qui suivaient les mêmes règles et vivaient dans un même endroit géographique. De nos jours, les réseaux sociaux ont fondamentalement changé notre façon d'échanger nos informations, mais aussi de socialiser.

1.6 Résumé de la problématique

Le nombre grandissant d'élèves en processus de raccrochage dans les centres d'éducation des adultes au Québec a forcé l'élaboration, en 2004, d'un cahier de mise

en œuvre par le MELS pour favoriser le retour en formation d'une très grande majorité des jeunes adultes de 16 à 24 ans. Ce cahier explique, entre autres, qu'une des quatre conditions importantes à considérer dans la mise en place de services de formation et d'accompagnement adaptés est le capital social des raccrocheurs. Le capital social fait référence aux réseaux et aux liens sociaux plus ou moins actifs grâce auxquels un individu ou une communauté peut accéder à des ressources économiques, politiques, culturelles ou humaines nécessaires à l'atteinte de ses objectifs (Forgues, 2004). Dans la même année du dépôt du cahier de mise en œuvre, Schaefer-McDaniel (2004) fait ressortir trois déterminants au développement du capital social chez les jeunes (Figure 2). Dans cette problématique, l'absence de recherches servant à mesurer le niveau de capital social actuel des raccrocheurs nous a contraints à explorer des éléments de problématiques sociales similaires aux déterminants du capital social de Schaefer-McDaniel (2004).

Afin de bien saisir l'importance d'intervenir dans le capital social des jeunes raccrocheurs, nous jugeons pertinent de s'intéresser à l'article de Forsé (2001), citant les économistes Schultz (1961) et Becker (1964) qui proposent d'étendre le concept de capital matériel à celui de capital humain, ainsi que celui de Deschenaux et Laflamme (2009) qui affirment que le volume de capital social que possède une personne est en fonction de l'étendue du réseau de relations qu'il peut mobiliser. De nos jours, la construction d'un réseau social passe souvent par l'utilisation de l'Internet. Ce dernier permet de socialiser et de maintenir des relations sociales avec des personnes éloignées géographiquement ou sociologiquement grâce à l'utilisation du réseau social en ligne. Ellison, Steinfield et Lampe (2007) ont été les premiers chercheurs à mesurer l'effet de l'utilisation d'un réseau social en ligne sur le niveau de capital social des étudiants. Ils ont conclu, ainsi que d'autres chercheurs par la suite, que le maintien et le gain du capital social sont possibles grâce aux réseaux sociaux en ligne et que l'utilisation de ces derniers crée un effet positif chez les étudiants ayant un faible niveau d'estime de soi.

Comme il a été mentionné plus tôt, aucune étude n'a décrit l'état du capital social chez les raccrocheurs depuis le dépôt du cahier de mise en œuvre par le MELS pour favoriser le retour en formation d'une très grande majorité des jeunes adultes de 16 à 24 ans en 2004. De plus, aucun chercheur n'a, jusqu'à maintenant, utilisé les trois déterminants du cadre conceptuel de Schaefer-McDaniel pour mesurer le capital social chez les jeunes adultes raccrocheurs. Pour ces raisons et parce qu'aucune validation de l'utilisation de réseaux sociaux en ligne afin d'augmenter leur capital social n'a été produite, il semble approprié de mener à terme cette recherche. En somme, permettre aux raccrocheurs d'acquérir un plus grand capital social à l'aide de réseaux sociaux en ligne semble désormais un moyen envisageable. La figure 4 constitue un schéma récapitulatif de cette problématique de recherche.

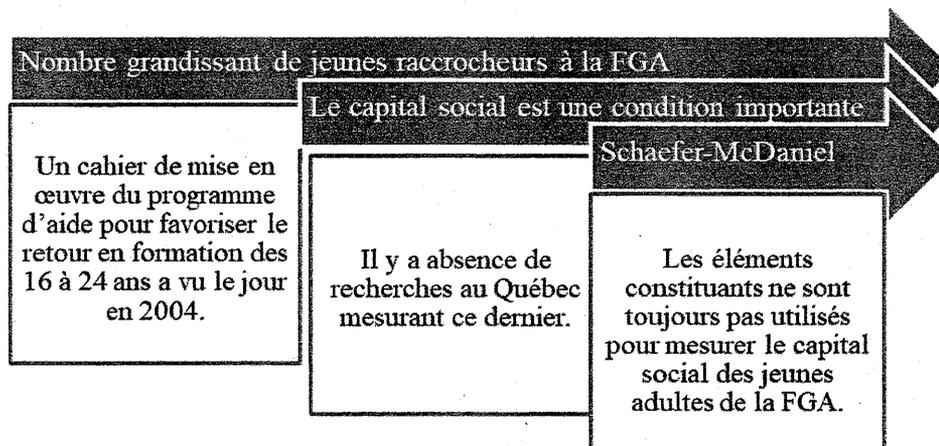


Figure 1.4 Synthèse de la problématique

1.7 Question de recherche et pertinence de l'étude

L'élaboration de la problématique et la suggestion d'un réseau social en ligne comme moyen d'influer sur le capital social d'un jeune adulte permettent de poser la question de recherche suivante :

L'utilisation d'un réseau social en ligne par de jeunes adultes rattachés inscrits à la Formation générale des adultes (FGA) a-t-elle un effet sur le capital social de ces derniers?

Bien que le développement du capital social ait été identifié comme une condition importante au processus de rattachage scolaire des 16-24 ans, aucune étude ne s'est intéressée aux moyens à utiliser pour augmenter ce capital social auprès de ces jeunes adultes. En effet, une étude faite aux États-Unis (Schaefer-McDaniel, 2004) a démontré que la recherche sur le capital social chez les jeunes n'a pas obtenu autant d'attention que celle faite chez les adultes. Or, la pertinence scientifique de cette recherche repose sur les connaissances encore trop incomplètes du capital social d'étudiants rattachés à la formation générale au secteur des adultes. L'évaluation des trois déterminants du capital social chez les jeunes adultes, proposés par Schaefer-McDaniel, dans un environnement de réseautage en ligne semble pertinente.

Il importe également de préciser que l'étude sur la nature des liens entre l'utilisation des réseaux sociaux en ligne sur les déterminants du capital social chez les rattachés constitue un élément novateur en recherche. À cet égard, le présent mémoire s'inscrit dans une continuité de recherche aux États-Unis sur la corrélation entre l'utilisation de réseaux sociaux en ligne sur les déterminants du capital social chez les étudiants universitaires qui vise à documenter l'utilisation des réseaux sociaux en éducation; précisément chez les jeunes adultes (voir les travaux d'Ellison, Steinfield et Lampe, 2007; de Burke, Kraut et Marlow, 2011 et de Barker, Dozier, Schmitz, Weiss et Borden, 2013). Les résultats de la présente étude permettront de

mieux comprendre le rôle du capital social dans un contexte de raccrochage scolaire et d'approfondir la compréhension de la nature des liens entre l'utilisation d'un réseau social en ligne auprès d'étudiants à la formation générale des adultes. Pour ces raisons, nous croyons qu'il y a une pertinence scientifique à entreprendre cette recherche.

Il existe également une pertinence sociale à mieux comprendre ces personnes qui tentent d'obtenir un diplôme. Par exemple, les résultats de recherche du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (GAPRSQ, 2013) ont révélé qu'une personne qui n'obtiendrait pas de diplôme ou quelque formation gagnerait annuellement environ 15 000 \$ de moins qu'un diplômé du secondaire. Elle serait également pénalisée quant à son bien-être, puisqu'elle aura une espérance de vie moyenne inférieure de 7 ans et elle risquera de souffrir de dépression à l'âge adulte; près de deux fois plus de risques qu'un jeune diplômé. Sur le plan personnel, l'abandon des études place l'individu en situation de précarité quant à son insertion socioprofessionnelle et à sa santé physique et psychologique (Liem, Lustig et Dillon, 2010). Dans l'ensemble, le GAPRSQ a estimé que le décrochage représente pour le gouvernement du Québec une perte en matière de taxes et d'impôts, ainsi que des coûts sociaux additionnels estimés à 1,9 milliard de dollars par cohorte de sept ans d'élèves du secondaire.

Bien que depuis plus de 25 ans, la réussite scolaire se veut un élément incontournable au développement de la société québécoise, le constat qu'encore aujourd'hui, une personne sans diplôme d'études secondaires sera pénalisée financièrement, physiquement et psychologiquement démontre la pertinence sociale à améliorer le bien-être des raccrocheurs.

Ainsi donc, ce mémoire présente un intérêt pratique en éducation des adultes, spécialement pour outiller les enseignants à soutenir le capital social des jeunes

raccrocheurs à l'aide de médias sociaux. S'il s'avère que le capital social généré par un réseau social en ligne permette à l'apprenant de maintenir sa persévérance dans un centre d'éducation des adultes, il va sans dire que les enseignants devront être formés et sensibilisés à l'utilisation de ces derniers.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

En fonction de la question générale de recherche qui cherche à savoir si l'utilisation d'un réseau social en ligne par de jeunes adultes rattachés à la Formation générale des adultes (FGA) a un effet sur le capital social de ces derniers, notre cadre conceptuel définira le concept de capital social. Il inclura également les différentes théories associées, en particulier celle de Schaefer-McDaniel (2004) qui est en lien avec le capital social chez les jeunes. De plus, notre cadre théorique fera état du réseau social Facebook et des recherches antérieures portant sur son utilisation dans le but de promouvoir le capital social d'un individu. Tous ces éléments d'information seront présentés dans le but de soutenir des questions spécifiques et objectifs de recherche, qui concluront ce chapitre.

2.1 Le capital social

Les mots capital et social, bien qu'ils soient réunis depuis plus d'un demi-siècle pour en faire un seul concept plutôt avant-gardiste, connaissent leur lot de négligence dans la littérature scientifique en éducation. Beaucoup de théoriciens ont exploré les compétences et les attributs du capital humain, mais très peu l'ont fait pour le capital social (Edvinsson et Malone, 1997). De plus, les mots « capital social » et « capital humain » ont été souvent utilisés pour exprimer une même idéologie; un simple allongement du capital humain. Au contraire, ces deux concepts sont bien ancrés dans des théories et des modèles qui leur sont propres. Le capital humain est un ensemble d'aptitudes, de talents, de compétences et d'expériences d'un individu et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les

autres (Géréreux, 1992). Le capital social, quant à lui, est acquis grâce à la création de relations entre les individus. Il serait l'expression d'un réseau de relations personnelles qu'un individu peut mobiliser en cas de besoin afin d'accéder à des ressources possédées par d'autres personnes. Le capital social est fortement lié à la structure des relations entre les individus. Selon Bourdieu (1984), le capital social serait une propriété essentielle à l'individu. Pour l'obtenir, ce dernier doit créer des réseaux dans des contextes sociaux auxquels il adhère. Comme nous le verrons, les théoriciens du capital social ont su mettre en évidence des points de vue assez différents au fil des décennies. Pour ces raisons, il est pertinent d'affiner la compréhension du capital social afin de mieux délimiter le cadre dans lequel s'inscrit le projet de recherche et, ultimement, de mieux soutenir les hypothèses de recherche.

2.1.1 Définition

Le capital social est un terme polysémique composé de deux mots importants dans notre société, mais souvent opposés idéologiquement. Par exemple, le premier mot *capital* a souvent eu une connotation économique. Dans ce sens, il fait référence aux surplus économiques retenus par les personnes qui contrôlent les moyens de production, la circulation de marchandises et les fonds nécessaires au processus de production et de consommation (Marx, 1933). Quant au mot *social*, il concerne souvent les relations entre les êtres vivants. D'ailleurs, le mot social vient du latin « *socius* », qui signifie compagnon ou associé. C'est Hanifan (1916), lors de travaux sur l'importance des communautés pour la réussite scolaire, qui propose la première définition du capital social. Selon le chercheur, « le capital social correspond à l'accumulation de relations amicales, de bons voisinages et de collaboration qui contribuent à améliorer les conditions de vie des individus et de la collectivité en général » (dans Woolcock et Narayan, 2000, p. 227).

Par la suite, nous avons dû attendre plus d'un demi-siècle avant de voir des chercheurs redéfinir le concept de capital social. Le premier fut Bourdieu (1977), suivi par Coleman (1986) et plusieurs autres chercheurs : Putnam (1995), Gittel et Thompson (2001), James, Schulz, et Van Olphen (2000), Sampson (2001), Lin (2001), Forgues (2004) et Ferragina (2012). De nos jours, la définition qui retient le plus notre attention est celle de Forgues (2004), qui a réalisé un rigoureux travail de synthèse sur ce concept et qui semble offrir un regroupement synthèse des différents courants de pensée sur le capital social. Selon l'auteur, le capital social fait référence aux « réseaux et aux liens sociaux plus ou moins actifs grâce auxquels un individu ou une communauté peut accéder à des ressources économiques, politiques, culturelles ou humaines nécessaires à l'atteinte de ses objectifs » (p. 13).

Plusieurs auteurs ont élaboré des modèles du capital social afin de comprendre les processus impliqués. C'est le cas des théoriciens fondateurs (Bourdieu, 1980; Coleman 1990) et d'autres qui ont su intégrer ce concept dans une approche par réseaux (Granovetter, 1985; Burt, 1982; Lin, 1995 et Portes, 1998), sans oublier, ceux qui ont tenté de l'intégrer chez les jeunes adultes (Schaeffer-McDaniel, 2004; Smylie, 2015). La figure 5 montre qu'après les approches théoriques de Bourdieu (1980) et de Coleman (1990), le capital social a connu une décennie de croissance exponentielle dans la littérature scientifique.

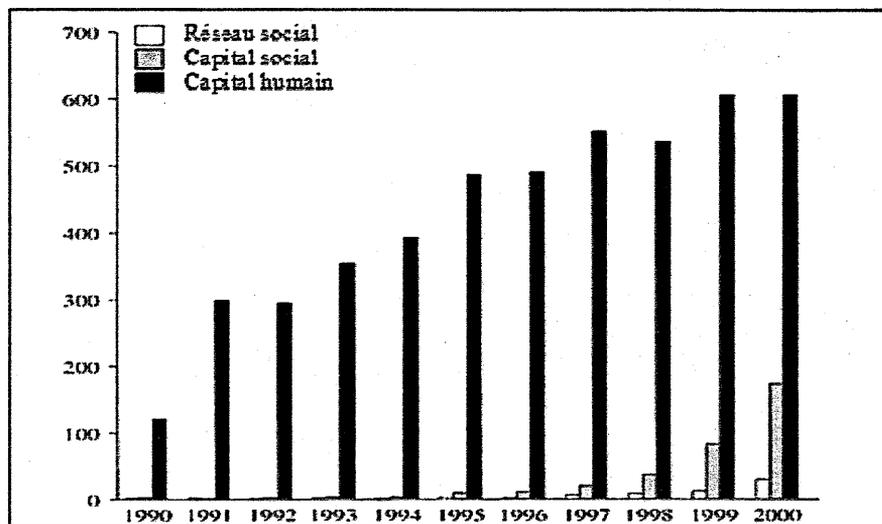


Figure 2.1 Citations dans la littérature scientifique du concept de capital social (Isham et al., 2002)

Selon Adam et Roncevic (2003), cette évolution du terme « capital social » représente une acceptation importante dans le domaine de la recherche. De plus, Grootaert et Van Batelier (2002) nous apprennent que le concept de capital social se prête maintenant à divers domaines comme l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la science politique et même l'éducation. En terminant, la figure 5 montre qu'un autre concept voyait le jour; le concept de « réseau social ». Bien que ce concept soit embryonnaire en 2000, il connaîtra une évolution fulgurante, comme nous le verrons plus loin.

2.1.2 Bourdieu : les relations personnelles

Le sociologue Pierre Bourdieu est le fondateur du *constructivisme structuraliste*¹, qu'il présentait comme une tentative de dépassement de la dualité

¹ Le constructivisme structuraliste permet d'allier le rôle de l'individu dans la construction des savoirs et l'influence des structures sur ces individus (Bourdieu, 1987). Cité dans Corcuff Ph., 1995, p. 30-31.

psychologie/sociologie pour l'explication de l'action humaine en société (Ponthieux, 2006 repris dans Martin-Caron, 2013). Selon Siisiäinen (2000), le contexte théorique dans lequel Bourdieu aurait introduit le concept de capital social est celui d'un « paradigme conflictuel où la société peut être représentée comme une entité à la fois divisée en classes sociales; historiquement construites et unie par la légitimité établie de la place qui revient à chacune » (p.2).

Bourdieu (1980) distingue trois types de capitaux fondamentaux : 1) le capital économique, qui mesure l'ensemble des ressources économiques d'un individu, à la fois ses revenus et son patrimoine; 2) le capital culturel, qui mesure l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu comme le savoir, le savoir-faire et les compétences); et 3) le capital social, qui mesure l'ensemble des ressources qui sont liées à la « possession d'un réseau durable de relations d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (p. 2). Ces relations uniques nous serviraient dans des domaines que nous ne maîtrisons pas. Cette forme d'interdépendance des relations humaines nous permettrait, en quelque sorte, de corriger nos faiblesses.

Par ailleurs, le volume de capital social que possède une personne dépend de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut mobiliser : des liaisons basées sur des relations objectives de proximité dans une étendue qui se veut physique, économique ou sociale. Selon Bourdieu (1980), l'existence de ce réseau de liaisons ne provient pas seulement de notre famille ou de notre parenté, mais aussi le fruit de liaisons durables produites et reproduites dans le but de se procurer des profits matériels ou symboliques. Il voit le réseau de liaisons comme la somme de stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales utilisables vers la production de connaissances et de reconnaissances mutuelles à l'intérieur de relations de voisinage, de travail ou même de parenté. De plus, ces stratégies d'investissement doivent être « subjectivement ressenties » par des sentiments de reconnaissance, de respect,

d'amitié et de droit grâce à un amalgame d'échanges (économique, humain ou culturel). Ces échanges se transforment donc en reconnaissances mutuelles qui mènent à l'appartenance à un groupe. Néanmoins, l'appartenance à ce groupe détermine du même coup les critères d'entrée dans ce groupe. C'est pourquoi « la reproduction du capital social est tributaire de toutes les institutions visant à favoriser les échanges légitimes et à exclure les échanges illégitimes » (Bourdieu, 1980, p.3). Cela signifie que chaque membre devient le gardien des limites de ce groupe; des limites qui pourraient être modifiées uniquement pour changer ses critères d'entrée dans le groupe. En somme, un groupe vise l'homogénéité des individus. Toutefois, ce groupe pourrait être contraint de se réaffirmer, entre autres, dans le but de maintenir son existence comme, en modifiant les limites des échanges par une forme quelconque de mésalliance². Bourdieu affirme que chaque individu intégrerait la culture de son groupe à force d'interagir avec des personnes porteuses d'idéologie, de goûts et de ressources matérielles semblables, et que ces derniers éléments partagés par les personnes proches seraient propres à leur classe sociale. En somme, le capital social de Bourdieu nourrit le maintien de la division de la société en classes sociales grâce à la force des liens économiques et culturels qui sont entretenus entre les personnes d'un même groupe.

Bourdieu (1984) nous propose une théorie de la croissance du capital social qui serait la résultante de l'utilisation de deux autres formes de capital; économique et culturelle. Cette théorie crée une rupture avec la théorie unidimensionnelle des marxistes traditionnels qui propose un capital social qui s'appuie uniquement sur un capital économique. Selon Bourdieu, le capital social d'une personne serait également le fruit d'un capital culturel provenant essentiellement des parents, remis dès l'enfance par le biais de ressources diverses. Bourdieu suggère l'idée que dans les sociétés modernes, la quantité de ressources culturelles que possèdent les personnes

² Une mésalliance est un mariage avec une personne de classe sociale ou de fortune considérée comme inférieure. Se mésallier signifie épouser une personne de classe jugée inférieure à la sienne.

joue un rôle tout aussi essentiel que le capital économique dans leur position sociale. Selon Bourdieu, c'est plutôt le croisement entre le capital économique et culturel qui détermine le capital social d'une personne : « le capital social est la somme d'un réseau de relations actuelles ou virtuelles qui reviennent à un individu ou à un groupe, débutant par la famille et les gens qui gravitent autour de cette dernière » (1980, p. 2). C'est à travers ce réseau informel, que l'auteur qualifie « d'homophilie sociale », que des individus issus d'une même classe sociale échangent des ressources économiques, humaines ou culturelles servant à maintenir leur place dans le monde social et à faire accepter la légitimité de leur réseau initial.

2.1.3 Coleman : les obligations mutuelles de nos liens

À la même époque, le sociologue James Coleman a développé le concept de capital social à travers l'étude de conditions sociales des décrocheurs au niveau secondaire. Ces travaux ont contribué à remodeler les politiques nationales en éducation. Ce chercheur a influencé l'opinion publique et universitaire concernant le rôle de la scolarité comme détermination de l'égalité sociale et de la productivité aux États-Unis. Selon l'auteur, la base de tout comportement s'explique par le fait qu'une personne y voit des conséquences bénéfiques pour elle (Boudon, 2003). Pour ce faire, Coleman (1988, p.95) s'est intéressé à trois déterminants essentiels du capital social : 1) les obligations ou les attentes; 2) les réseaux d'informations; et 3) les normes sociales. Il fonde sa pensée sur les travaux de la plupart des sociologues qui disent que les personnes (*actors*), pour atteindre leurs buts, socialisent entre elles et agissent sous la gouverne de normes, de règles et d'obligations sociales (Coleman, 1988, p. 95). Il mentionne que « le capital social est défini par ses fonctions et que ce dernier est productif comme les autres formes de capitales » (1990, p. 321). D'ailleurs, Coleman voit dans le capital physique les changements matériels facilitant une production et voit dans le capital humain les changements chez un individu lui

apportant les habiletés nécessaires pour agir. Le capital social, quant à lui, est la somme des changements relationnels qui trouvent leur essence à travers la fiabilité et la confiance entre ces personnes.

En somme, Coleman propose que les individus entretiennent des liens forts afin d'obtenir satisfaction à leurs besoins. De ce fait, Coleman (1990, p. 304) fait la distinction entre le capital humain et le capital social en exposant un diagramme (Figure 6) qui représente les relations entre trois personnes (A, B et C); le capital humain, selon Coleman, réside dans les nœuds (points sur le diagramme) et le capital social réside dans les lignes qui relient ces nœuds. Pour connaître les déterminants du capital social, Coleman (1988) est parti du principe qu'à l'intérieur d'une organisation sociale « les gens font toujours quelque chose pour l'autre » (p. 102).

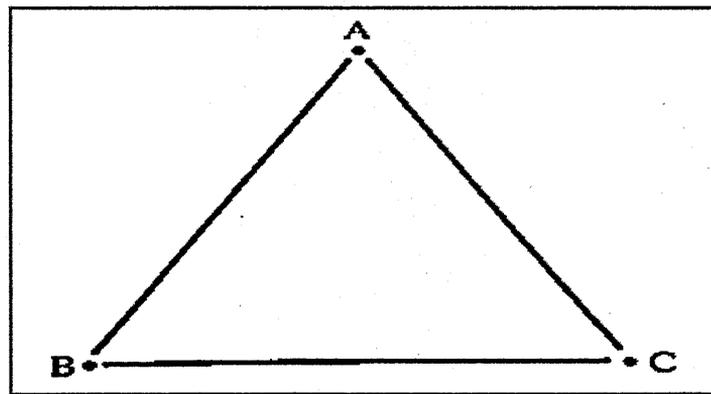


Figure 2.2 Structure sociale de Coleman (1990)

La première dimension qui est ressortie de ses recherches sont les obligations ou les attentes que nous avons dans l'organisation. Par exemple, si la personne A fait quelque chose pour la personne B et que la personne B a confiance en la personne A, cela établira une attente de la part de la personne A et une obligation chez la personne B. Pour Coleman (1988), l'obligation de ce dernier constitue un crédit (*credit slip*)

pour la personne A. Si la personne A possède un grand nombre de ces crédits avec plusieurs autres personnes, cela constituera, pour elle, une forme quelconque de capital (d'où l'analogie avec le terme capital financier). En somme, cette dimension de capital social dépend de deux déterminants essentiels : l'obligation de payer sa dette sociale et la confiance entre les parties que cette dette sera payée.

La deuxième dimension du capital social est l'information qui dépend grandement des relations sociales. Pour Coleman (1988, p. 104), les réseaux informationnels sont nécessaires à l'action des personnes, mais l'acquisition de ces informations a un prix : celui de maintenir des relations sociales. Coleman justifie ses propos en prenant pour exemple la personne qui n'est pas vraiment intéressée aux événements courant en lisant les journaux, mais qui pourrait être informée sur certains sujets importants par l'intermédiaire d'une autre personne, qui elle s'intéresse à l'information courante. Cette dernière pourrait la tenir informée des événements essentiels à ses besoins si elle maintient une relation avec cette personne.

La troisième dimension du capital social est la présence de normes (règles) dans une organisation sociale. Selon Coleman (1990), « une norme concernant une action spécifique d'une ou plusieurs personnes existera lorsque celle-ci sera définie socialement par d'autres personnes » (p. 243). De plus, « lorsqu'une norme existe et est appliquée de façon efficace, elle constitue une puissante forme de capital social » (1988, p. 104). Par exemple, une norme efficace et prescrite par une communauté ou un gouvernement permet de réduire suffisamment le taux de criminalité de sorte qu'une personne puisse se promener seule et sans risque, la nuit (Coleman, 1988). La société dans laquelle nous vivons encourage généralement les normes (*prescriptive norms*) par l'utilisation de récompenses ou de punitions. D'autres exemples de normes seraient de dire « merci » après avoir reçu une faveur, de demander la permission avant de fumer autour d'autres personnes ou de serrer la main après un match sportif.

Le capital social de Coleman relève donc de liens forts dans la collectivité, alors que celui de Bourdieu réfère aux capacités propres de l'individu. Comme on l'a mentionné précédemment, le capital social de Bourdieu est une ressource employée par les gens pour appuyer leurs stratégies afin de maintenir ou d'améliorer leur position dans la hiérarchie sociale. Quant à Coleman (1988, 1990), il considère le capital social comme le produit des interactions sociales dans le temps. Autrement dit, pour constituer un capital social, ces interactions doivent atteindre une certaine intensité et une stabilité dans le temps de manière à ce que les individus appartenant à une structure sociale agissent les uns par rapport aux autres.

2.1.4 Granovetter : la distinction entre un réseau de liens sociaux forts et faibles

Comme Bourdieu et Coleman, la théorie de Granovetter se compose d'un réseau de liens sociaux forts. Cependant, cette dernière a la particularité de reconnaître également l'importance d'un autre type de liens. Le sociologue américain Mark Granovetter a fait avancer la conceptualisation du capital social en utilisant la théorie des réseaux sociaux de Barnes (1954), qui met l'accent sur les liens qui donnent un accès aux ressources ayant le plus de valeur. La théorie qui émerge de cette dernière est connue sous le nom de la « force des liens faibles » (*Strength of weak ties*, 1973). Ainsi, Granovetter est devenu le premier chercheur à populariser l'utilisation des réseaux sociaux pour comprendre la diffusion de l'information.

Selon la théorie de Granovetter, il convient de distinguer deux types de relations pour un individu. Un type de relations basé sur des liens sociaux forts, que nous avons vus avec Bourdieu et Coleman, et un autre type de relations qui est basé, dans ce cas-ci, sur des liens sociaux faibles. Le premier type de liens est défini par les liens qu'un individu entretient avec sa famille et ses amis proches. Ces liens forts sont tributaires de quatre déterminants : la quantité de temps passé ensemble, l'intensité émotionnelle partagée, la confiance mutuelle et les services rendus réciproquement. La figure 7

montre le deuxième type de liens que nous propose Granovetter. Il est formé par un réseau généralement plus étendu et plus distant, il s'agit d'un type de relations basé sur des liens sociaux faibles avec de simples connaissances. Les personnes qui entretiennent des liens sociaux faibles évoluent dans d'autres cercles sociaux et ont d'autres centres d'intérêt que les personnes qui gravitent uniquement autour de leur famille ou de leurs amis proches. Ce type de relations a la particularité de donner accès à d'autres informations que celles issues du cercle fermé que constituent les personnes de liens sociaux forts.

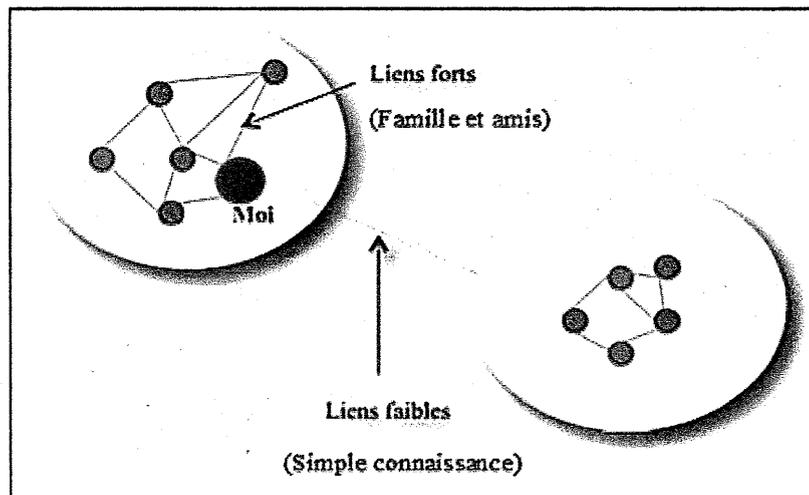


Figure 2.3 Représentation imagée de la théorie des liens faibles de Granovetter (1973)

Afin de démontrer la pertinence d'établir des liens sociaux faibles pour augmenter son capital social, Granovetter expose certaines limites dans les liens sociaux forts qu'un individu peut avoir avec ses proches. Comme on peut le voir à la figure 7, lorsqu'une information circule dans le réseau des liens forts, elle se diffuse rarement en dehors de ce cercle. De plus, les déterminants des liens sociaux forts, énumérés précédemment, nécessitent beaucoup plus de temps et d'investissement. Les liens

sociaux faibles demandent moins d'efforts pour rester actifs socialement. Pour Granovetter, les liens sociaux faibles permettent de jeter des ponts (*local bridges*) entre des individus qui, autrement, resteraient isolés. Ils font émerger des nouvelles possibilités et engendrent finalement des opportunités.

C'est pourquoi Granovetter favorise la présence de liens sociaux faibles avec d'autres. Ils sont caractérisés par des interactions moins fréquentes, mais essentielles à l'obtention d'informations et de ressources qui circulent dans d'autres groupes de liens forts. Cela a comme conséquence d'unir plusieurs grappes denses et fortes, permettant ainsi l'accès à ces dernières.

2.2 Schaefer-McDaniel : les déterminants du capital social chez les jeunes

Dans la problématique, nous nous sommes questionnés si les déterminants, proposés par le cadre conceptuel de Schaefer-McDaniel (2004), sont appropriés pour mesurer le capital social de jeunes adultes rattachés en contexte scolaire. Selon Putnam (1998), Glaeser et Sacerdote (1999) ainsi qu'Alesina et Ferrera (2000), l'école est l'un des plus importants déterminants du capital social. En s'appuyant sur les travaux de Bourdieu et Coleman, ces chercheurs affirment que le capital social d'une personne proviendrait des parents, remis dès l'enfance par le biais de ressources diverses, mais également d'un amalgame de connaissances et de normes sociales acquises lors de leur passage scolaire. À cet égard, il est essentiel de dire que dans la vie d'une personne, sa période de scolarisation deviendra le premier environnement non familial où morale et capacités cognitives seront mises à l'épreuve. Durant son passage scolaire, un étudiant aura à façonner, en collégialité, des valeurs sociales comme la réciprocité, le respect et la confiance, importantes à la croissance d'un capital social.

Schaefer-McDaniel (2004) s'est intéressé de près à ces valeurs sociales (réciprocité, respect et confiance), auprès d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes. Sa première constatation aura été de voir à quel point beaucoup de recherches ont été faites pour mesurer le capital social en éducation, mais aucune ne l'aura mesuré en questionnant directement les jeunes en fonction de leurs propres perspectives. Comme on peut le voir au centre de la figure 8, trois déterminants susceptibles de modifier le capital social (réseautage et sociabilité; confiance et réciprocité; sentiment d'appartenance) seraient influencées par l'environnement où l'on se trouve (ce dernier qu'on peut apercevoir dans portion gauche de la figure 8). Examinons de plus près les trois déterminants que Shaefer-McDaniel a cru bon d'introduire dans son cadre conceptuel du capital social chez les jeunes.

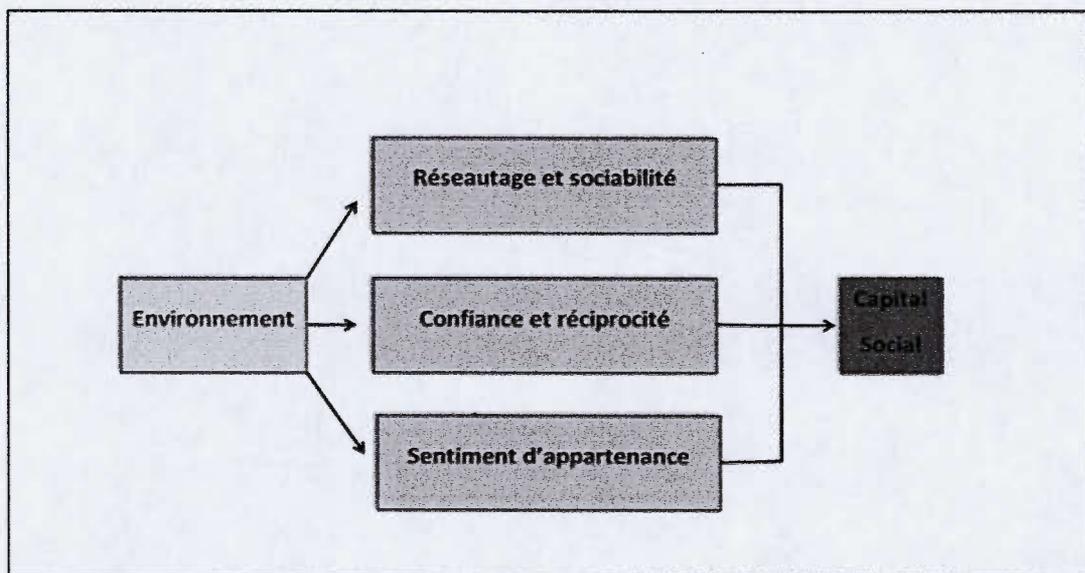


Figure 2.4 Le capital social chez les jeunes, selon Schaefer-McDaniel (2004)

2.2.1 Le réseautage et la sociabilité

Ce premier déterminant fait référence aux interactions sociales qu'une personne entretient dans un réseau. Shaefer-McDaniel place le terme réseautage dans la même catégorie que celui de soutien social (*social support*). À ce sujet, les études antérieures (Wellman, 1979; Bryant, 1995; Cairns, Leung, Buchanan et Cairns, 1995; Morrow, 2001) ont montré que les individus doivent reconnaître que leurs réseaux constituent leur soutien social. Ces études viennent appuyer les propos de Schaefer-McDaniel. En ce qui concerne la sociabilité, elle explique que « la socialisation est un concept central dans l'obtention de ressources, de même chez les enfants et que le degré de sociabilité doit être mesuré, tant au niveau du volume d'interactions qu'au niveau de la qualité de ces dernières » (p.146).

Toujours selon l'auteur, les jeunes doivent avoir des interactions et des relations avec les autres en plus de posséder les compétences sociales nécessaires pour maintenir des liens dans leur réseau. Sur ce point, les travaux de Lin (1995) ont permis de mettre en évidence que « le capital social résulte de l'investissement d'un individu dans ses relations avec d'autres » (p. 701). Les travaux de recherches de Cohen et Prusak (2001) ont également démontré que la somme des communications actives entre les gens qui unissent les membres des réseaux humains rend possible la coopération. Finalement, Deschenaux et Laflamme (2009) abondent dans le même sens en affirmant que :

« le volume de capital social que possède une personne est fonction de l'étendue du réseau de relations qu'il peut mobiliser, mais également du volume de capital (économique, culturel ou social) de chacun des membres du réseau de relations auxquelles il peut faire appel. Le capital social possède donc des vertus à la fois quantitatives, rattachées au nombre de relations susceptibles d'être mobilisées, et qualitatives, reliées aux positions sociales des personnes engagées dans ces relations. » (p.6).

Outre l'étude de Marcotte en 2013 que nous avons citée précédemment (Figure 1), qui fait mention des chances moindres pour les raccrocheurs de se faire des amis et de maintenir des contacts avec les autres, aucune étude n'a porté sur la place que prend le réseautage social chez les jeunes adultes raccrocheurs dans les centres d'éducation des adultes. Cependant, il est possible de citer des études antérieures à l'année 2000 qui abordent le concept de relation sociale chez les décrocheurs lors de leur passage au secondaire. D'abord, l'étude menée par Parker et Asher (1987) a démontré que l'exclusion, l'isolement social et le rejet par les pairs sont plus présents chez les décrocheurs. Ensuite, l'étude d'Ellenbogen et Chamberlain (1997), portant sur 191 étudiants âgés de 14 à 16 ans dans une école en banlieue de Montréal, a révélé que ceux qui risquent de décrocher ont en général un peu moins d'amis que ceux qui sont susceptibles d'obtenir leur diplôme. De plus, cette étude a révélé que ces décrocheurs n'ont pas été capables de s'intégrer dans un réseau social à l'école et qu'ils ont plutôt trouvé des amis semblables à eux à l'extérieur de celle-ci : des amis plus âgés, qui dans de nombreux cas ont eux-mêmes abandonné l'école et qui sont sur le marché du travail. Dans ce sens, l'étude de Janosz (2000) rapporte les résultats d'autres recherches qui indiquent que s'il y a présence d'un réseau d'amis chez les futurs décrocheurs, celui sera composé d'autres décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, ou dont les aspirations scolaires sont peu élevées. Ainsi donc, nous pouvons mieux comprendre les difficultés pour un raccrocheur de socialiser à nouveau dans son réseau, après avoir vécu de relations sociales antérieures difficiles.

2.2.2 La confiance et la réciprocité

Le deuxième déterminant fait référence à un sentiment et un geste qu'un individu manifeste pour un autre dans son réseau social. La confiance et la réciprocité sont nécessaires au maintien des relations avec les autres afin que les informations viables et nécessaires dans l'atteinte d'un résultat quelconque soient obtenues. Dans la même

veine que Coleman (1990), Schaefer-McDaniel affirme que les jeunes « ont besoin d'établir des relations de confiance avec les membres de leur famille, les voisins, leurs pairs, leurs enseignants et leurs modèles » (2004, p.147).

Ce déterminant s'appuie également sur les recherches de Lin (1995) qui affirme que pour maintenir et augmenter notre niveau de capital social, il est nécessaire d'avoir une réciprocité dans nos échanges à l'intérieur et à l'extérieur de notre réseau (famille, amis et nouvelles connaissances). Selon Schaefer-McDaniel, ajouter ce déterminant est aussi important à l'âge adulte que lors de notre passage à l'adolescence. Or, pour la majorité des raccrocheurs inscrits dans les centres d'éducation des adultes (CEA) ayant eu des interactions difficiles et une communication défailante, avoir une confiance et des amitiés réciproques pourrait être une chose difficile à obtenir (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, et Royer, 2012).

2.2.3 Le sentiment d'appartenance

Pour Schaefer-McDaniel, le troisième déterminant fait référence à « divers attachements symboliques à un environnement » (p. 147). De ce fait, la chercheuse cite Spencer et Woolley (2000), qui affirment que le sentiment d'appartenance que nous éprouvons à l'école provient en grande partie de notre capacité de nous faire des amis et d'interagir avec eux par la suite. Les résultats de recherche d'Edwards et Mullis (2001) ont démontré que le sentiment d'appartenance avait un effet positif sur les succès scolaires d'un élève. Selon Schaefer-McDaniel, les jeunes qui ressentent un sentiment d'appartenance à l'école seront plus portés à se faire des amis et interagir avec leurs pairs. Cela aura pour effet d'apporter des bénéfices scolaires (Coleman, 1990; Noguera, 2001; Goddard 2003).

Une étude du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2000) a questionné les élèves du secondaire afin de mesurer leur participation et leur

sentiment d'appartenance à l'école. Cet engagement comprend la participation aux activités scolaires (nombre d'heures consacrées aux devoirs, travaux scolaires effectués, idées concernant la valeur des études) et à la vie sociale de l'école (sentiment d'appartenance, pouvoir compter sur le soutien d'amis, facilité à se faire des amis). Les jeunes qui avaient décroché avant l'âge de 17 ans avaient une participation beaucoup plus faible que ceux qui avaient poursuivi leurs études ou qui avaient déjà obtenu leur diplôme. De plus, cette différence quant à l'engagement va au-delà de la vie scolaire. Les décrocheurs étaient moins susceptibles que les autres de participer aux activités sportives, artistiques, musicales ou théâtrales à l'extérieur de l'école ainsi que d'entreprendre des activités bénévoles ou d'actions collectives.

En FGA, l'approche pédagogique dite individualisée est dominante (Villemagne, Beaudoin, Daniel, Correa Molina et Myre-Bisaillon, 2014). Elle se traduit principalement par l'étude individuelle du raccrocheur à des cahiers d'apprentissage par module. Il est aidé d'un enseignant présent dans une salle de classe variant de 15 à 30 élèves. Malgré le fait que la FGA donne « un service d'enseignement qui permet à de jeunes adultes de ne plus être stigmatisés comme élèves à problème » (Marcotte et al. 2011), un élément important est absent dans ces salles de classe : celui de socialiser entre apprenants. Par exemple, les étudiants raccrocheurs sont, pour la majeure partie du temps de classe, confinés dans une salle silencieuse où les seuls échanges sont ceux faits avec l'enseignant. Ce climat de classe, qu'on pourrait le qualifier d'amorphe, peut rendre plus difficile la création d'un sentiment d'appartenance dans l'établissement scolaire (Benny et de Carufel, 1997; Carr, 1991; Langevin, 1994; Violette, 1991; Wehlage et Rutter, 1986).

Le sentiment d'appartenance est un aspect non négligeable dans la vie d'une personne aux études. Selon l'Agence des services sociaux et de santé des Laurentides (2014), les personnes isolées socialement et ayant peu de liens avec les autres personnes sont plus susceptibles d'avoir un moins bon état de santé physique et mental. D'ailleurs,

Coleman (1988) a noté, dès le début de ses recherches, qu'il existait un manque de capital social au sein de populations de raccrocheurs dans les écoles secondaires aux États-Unis.

2.3 Définition retenue du capital social

Ce section avait pour but de définir le concept de capital social et d'expliquer son évolution à travers différentes théories. Sur ce dernier point, ce chapitre avait pour autre but de faire ressortir les déterminants du cadre conceptuel de Schaefer-McDaniel (2004) sur le capital social chez les jeunes. En résumé, le capital social est :

- un capital comparable au capital économique et culturel (Bourdieu, 1980);
- un réseau de relations personnelles qu'un individu peut mobiliser quand il en a besoin (Bourdieu, 1980);
- un réseau qui grandit avec l'usage (Adler, 1999, p.3);
- composé de trois formes essentielles : les obligations et les attentes, les réseaux d'informations et les normes sociales (Coleman, 1988);
- en fonction de liens forts dans la collectivité basés sur des identités ethniques religieuses et d'expériences (Coleman, 1988; Putnam 2000);
- le produit d'interactions sociales dans le temps, qui doivent atteindre une certaine intensité et stabilité de manière à ce que les individus appartenant à une structure sociale puissent agir les uns dépendamment des autres (Coleman, 1990);
- composé de liens faibles permettant de jeter des ponts locaux entre des individus qui sont différents de nous, mais avec qui nous avons des affinités. (Granovetter, 1973);

- l’articulation entre des relations et des ressources dans un réseau composé de liens forts et faibles, qu’un individu fait dans le but de produire d’éventuels résultats (Lin, 1995);
- nécessaire à l’atteinte de ressources économiques, politiques, culturelles et humaines (Forgue, 2004);
- composé déterminants mesurables, distincts chez les jeunes, permettant d’évaluer leur niveau (Shaefer-McDaniel, 2004).

Ces éléments de définition assemblés ont servi à proposer la définition suivante pour cette étude faite auprès de jeunes raccrocheurs âgés de 16 à 24 ans qui fréquentent un centre d’éducation des adultes à formation générale :

le capital social chez un jeune adulte raccrocheur est un réseau de liens sociaux basés sur la sociabilité, la confiance, la réciprocité et le sentiment d’appartenance, grâce auxquels il peut accéder à des ressources culturelles et humaines qui sont nécessaires à l’atteinte de son objectif principal, qui est de compléter sa formation générale.

2.4 Facebook : considérations théoriques

Outre le fait qu’il est le plus grand réseau social en ligne au monde (Statistica, 2016), il y aurait trois raisons qui poussent les chercheurs à s’intéresser au phénomène social que crée Facebook.

La première raison est qu’il s’agit de nouvelles opportunités pour étudier le comportement humain dans la façon de se créer des amitiés. Selon Graham, Sandy et Gosling (2011), l’activité sociale de Facebook fournit des bases de données en temps réel à travers une large bande de groupes démographiques et dans de nombreux pays de sorte qu’il offre une source unique d’informations sur le comportement humain avec des niveaux de validité écologique qui sont difficiles à égaler dans d’autres recherches.

La seconde raison est que Facebook permet de voir comment des centaines de millions de personnes se comportent virtuellement les unes envers les autres et comment elles partagent des informations. Certains diront que cette socialisation en ligne reste un moyen d'échange ou de communications qui est déconnecté du monde réel. Cependant, pour un grand nombre de personnes vivant dans des sociétés industrialisées, socialiser en ligne est devenue une caractéristique de base de la vie quotidienne. Du moins pour plusieurs, les communications faites en présentiel ainsi que celles faites en ligne se sont partiellement ou complètement intégrées à leur vie quotidienne (Lampe, Ellison et Steinfield, 2007). Par conséquent, si les scientifiques espèrent bien comprendre la vie sociale dans des contextes contemporains, ils doivent examiner la socialisation en ligne. Facebook étant de loin le réseau social en ligne le plus actif au monde (Statista, 2016), il semble logique de commencer à enquêter sur les motifs, les causes et les conséquences des processus sociaux associés à l'utilisation de celui-ci.

La troisième raison est que la hausse des activités sur les réseaux sociaux en ligne apporte son lot d'avantages, mais également de dangers pour la société, ce qui mérite un examen attentif. Par exemple, certains avantages associés à Facebook, tel le renforcement des liens sociaux, peuvent être tempérés par certaines préoccupations concernant la vie privée, la divulgation d'informations et les limites psychologiques à utiliser ce dernier. À ce sujet, les données recueillies par l'étude de Dunbar (2016) démontrent certaines contraintes cognitives, principalement celles reliées au temps, limitent notre possibilité de grossir notre réseau d'amis sur Facebook. Ce nombre, avec qui nous avons développé des obligations mutuelles, se situe autour de 150 personnes. De plus, ce nombre de liens forts et sincères que nous avons sur ce site est le même que ceux hors ligne. Comme Facebook devient de plus en plus présent dans notre quotidien, il devient nécessaire d'examiner les impacts positifs et négatifs de cet outil de socialisation.

Facebook a vu le jour en 2004 dans les dortoirs de l'Université Harvard (Markoff, 2007). Son créateur, Mark Zuckerberg, s'est inspiré du terme anglais « *The facebook* » utilisé pour désigner les albums photo regroupant les photos des visages de tous les élèves prises en début d'année universitaire et ainsi nommer le réseau social en ligne que l'on connaît aujourd'hui. La popularité de Facebook fut telle qu'un mois seulement après sa création, la moitié de la population étudiante d'Harvard avait un compte sur le réseau social (Phillips, 2007). L'année suivante, la plateforme de Zuckerberg a permis l'accès à plus de 800 établissements scolaires aux États-Unis (Arrington, 2005) ainsi qu'à 22 000 organisations commerciales par la suite (Zywica et Danowski, 2008).

En 2006, Facebook a connu sa dernière expansion d'envergure en permettant à toute personne de 13 ans et plus possédant une adresse courriel valide d'ouvrir un compte. La figure 9 permet de voir que le réseau social Facebook a connu une constante augmentation d'inscriptions de telle sorte qu'il a rejoint plus de 1,5 milliard d'individus (Statista, 2016). Chaque jour, les utilisateurs de Facebook partagent pas moins de quatre milliards de documents de toutes sortes (textes, images, musiques et vidéos). En Amérique du Nord, une personne passe en moyenne 35 minutes par jour sur Facebook (Mediakix, 2017).

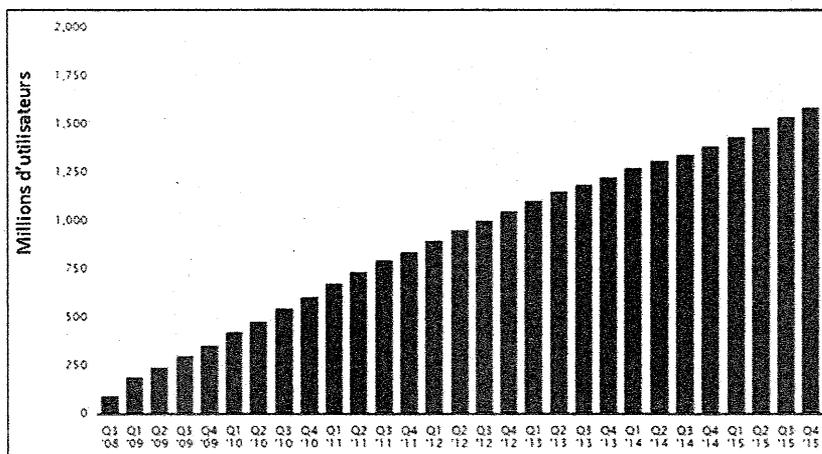


Figure 2.5 Membres de Facebook en millions entre 2008 et 2015 (Statista, 2016)

Le site Facebook permet aux utilisateurs inscrits de créer des profils, télécharger des photos et vidéos et d'envoyer des messages de sorte à rester en contact avec des amis, des collègues ainsi que sa famille. Le profil personnel de chaque utilisateur Facebook gravite autour d'un babillard virtuel offert en 121 langues. Lorsqu'une personne s'inscrit sur Facebook, elle accepte les termes du service, qui incluent la possibilité pour Facebook de collecter des données démographiques sur l'ensemble des utilisateurs.

Selon Wilson, Gosling et Graham (2012), il existe une motivation interne importante à vouloir s'inscrire sur Facebook : « le besoin de s'engager socialement avec les autres » (p. 209). Ce désir de rester en contact avec les autres demeure la motivation interne la plus citée, dans la littérature scientifique (Ellison, Steinfield et Lampe, 2006; Saleh, Jani, Marzouqi, Khajeh, et Rajan, 2011; Sheldon, 2008).

D'autre part, Bakshy (2012) affirme que les réseaux sociaux peuvent être perçus comme une caisse de résonance (*echo chamber*) dans laquelle les utilisateurs consomment et partagent que des informations similaires et étouffent, du même coup,

toutes autres formes d'informations diverses. Toutefois, les récents résultats de recherche suggèrent que Facebook n'est pas la caisse de résonance que certains prétendent, mais bien le médium permettant d'augmenter la somme de nos informations afin de partager de nouvelles idées, souligner de nouveaux produits et discuter de sujets récents de sorte à influencer sur notre capital social.

2.5 Recensions des écrits sur les effets de Facebook sur le capital social

Cette revue de la littérature démontrera le lien entre le réseau social Facebook et le capital social qui constitue un élément novateur en recherche et peu documenté pour certaines populations étudiantes. Essentiellement, cette revue de la littérature permettra de dresser la liste des études récentes du réseau social en ligne le plus utilisé au monde et des effets sur le capital social d'étudiants qui fréquentent un établissement d'enseignement postsecondaire.

D'abord, il est important de mentionner qu'aucune étude ne s'est intéressée à l'utilisation de Facebook comme outil de capitalisation sociale auprès des rattachés. Toutefois, les chercheurs Ellison, Steinfield et Lampe (2007) ont mesuré, par l'entremise du réseau social Facebook, la capacité d'étudiants universitaires à maintenir des relations sociales avec des personnes éloignées géographiquement ou sociologiquement (distance et diversité culturelle). Cette étude, qui a été citée à plusieurs reprises dans les manuels sur l'utilisation des réseaux sociaux en ligne, est venue à la conclusion que le maintien et le gain du capital social sont possibles grâce à l'utilisation du réseau social en ligne Facebook. De plus, elle fait mention d'un effet positif encore plus grand chez les étudiants qui avaient déjà un niveau d'estime de soi plus faible.

Ellison, Steinfield et Lampe ont introduit le concept d'un maintien du capital social qui consiste à combler et à maintenir des relations avec des gens qui sont des

connaissances et non des amis proches (Barnes 2013, p. 167). Selon les auteurs, plusieurs étudiants universitaires utilisent les réseaux sociaux en ligne pour maintenir des relations qu'ils ont eues avec des amis qu'ils ont fréquentés à l'école secondaire. Pour ces derniers, qui en sont à leur première année d'université, l'idée de garder des relations avec d'anciens amis permet de faire une meilleure transition entre le secondaire et l'université.

Les résultats de deux enquêtes menées à un an d'intervalle à l'Université du Michigan auprès d'étudiants-utilisateurs de Facebook ($n = 286$), montre que 97 % d'entre eux le font pour garder le contact (*bonding social capital*) avec de vieux amis de leur précédent lieu d'enseignement. Aussi, les analyses de régression linéaire suggèrent que l'utilisation de Facebook permet la création (*bridging social capital*) et le maintien (*maintained social capital*) de liens.

Dans un autre ordre d'idée, l'étude de Valenzuela, Park et Kee (2009) a examiné sur une période de deux ans l'effet de Facebook sur des éléments qui renforcent le capital social chez les étudiants. En utilisant les données d'un sondage en ligne de type aléatoire auprès d'étudiants de l'état du Texas ($n = 2603$), les chercheurs ont démontré l'existence de liens corrélationnels positifs entre l'intensité d'utilisation de Facebook et le niveau de satisfaction dans la vie, la confiance sociale, l'engagement civique et politique chez les étudiants.

Voyant Facebook comme la technologie communicationnelle la plus largement utilisée par les étudiants, Roblyer, McDaniel, Webb, Herman et Witty (2010) se sont intéressés à l'utilisation de Facebook à des fins de ressources importantes pour soutenir la communication et la collaboration en contexte d'apprentissage. Afin de déterminer quelle serait la probabilité d'utiliser Facebook pour des fins personnelles ou éducationnelles, des membres du personnel administratif de différentes facultés ($n = 62$) et des étudiants ($n = 120$) de l'Université du Tennessee ont pris part à une étude

sur l'utilisation de Facebook et d'autres logiciels de messagerie. Les résultats de cette étude démontrent que les étudiants sont plus enclins à utiliser Facebook ou d'autres technologies semblables que pourraient l'être les membres du personnel administratif des facultés. Ces derniers préfèrent une technologie plus traditionnelle comme le courriel et perçoivent toujours Facebook comme un outil de socialisation, cela au détriment d'être également un outil de communication.

Burke, Kraut et Marlow (2011) ont examiné l'apport communicationnel de Facebook sur le capital social en fonction de trois types d'activités que l'on retrouve dans ce dernier. La première activité est celle des communications à l'aide de messageries électroniques. Précisément, il s'agit de l'utilisation du service de messagerie Messenger qui se retrouve automatiquement dans l'application de Facebook. La seconde activité est celle de la lecture sur le fil d'actualités de ses contacts. La dernière activité est celle liée à la publication (*post*) et au partage de contenus écrits, des photos et des vidéos. Cette activité diffère pour chaque utilisateur en fonction des compétences de communication sociale et de son niveau d'estime personnel. L'enquête longitudinale faite auprès d'un échantillon de 415 utilisateurs de Facebook a révélé que la réception de messages de ses amis (première activité) augmente le niveau de capital. Les chercheurs ont conclu qu'il serait pertinent pour les prochaines recherches de prendre en compte les compétences communicationnelles des utilisateurs de Facebook.

Sur ce dernier point, l'étude de Brandtzæg (2012) avait comme principal objectif de déterminer comment les non-utilisateurs et les utilisateurs du réseau social Facebook diffèrent dans diverses dimensions du capital social. À partir des données longitudinales uniques récoltées sur trois années obtenues auprès d'un échantillon représentatif d'utilisateurs norvégiens ($n = 2000$), cette étude révèle un score significativement plus élevé dans 3 des 4 dimensions du capital social chez les utilisateurs de Facebook par rapport aux non-utilisateurs. En somme, les résultats

indiquent que les utilisateurs qui socialisent sur les réseaux sociaux en ligne ont un niveau plus élevé de capital social que les non-utilisateurs. De plus, l'utilisation des réseaux sociaux en ligne permettrait d'augmenter le niveau de contact social pour des personnes qui socialisent déjà.

Finally, en ce qui concerne les non-utilisateurs de Facebook, les chercheurs Lampe, Vitak et Ellison (2013) ont effectué une enquête sur les facteurs démographiques et cognitifs qui permet de prédire si une personne choisira ou non de rejoindre Facebook. Cette enquête fut envoyée par courriel à des employés non enseignants ($n = 2149$) d'une université du Mid-Ouest américain. Ces derniers ont rempli un questionnaire à échelle de Likert contenant trois sous-échelles : auto-efficacité dans l'utilisation d'Internet, estime de soi et perception de l'utilité de Facebook. Les résultats démontrent que les adultes plus âgés ainsi que ceux qui ont une plus grande perception de leur niveau de capital social sont les moins susceptibles à utiliser le réseau social Facebook. Par exemple, plus je suis âgé, moins j'utilise Facebook. Aussi, plus mon capital social est important, moins j'utilise Facebook. Les principales raisons invoquées dans la décision de ne pas adopter Facebook sont les préoccupations au sujet de la vie privée, le *contexte collapse*³ et le temps limité à l'utilisation.

Ces recherches permettent d'affilier ou insérer le réseau social en ligne Facebook dans un courant théorique qui porte sur le capital social d'étudiant. En conséquence, les relations sociales de l'étudiant se transforment au point de lui permettre d'élargir son cercle d'anciens liens à des relations bien plus éloignées géographiquement ou sociologiquement. Ainsi, l'utilisation de Facebook aurait cette capacité de modifier son capital social. L'omniprésence de la socialisation à travers ce réseau social

³ Le « Context collapse » un terme en sciences sociales créé par Danah Boyd et Alice Marwick (2010). Il fait référence au manque de contexte lors de communications entre de multiples audiences sur les réseaux sociaux.

contribue à nous intéresser à l'effet de ce dernier sur le capital social en contexte scolaire.

2.6 Conclusion

Ce chapitre a permis de décrire l'évolution théorique du concept de capital social et de définir celui-ci chez les jeunes adultes. De plus, ce chapitre a permis de faire l'état des connaissances du réseau social en ligne Facebook et ce qu'il peut apporter au capital social d'individus. L'ensemble de cette démarche permet ainsi de formuler des questions spécifiques et des objectifs de recherche.

2.7 Questions spécifiques et objectifs de recherche

Au regard de ce qui précède, il nous est possible de formuler nos questions spécifiques et objectifs de recherche.

1. Quelle est l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par des raccrocheurs?
2. Quels sont les principaux déterminants proposés par Sheaffer-McDaniel (2004) qui permettent de décrire l'état du capital social des jeunes adultes raccrocheurs inscrits à la FGA?
3. Quelle est la force des liens entre l'intensité d'utilisation de Facebook chez les raccrocheurs et les trois déterminants du cadre conceptuel de Sheaffer-McDaniel?

L'objectif général se formule ainsi : Évaluer le capital social de raccrocheurs inscrits à la Formation générale des adultes (FGA) en fonction des déterminants de Schaefer-McDaniel (2004) dans un environnement de réseautage social en ligne.

Trois objectifs spécifiques (OS) découlent donc de cette visée. Ces derniers seront évalués en fonction des différences du genre des raccrocheurs (homme et femme) et de leur endroit de naissance, ainsi que celui de leurs parents:

OS 1. Mesurer l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par des raccrocheurs, âgés de 16 à 24 ans, inscrits à la FGA.

OS 2. Décrire l'état actuel du capital social de raccrocheurs, âgés de 16 à 24 ans, inscrits à la FGA à l'aide des déterminants proposés par Schaefer-McDaniel.

OS 3. Mesurer la force des liens entre l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook et les déterminants du capital social proposées par Schaefer-McDaniel des raccrocheurs, âgés de 16 à 24 ans.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nous avons vu précédemment que le maintien et le gain du capital social, grâce à l'utilisation des réseaux sociaux en ligne sont possibles chez certains groupes d'apprenants. L'objectif général de ce mémoire étant de mesurer l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par les rattachés inscrits à la Formation générale des adultes (FGA) et les trois déterminants du capital social chez les jeunes, tels qu'exposés par Schaefer-McDaniel en 2004. Notre outil de collecte de données aura pour but de nous aider à atteindre ces objectifs.

Dans un premier temps, dans ce chapitre, il sera question de la justification du type de recherche afin de comprendre la nature de notre étude. Ensuite, le moyen utilisé pour collecter les données, la façon dont nous avons procédé, les participants impliqués et les analyses de données utilisées seront exposés. Le chapitre se conclura par les considérations éthiques liées au projet.

3.1 Type de recherche

Cette recherche est axée principalement sur la production de nouvelles connaissances à l'éducation des adultes, ainsi donc, nous pouvons dire qu'elle est une recherche fondamentale (Gaudreau, 2011). Cette recherche est aussi empirique, car elle comprend une collecte de données dans un monde concret de jeunes rattachés pour décrire systématiquement un certain nombre de phénomènes, mais également de type quantitatif, car elle suit un raisonnement déductif et elle se concentre sur la

mesure de différentes variables (Johnson et Christensen, 2007). Par exemple, des variables liées au capital social et à l'intensité d'utilisation du réseau social Facebook.

3.2 Questionnaire

Le moyen utilisé pour collecter les données est un questionnaire qui a été élaboré spécifiquement dans l'atteinte des trois objectifs spécifiques de ce mémoire (Figure 10). Les 72 questions ont été regroupées en cinq sections (annexe C). Ces derniers proviennent de différentes échelles de mesure utilisées par d'autres recherches antérieures. Ces dernières sont pourvues d'alphas de Cronbach (α) supérieurs à 0,7 obtenus également dans des recherches antérieures.

OBJECTIF 1	OBJECTIF 2	OBJECTIF 3
Dresser le portrait sociodémographie (Items 1 à 10)	Dresser le portrait du capital social en mesurant :	Mesurer la force des liens entre l'intensité de Facebook et (Items 11 à 33)
Mesurer l'intensité d'utilisation de Facebook (Items 11 à 33)	La sociabilité (Items 34 à 43)	Les déterminants du capital social :
	Le réseautage (Items 44 à 55)	La sociabilité (Items 34 à 43)
	La confiance (Items 56 à 61)	Le réseautage (Items 44 à 55)
	La réciprocité (Items 62 à 67)	La confiance (Items 56 à 61)
	L'appartenance (Items 68 à 72)	La réciprocité (Items 62 à 67)
		L'appartenance (Items 68 à 72)

Figure 3.1 Sections composant le questionnaire

Les items du questionnaire furent regroupées selon leur degré de réponses dans une même échelle de Likert soit, de *Pas du tout d'accord* à *Tout à fait d'accord*. Dans les sections suivantes, nous passerons en revue les échelles de mesure des cinq sections qui composent ce questionnaire (Figure 10).

3.2.1 Questions sociodémographiques

Dans la section 1 de notre questionnaire, les items 1 à 10 ont pour but d'obtenir des données démographiques et autres variables descriptives entre autres, le genre, l'âge, leur sentiment à l'idée de terminer leur formation générale, d'avoir un emploi ou non durant leurs études, le temps d'utilisation d'Internet.

3.2.2 Questions sur l'intensité d'utilisation de Facebook

Dans l'atteinte du premier objectif spécifique, les items 11 à 33 de notre questionnaire sont issus du *Facebook Intensity Scale* (Ellison, Steinfield et Lampe, 2007). Cette échelle sert à mesurer l'intensité d'utilisation et les comportements (initier une relation, obtenir de l'information sur quelqu'un et maintenir des liens avec autrui) à l'égard de Facebook. Cette dernière a été choisie parce qu'elle est, encore aujourd'hui, la plus citée dans la littérature scientifique et qu'elle demeure la plus fiable ($n = 286$; $\alpha = ,83$) lorsqu'il s'agit de mesurer l'intensité d'utilisation et la connectivité émotionnelle de Facebook par un individu.

Tous les items de l'échelle ont été intégrés dans notre questionnaire. Cependant, nous utiliserons principalement les résultats des items 13, 15, et des items 17 à 22 pour mesurer l'intensité d'utilisation de Facebook par les raccrocheurs et l'effet de ce dernier sur les sous-échelles du capital social présentées à la figure 10. Pour ce qui est des items 23 à 33, ils seront utilisés dans le but de décrire certains phénomènes liés à des stratégies de communication possibles à l'aide de Facebook. En effet, dans

l'article de validation de l'intensité d'utilisation de Facebook d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007), 11 questions additionnelles sont proposées afin d'évaluer trois formes de stratégies de communication: il s'agit de stratégies permettant de créer des liens avec d'autres personnes, de maintenir ces liens et d'obtenir de l'information.

3.2.3 Questions sur le capital social

Dans l'atteinte du deuxième objectif spécifique, la première échelle évalue la sociabilité d'une personne. Pour ce faire, les questions 34 à 43 proviennent du *Shyness and Sociability Scales for Adults* de Asendorpf et Wilpers (1998). Cette échelle d'auto-évaluation en 10 items a été intégrée dans diverses études chez les jeunes adultes et mesure deux déterminants de nos habiletés sociales; leur niveau de sociabilité et de timidité envers autrui. L'échelle pour la timidité (items 39 à 43) est fiable ($n = 132$; $\alpha = 0,80$) ainsi que l'échelle de la sociabilité pour les items 34 à 39 ($n = 132$ $\alpha = 0,70$).

Comme il a été dit précédemment, la dimension *réseautage* dans les travaux de Shaefer-McDaniel (2004) fait référence au *soutien social* qu'une personne peut avoir recours en cas de besoin. Pour ce faire cette deuxième échelle sert donc à mesurer la perception de soutien social. Elle provient du questionnaire de Cohen, Mermelstein, Kamarck et Hoberman (1985) et est considérée comme étant fiable ($n = 5\ 313$; $\alpha = 0,79$). De façon spécifique, les items 44 à 55 du questionnaire mesurent la perception du soutien social à travers trois dimensions : le soutien émotionnel, le soutien mutuel et le soutien tangible.

Cette troisième échelle évalue le niveau de confiance entre les individus. Une mesure populaire utilisée pour mesurer la confiance sociale dans les grandes enquêtes est celle de Rosenberg (1956). Par conséquent, nous avons repris une version modifiée à six items de Rosenberg, utilisée lors de travaux de recherche de Burns et Kinder

(2000). Elle est fiable ($n = 2\,602$; $\alpha = 0,74$). Nous utiliserons cette échelle parce que les questions posées sont en liens avec la réalité sur la perception de confiance que les personnes peuvent avoir envers les autres dans un contexte d'utilisation de réseau social. Ainsi, la confiance sociale a été mesurée par les items 56 à 61 qui se liraient comme suit : en général, « pouvons-nous avoir confiance aux gens? » ou bien, « diriez-vous que les gens essaient d'être juste à votre égard? »

Cette quatrième échelle (items 62 à 67) évalue la réciprocité envers autrui. Pour ce faire, nous avons retenu six des 27 questions du *Personal Norm of Reciprocity* (PNR) de Perugini, Gallucci, Presaghi et Ercolani (2002). L'échelle est fiable ($n = 385$; $\alpha = 0,88$). Selon les auteurs, il existe trois formes de réciprocité : la forme positive, la forme négative et celle qu'on perçoit. Or, deux questions de chaque forme de réciprocité ont été choisies pour cette échelle. En conséquence, une attention particulière sera portée sur la validation des items de cette échelle, car elles auront été sélectionnées de façon arbitraire par le chercheur.

Finalement, la cinquième et dernière échelle (items 68 à 72), servant à atteindre le deuxième objectif spécifique, mesure le niveau de sentiment d'appartenance qu'un étudiant porte à son établissement d'enseignement. L'établissement scolaire est un milieu de vie de socialisation important pour les adolescents (Aubin, Camirand et Audet, 2002). En est-il de même pour les jeunes adultes qui fréquentent un centre d'éducation des adultes? Est-ce un milieu de vie agréable et positif? Pour le savoir, nous utiliserons le questionnaire d'Austin, Bates et Duerr de 2010 ($n = 1000$; $\alpha = 0,88$). Il fut utilisé, entre autres, pour l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 (EQSJS, 2013) afin de combler des besoins d'information prioritaires sur l'état de santé et le bien-être des jeunes du secondaire au Québec et sur leurs déterminants en documentant une sélection d'indicateurs qui ne sont pas ou peu couverts par les enquêtes existantes. Dans ce questionnaire, le répondant doit

répondre à quel point il est en accord ou en désaccord à propos du centre d'éducation des adultes qu'il fréquente. Pour cette recherche, il s'agit du centre Le Tremplin de Laval. Les scores accordés à chacune des catégories de réponses sont les suivants: 1 pour fortement en désaccord, 2 pour en désaccord, 3 pour ni en accord ni en désaccord, 4 pour en accord, 5 pour fortement en accord. Le score global du sentiment d'appartenance à son école résulte de la moyenne des scores obtenus aux cinq questions. Les catégories du niveau d'appartenance à son école sont : faible (score global inférieur à 2), moyen (score global supérieur ou égal à 2 et inférieur ou égal à 4) et élevé (score global supérieur à 4).

3.3 Participants

Dans cette procédure d'échantillonnage non probaliste volontaire, nous avons ciblé des rattachés scolaires âgés de 16 à 24 ans qui souhaitent terminer leur formation générale dans un des trois centres de formation générale des adultes de la Commission scolaire de Laval (CSDL) soit : Les Berges, L'Impulsion et Le Tremplin. La raison dans le choix de ce groupe d'âge est de faire un parallèle avec ceux indiqués dans le cahier de mise en œuvre du MEQ en 2004. Malgré ce critère, nous avons invité, quand même, tous les étudiants des centres de plus de 24 ans à bien vouloir remplir le questionnaire pour des considérations futures.

3.4 Procédure

Nous avons contacté un des trois centres pour les informer de notre projet. Une première entente a donc été convenue avec la direction générale du centre Le Tremplin (annexe D) pour nous donner libre cours à nos étapes de recherche. Par la suite, la psycho éducatrice nous a accompagnées dans le processus de passation du questionnaire. Elle a également contacté les deux autres centres pour demander leur

participation à l'étude. Les centres Les Berges et l'Impulsion ont également convenu d'y prendre part.

Lors de cette même visite au centre Le Tremplin, une mise à l'essai de notre questionnaire a été faite à un échantillon de la population étudiante. Cela avait pour but d'évaluer les qualités psychométriques de l'ensemble des items du questionnaire traduites en français. Seules les questions portant sur l'intensité d'utilisation de Facebook ont été exclues. Ces dernières furent traduites lors d'un projet de mémoire et possèdent un alpha de Cronbach de 0,79 (Marrder, 2013). Notre questionnaire aura donc été testé auprès d'un petit groupe de 22 raccrocheurs qui fréquentent le centre d'éducation des adultes Le Tremplin de la CSDL. Ces derniers n'ont plus participé à l'étude, par la suite. L'objectif aura été de s'assurer de sa pertinence et de vérifier son efficacité. En fonction des interrogations et des recommandations des répondants ainsi que d'une analyse de la fiabilité interne du questionnaire (Tableau 2), nous avons effectué les correctifs nécessaires pour chacune des échelles.

Tableau 3.1 Analyse de la fiabilité interne du questionnaire au centre Le Tremplin et les Alpha de Cronbach des recherches antérieures.

	2017	
	Le Tremplin	Recherches antérieures ^a
	<i>n / α</i>	<i>n / α</i>
Section 2 : Échelle d'intensité de Facebook	17 / 0,81	286 / 0,83
Section 3 : Échelle de la sociabilité	22 / 0,74	132 / 0,80
Section 3 : Échelle du réseautage	22 / 0,54	5313 / 0,70
Section 4 : Échelle de la confiance	22 / 0,56	2602 / 0,74
Section 4 : Échelle de la réciprocité	22 / 0,25	385 / 0,88
Section 5 : Échelle du sentiment d'appartenance	22 / 0,78	1000 / 0,88

Note. α = Alpha de Cronbach

Lors de la passation du questionnaire révisé, nous avons visité 16 classes parmi les trois centres, répartis comme suit : quatre classes pour Le Tremplin et six classes chacune pour Les Berges et L'Impulsion. Lors de ces trois visites, nous estimons que le nombre de rencontrés se situe à 288 rattachés. Nous les avons tous informés de la présente recherche. Ceux qui ont accepté de répondre au questionnaire ont dû signer le formulaire de consentement avant (annexe B). Par la suite, nous leur avons remis le questionnaire en version papier (annexe C), qu'ils ont eu à compléter en classe. Une période d'environ 20 minutes a été prévue pour répondre aux 72 questions. À chacune des visites, une psycho éducatrice a été présente avec le chercheur responsable. Elle a pu apporter une aide, lors de la passation des questionnaires.

3.5 Analyses

Les données collectées par le questionnaire ont été analysées par le logiciel SPSS version 24, avec l'aide du service de consultation en analyse de données de l'UQAM. Dans le but d'obtenir un portrait sociodémographique des raccrocheurs inscrits à la FGA de la CSDL et dans l'atteinte des trois objectifs de recherche de ce mémoire, différentes techniques inférentielles ont été utilisées. Cela, afin de rendre compte de différences entre des groupes et des variables liées au cadre conceptuel de Schaefer-McDaniel (2004).

3.5.1 Analyses quantitatives des données sociodémographiques

Afin d'obtenir un portrait sociodémographique des raccrocheurs, âgés de 16 à 24 ans, inscrits à la formation générale des adultes de la commission scolaire de Laval, nous avons effectué plusieurs statistiques descriptives. La questions (Q1) et la question 2 (Q2) auront permis de connaître l'âge moyen et la fréquence des genres de ces derniers. Ensuite, nous avons effectué d'autres statistiques descriptives des questions 3 et 4 afin de connaître la fréquence des raccrocheurs qui travaillent pendant leurs études, ainsi que la moyenne d'heures qui s'y consacrent. Les statistiques descriptives de la question 5 ont permis de connaître la fréquence des raccrocheurs nés au Québec. Nous avons également obtenu la fréquence des parents des raccrocheurs nés au Québec. La statistique descriptive de la question 6 (Q6) a permis de connaître le nombre d'amis moyen que les raccrocheurs voient physiquement, excluant les membres de leur famille. Les statistiques descriptives des questions 10 et 13 auront permis de connaître le nombre de minutes passées sur Internet et sur Facebook. La question 14, quant à elle, nous a permis de connaître la moyenne mensuelle que les raccrocheurs actualisent leur statut Facebook par un commentaire écrit. Finalement, la statistique descriptive de la question 16 aura permis

d'obtenir la moyenne d'amis Facebook des raccrocheurs, qui fréquentent leur centre d'éducation des adultes.

En plus des statistiques descriptives de moyennes et de fréquences, le test du khi deux de Pearson (1900) et le test non paramétrique de Mann-Whitney (1947) ont été faits aux questions 3, 6, 10, 13, 14 et 16 pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre des variables catégorielles, selon le genre (Q2) et celle d'avoir un emploi ou non pendant ses études (Q3). Ces analyses, mentionnées dans ce paragraphe, ont été faites pour les détenteurs et les non-détenteurs de compte Facebook.

3.5.2 Analyses quantitatives de l'intensité de Facebook

Dans l'atteinte du premier objectif spécifique, celui de mesurer le degré d'utilisation du réseau social en ligne Facebook chez les raccrocheurs inscrits à la FGA, les statistiques descriptives faites auprès de notre échantillon de 164 raccrocheurs l'ont été, tel que l'article de validation des items de l'échelle de l'intensité de Facebook d'Ellison, Steinfield et Lampe en 2007. Nous avons tenu à utiliser les mêmes segments de réponses que les auteurs, pour l'obtention des moyennes et des écarts-types.

les questions sur le temps passé sur ce réseau (Q13), le nombre total d'amis (Q15) et l'intensité de l'utilisation (Q17 à 22) ont d'abord été standardisées, tel qu'ils sont présentés dans l'article de validation d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007). Ensuite, le calcul de l'indice alpha de Cronbach (1960) a été fait. Ensuite, le score a été calculé en faisant la moyenne et les statistiques descriptives ont été effectuées pour cette échelle. Finalement, le test du khi deux de Pearson (1900) pour échantillons indépendants a été fait pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre des variables catégorielles de l'intensité de l'utilisation de Facebook, selon le genre (Q2),

le fait d'avoir un emploi ou non (Q3) et celui de vivre ou non avec ses parents pendant ses études (Q8).

Pour les stratégies de communication avec Facebook, les scores ont été calculés en faisant la moyenne des items de chacune des trois stratégies. Soit, la façon de créer des liens avec des personnes (Q 23, 24, 25 31 et 33), la façon de maintenir ces liens (Q 27 à 30) et la façon d'obtenir de l'information sur ces personnes (Q 26 et 32). L'indice alpha de Cronbach (1960) a également été calculé pour chacune des stratégies. Toutes les analyses pour le premier objectif ont été faites pour les détenteurs de compte Facebook seulement.

3.5.3 Analyses quantitatives du capital social

Dans l'atteinte du deuxième objectif, celui de décrire l'état actuel du capital social de jeunes adultes raccrocheurs inscrits à la FGA à l'aide du cadre conceptuel proposé par Schaefer-McDaniel, ont été effectuées. L'alpha de Cronbach (1960) pour chacun des déterminants a également été calculé. Le test du khi deux de Pearson (1900) pour les échantillons indépendants a été utilisé pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre des variables catégorielles pour chaque sous-échelle des déterminants, selon le genre (Q2), le fait d'avoir un emploi ou non (Q3) et celui de vivre ou non avec ses parents pendant ses études (Q8). Toutes les analyses, mentionnées dans ce deuxième objectif, ont été faites pour les détenteurs et les non-détenteurs de compte Facebook.

3.5.4 Analyses quantitatives des liens entre Facebook et le capital social

Dans l'atteinte du troisième objectif spécifique, celui de tester l'hypothèse nulle de l'absence de relation linéaire significative entre l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne par ces jeunes adultes raccrocheurs et les déterminants du capital

social proposés par Schaefer-McDaniel (sociabilité, réseautage, confiance, réciprocité et sentiment d'appartenance), nous avons calculé la corrélation de l'intensité de l'utilisation de Facebook par rapport à toutes les sous-échelles des déterminants du capital social. En d'autres termes, le test de corrélation de Pearson ne propose pas d'identifier une variable dépendante et une variable indépendante mais bien, de déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les variables.

Également, le test de corrélation entre les variables des sous-échelles des déterminants du capital social a été fait afin de déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre ces variables. Toutes les analyses, mentionnées dans ce dernier objectif, ont été faites pour les détenteurs de compte Facebook seulement.

3.6 Considérations éthiques

Dans le cadre de ce mémoire, un soin particulier a été porté au respect des aspects éthiques. Une demande de certificat d'éthique sera faite auprès de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Des précautions seront prises tout au long de la recherche afin de respecter toutes les règles éthiques du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Par exemple, pour la question du consentement de sujets mineurs de 16 ans pour participer à une étude, l'article 21 du Code civil du Québec mentionne qu'il n'est pas nécessaire d'obtenir le consentement des parents.

Les résultats seront exprimés pour qu'aucun élément des données et des résultats ne permettent d'identifier les rattachés participants. D'ailleurs, dans la base de données, les rattachés seront codés à l'aide de chiffres.

À une deuxième instance, les rattachés seront avisés du caractère volontaire de participer à la recherche et de la confidentialité des réponses individuelles fournies. Ils seront aussi informés qu'ils peuvent à tout moment, se retirer de la recherche s'ils en manifestaient l'intention. Les répondants auront à écrire leur nom et prénom afin de nous permettre de les retirer de l'étude, si désiré.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans les parties de ce chapitre, il est question de statistiques descriptives, de corrélations portant sur l'intensité d'utilisation de Facebook et les déterminants du capital social des raccrocheurs.

4.1 Statistiques

Durant le mois d'avril 2017, nous avons visité 16 classes, réparties dans trois centres d'éducation des adultes de la CSDL (Le Tremplin, L'impulsion et Les Berges). Nous avons pu demander à 252 raccrocheurs de bien vouloir remplir notre questionnaire. De ce nombre, 232 ont accepté de le faire.

4.1.1 Statistiques sociodémographiques

Au terme de la collecte de données, 180 questionnaires ont pu être analysés en raison du seul critère exigé, qui était d'être un raccrocheur âgé de 16 à 24 ans, inscrit à l'un des trois centres de la formation générale de la CSDL. À cet égard, les résultats des analyses du questionnaire nous disent que l'âge moyen de cet échantillon est de 19,9 ans ($ET = 1,94$). Le nombre de répondants au questionnaire, selon le genre, est de 101 pour les hommes (56,1 %) et 79 pour les femmes (43,9 %).

Plus de la moitié des raccrocheurs combinent un travail avec leurs études à la formation générale des adultes. À cet égard, 111 (61,7 %) participants rapportent «avoir un emploi». Pour le nombre d'heures consacré à cet emploi, les raccrocheurs interrogés y consacrent une moyenne de 15,1 heures par semaine ($ET = 14,82$). Aussi,

nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les proportions des deux genres (homme et femme) à avoir un travail pendant leurs études. À cet égard, l'analyse des données du test de khi deux de Pearson (1900) indique que les hommes ont répondu dans l'affirmative, à 66 reprises, à détenir un travail, alors que les femmes ont donné cette même réponse 45 fois. L'analyse montre que le genre n'influence pas le choix de travailler pendant ses études; la différence entre les deux groupes n'est pas significative ($X^2 = 1,318$; $ddl = 1$; $p = 0,251$).

Pour ce qui est d'être né au Québec, 126 des 180 raccrocheurs affirment l'être (70,0 %). Les pourcentages sont très inférieurs pour les parents de ces raccrocheurs. En effet, seulement 43 % des mères et 41 % des pères des raccrocheurs sont nés au Québec. Pour ce qui est du nombre d'amis que les raccrocheurs fréquentent physiquement dans leur quotidien (excluant donc toutes formes de fréquentations virtuelles du genre Facetime, Skype), la moyenne est de 9,02 amis ($ET = 12,48$). Pour ce même échantillon, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre la moyenne des amis fréquentés physiquement par les hommes et les femmes. Comme la distribution de la variable « *amis fréquentés physiquement* » ne respecte pas la normalité, nous avons utilisé le test non paramétrique de Mann-Whitney (1947). Le test a révélé que le nombre d'amis chez les hommes ($Me = 9,14$) n'était pas supérieur au nombre d'amis chez les femmes ($Me = 8,93$), $U = 389,5$; $p = 0,783$; $r = 0,02$.

Leur niveau de confiance pour terminer leur formation générale dans un centre d'éducation des adultes se situe comme suit, 115 raccrocheurs ont répondu qu'ils sont « certains » de terminer leur formation générale dans un centre d'éducation des adultes (83,9 %), 26 sont « peu certains » de terminer leur formation (14,4 %) et 3 seulement ne sont « pas certains » de terminer leur formation (1,7 %).

Concernant les raccrocheurs habitant avec d'autres personnes, 161 d'entre eux (89,4 %) habitent avec une personne ou plusieurs personnes âgées de plus de 16 ans. Les raccrocheurs disent habiter, en moyenne, avec plus de deux personnes ($M = 2,57$; $ET = 1,90$).

Le temps moyen passé quotidiennement sur Internet par ces raccrocheurs est de 257 minutes ($ET = 179$). Ce qui représente un peu plus de quatre heures par jour. Le tableau 3 montre une distribution de segments d'heures d'utilisation d'Internet des raccrocheurs de notre recherche, tel qu'utilisé dans les recherches de l'Autorité canadienne pour les enregistrements Internet. Il nous permet de constater que près de la moitié des raccrocheurs (46,1 %) utilisent Internet moins de trois heures par jour. Ce qui est en dessous de la moyenne d'utilisation de cet échantillon. De plus, près du quart (24 %) des utilisateurs d'Internet se retrouve dans la moyenne d'utilisation. Enfin, environ 30 % d'entre eux s'adonne à cette activité plus de 5 heures par jour, dont 10 % avec plus de sept heures d'utilisation par jour.

Tableau 4.1 Fréquence et pourcentage des segments d'heures d'utilisation d'Internet par les raccrocheurs

Temps passés quotidiennement sur Internet ^a	n	% valide	% cumulé
Aucune	2	1,1	1,1
Moins d'une heure	16	8,9	10,0
1-2 heures	65	36,1	46,1
3-4 heures	43	23,9	70,0
5-6 heures	33	18,3	88,3
7-8 heures	9	5,0	93,3
9-10 heures	3	1,7	95,0
11-12 heures	3	1,7	96,7
Plus de 12 heures	6	3,0	100,0

Note. $n = 180$

^a Échelle des segments d'heures ci-dessous selon l'Autorité canadienne pour les enregistrements Internet (2016) : 0 = aucune, 1 = moins d'une heure; 2 = 1-2 heures; 3 = 3-4 heures, 4 = 5-6 heures; 5 = 7-8 heures; 6 = 9-10 heures; 7 = 11-12 heures; 8 = Plus de 12 heures.

Aussi, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les genres (homme et femme) pour les temps passé sur Internet. Le test du khi deux de Pearson (1900) a révélé qu'il n'a pas de différence significative entre les genres pour l'utilisation d'Internet ($X^2 = 12,651$; $ddl = 8$; $p = 0,124$). Enfin, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas, pour les temps passé sur Internet. Le test du khi deux de Pearson a révélé qu'il n'a pas de différence significative entre ces deux variables ($X^2 = 8,811$; $ddl = 8$; $p = 0,359$).

La très grande majorité d'entre eux possède un compte Facebook. En effet, 164 raccrocheurs ont dit avoir un compte (91,1 %), depuis une moyenne de 6,4 ans ($ET = 2,00$). Selon les réponses obtenues de la part de ces raccrocheurs, le temps moyen passé quotidiennement sur ce réseau social en ligne est de 133 minutes ($ET = 144$). Cet échantillon de 164 raccrocheurs actualise mensuellement leur statut Facebook avec une moyenne de 12 commentaires écrits ($M = 11,68$; $ET = 38,81$). Dans le cadre

de cette recherche, nous avons exclu les mentions « j'aime » et les mentions « partager » qui peuvent être faites sur le compte Facebook.

Nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les variables du genre (homme et femme) pour le temps passé sur Facebook. Le test du khi-deux de Pearson a révélé qu'il n'a pas de différence significative entre les variables du genre pour l'utilisation de Facebook ($X^2 = 6,241$; $ddl = 5$; $p = 0,283$).

Aussi, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas, pour le temps passé sur Facebook. Le test du khi-deux de Pearson a révélé qu'il y a une différence significative entre ces deux variables ($X^2 = 14,184$; $ddl = 5$; $p = 0,014$). Le fait de travailler influence le temps passé sur Facebook.

Le tableau 4 montre une distribution d'utilisation de Facebook des raccrocheurs par différents segments d'heures, selon la réponse obtenue pour chacun des 164 répondants. Le pourcentage cumulé de la dernière colonne du tableau permet de voir que près de 40 % (39,6 %) des raccrocheurs consacrent quotidiennement 30 minutes ou moins sur ce réseau social en ligne. Aussi, nous constatons que 80 % d'entre eux (79,9 %) se retrouvent sous la moyenne d'utilisation de 133 minutes par jour.

Tableau 4.2 Fréquence des segments d'heures du temps d'utilisation de Facebook par les raccrocheurs

Temps passés quotidiennement sur Facebook ^a	n	% validé	% cumulé
Moins de 10 minutes	22	13,4	13,4
10-30 minutes	43	26,2	39,6
31-60 minutes	17	10,4	50,0
1-2 heures	49	29,9	79,9
2-3 heures	13	7,9	87,8
Plus de 3 heures	20	12,2	100

Note. $n = 180$; $M = 2,29$; $ET = 1,56$

^a Échelle des segments de minutes ci-dessous selon les travaux d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007): 0 = moins de 10, 1 = 10-30, 2 = 31-60, 3 = 1-2 heures, 4 = 2-3 heures, 5 = plus de 3 heures.

D'autres statistiques descriptives des données sur le temps consacré par les raccrocheurs sur le réseau social Facebook et des amis qu'ils ont sur ce dernier seront présentées dans la prochaine section, car ces dernières constituent des variables de l'échelle d'intensité d'utilisation de Facebook, proposée précédemment dans la méthodologie de cette recherche.

4.1.2 Statistiques de l'intensité d'utilisation de Facebook

Mentionnons que les statistiques descriptives obtenus pour le premier objectif spécifique (mesurer le degré d'utilisation du réseau social en ligne Facebook chez les raccrocheurs inscrits à la FGA) respectent les mêmes segments de réponses pour l'obtention des moyennes et des écarts-types, que l'article de validation d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007).

Le tableau 5 montre que l'indice de cohérence interne, obtenu auprès de notre échantillon de 164 raccrocheurs, est bonne avec un alpha de Cronbach de ,807. Le premier item montre que le nombre d'amis Facebook est supérieur à 250 ($M = 5,49$;

$ET = 2,49$) et inférieur à 300. Enfin, le second item montre que ces derniers passent environ 100 minutes par sur ce réseau social ($M = 2,66$; $ET = 1,60$).

Toujours dans le tableau 5, les six prochains items représentent la moyenne des réponses aux différentes affirmations, obtenues auprès de cet échantillon. Ainsi, on peut voir, au troisième item, que cet échantillon reste neutre quant à l'idée d'affirmer que Facebook fait partie de leur activité quotidienne ($M = 3,21$; $ET = 1,28$). Le résultat du sixième item nous montre que cet échantillon de raccrocheurs n'est pas d'accord avec l'affirmation de se sentir déconnecté des autres quand il n'est pas sur Facebook ($M = 2,02$; $ET = 1,17$). Enfin, lorsqu'on regarde le dernier item du tableau 5, nous pourrions également affirmer que ce même échantillon n'est pas d'accord avec le fait de devenir malheureux si le réseau social Facebook fermait définitivement ($M = 2,26$; $ET = 1,24$). Au regard des résultats de ce tableau, nous constatons que cet échantillon semble être « neutre » ou « pas d'accord » avec les affirmations qui composent l'échelle d'intensité d'utilisation de Facebook d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007).

Tableau 4.3 Statistiques de l'intensité d'utilisation Facebook (IUF)

Items	<i>M</i>	(<i>ET</i>)
Nombre d'amis Facebook ^a	5,49	2,49
Minutes quotidiennes passées sur Facebook ^b	2,66	1,60
Facebook fait partie de mon activité quotidienne ^c	3,21	1,28
Je suis fier de dire aux gens que je suis sur Facebook ^c	2,57	1,14
Facebook est devenu une partie de ma routine quotidienne ^c	2,87	1,41
Je me sens déconnecté des autres quand je ne suis pas sur Facebook ^c	2,02	1,17
Je sens que je fais partie de la communauté Facebook ^c	2,45	1,14
Je serais malheureux si Facebook fermait ^c	2,26	1,24

Note. $n = 164$, $\alpha = ,81$.

^a Question 15 : Nombre d'amis Facebook? 0 = 10 ou moins, 1 = entre 11 et 50, 2 = 51 et 100, 3 = 101 et 150, 4 = 151 et 200, 5 = 201 et 250, 6 = 251 et 300, 7 = 301 et 400, 8 = plus de 400.

^b Question 13 : Minutes quotidiennes passées sur Facebook? 0 = moins de 10, 1 = 10-30, 2 = 31-60, 3 = 1-2 heures, 4 = 2-3 heures, 5 = plus de 3 heures.

^c Questions 17 à 22 : Échelle de Likert à 5 réponses : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Neutre, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord.

Pour ce qui est la moyenne de l'ensemble des items standardisés du tableau 5, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les genres (homme et femme) pour l'intensité d'utilisation de Facebook. Le test-t a révélé qu'il n'y a pas de différence significative entre le score des hommes ($M = ,034$; $ET = ,655$) et celui des femmes ($M = ,040$; $ET = 0,651$) conditions; $t(162) = -,721$; $p = 0,472$.

Aussi, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas pour l'intensité d'utilisation de Facebook. Le test-t a révélé qu'il n'y a pas de différence significative entre le score de ceux qui ont un emploi ($M = ,064$; $ET = 0,620$) et ceux qui n'en ont pas ($M = -,102$; $ET = 0,693$) conditions; $t(162) = 1,596$; $p = 0,112$.

Finalement, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui vivent avec une ou plusieurs personnes et ceux qui vivent seul pour l'intensité d'utilisation de Facebook (la moyenne des items standardisés des items du tableau). Le test-t a révélé qu'il n'y a pas de différence significative entre le score de ceux qui vivent avec une ou plusieurs personnes ($M = ,011$; $ET = 0,666$) et ceux qui vivent seul ($M = -,102$; $ET = 0,514$) conditions; $t(162) = ,667$; $p = 0,512$.

Revenons aux items du tableau 5 où il est question du nombre d'amis Facebook des raccrocheurs à la FGA. Ces derniers ont un nombre d'amis Facebook qui est supérieur à 250. La figure 11, nous permet de voir les pourcentages d'élèves de l'échantillon, selon les segments du nombres d'amis qu'ils ont, tel l'article de validation d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007). À cet égard, nous estimons que le 1/3 de l'échantillon de raccrocheurs a plus de 400 amis Facebook. Plus de la moitié ont plus de 250 amis.

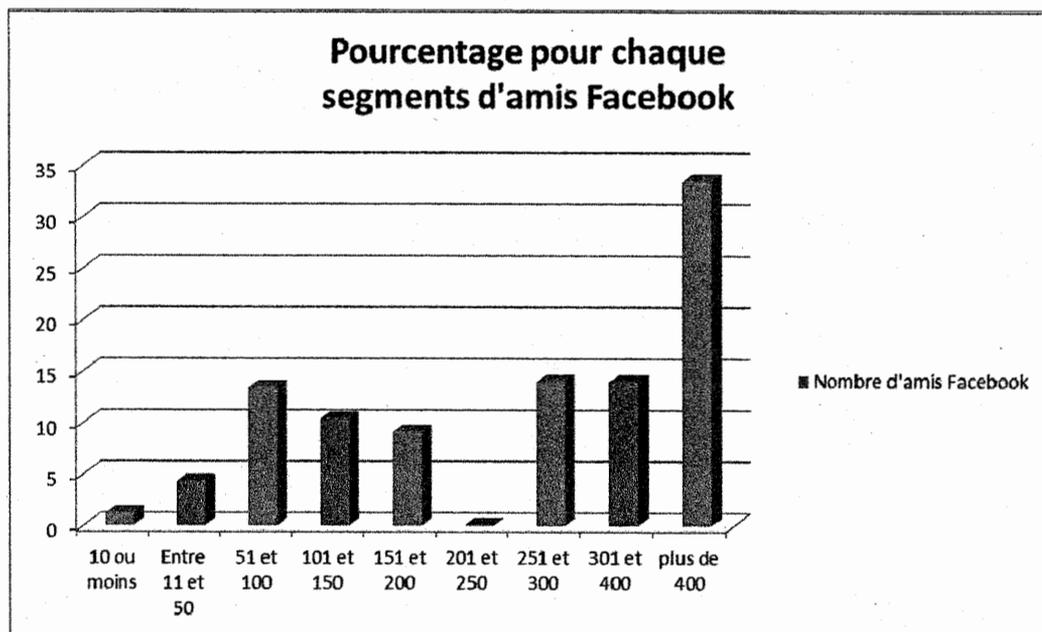


Figure 4.1 Pourcentage d'élèves de l'échantillon pour chaque segment d'amis Facebook des raccrocheurs

Dans l'article de validation de l'intensité d'utilisation de Facebook d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007), 11 items additionnels sont proposés, mais ceux-ci pour évaluer trois stratégies de communication possibles à l'aide de Facebook. Nous avons soumis ces items à notre échantillon de raccrocheurs. Cependant, nous devons prendre les statistiques descriptives des items, qui composent le tableau 6, avec nuance en raison des faibles alphas de Cronbach obtenus : cinq items pour la stratégie d'amorcer des liens ($\alpha = ,513$), quatre items pour la stratégie de rechercher de l'information personnelle ($\alpha = 0,695$) et deux items pour la stratégie de maintenir des liens ($\alpha = 0,185$).

Tableau 4.4 Statistique des stratégies de communication à l'aide de Facebook

Items ^a	M	(ET)
J'utilise Facebook pour rencontrer d'autres personnes ^b	2,23	1,19
Je consulte les profils des autres personnes du centre ^b	1,74	0,99
Je demande aux personnes du centre d'être mon « ami » Facebook ^b	1,78	1,05
Je contacte les étudiants du centre en utilisant Facebook ^b	1,58	0,97
Je préfère rencontrer en personne les étudiants du centre ^b	3,31	1,31
J'ai utilisé Facebook pour chercher quelqu'un que j'ai rencontré physiquement ^c	3,43	1,29
J'ai utilisé Facebook pour en savoir plus sur des personnes dans mes classes ^c	2,27	1,32
J'ai utilisé Facebook pour en savoir plus sur des personnes qui sont près de chez moi ^c	2,19	1,29
Je vais voir le profil Facebook des étudiants du centre ^c	1,65	0,93
J'utilise Facebook pour rester en contact avec de vieux amis ^d	3,95	1,14
J'ajoute facilement les étudiants du centre comme ami Facebook ^d	1,56	0,94

Note. (n = 164)

^a Question 23 à 33, échelle de Likert à 5 réponses : 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Neutre, 4 = D'accord et 5 = Tout à fait d'accord.

^b Initier des liens ($\alpha = ,51$).

^c Recherche d'informations personnelles ($\alpha = ,70$).

^d Maintenir des relations ($\alpha = ,19$).

Cependant, il est pertinent de regarder les items de façon individuelle. Par exemple, le premier item du tableau 6 nous montre que notre échantillon n'est « pas d'accord » à l'idée de consulter les profils Facebook des autres étudiants du centre qu'il fréquente ($M = 1,74$; $ET = 0,99$). Même chose pour le quatrième item qui est de contacter les étudiants du centre de la formation générale des adultes (FGA) en utilisant Facebook ($M = 1,58$; $ET = 0,97$). Tandis que le dernier item nous montre que l'échantillon n'est « pas d'accord » d'ajouter les étudiants du centre de la FGA comme « ami » Facebook ($M = 1,56$; $ET = 0,94$).

La dernière statistique descriptive à souligner dans le tableau 6 est l'item où il est question d'utiliser Facebook pour rester en contact avec de vieux amis. Cet échantillon de raccrocheurs est « d'accord » à l'idée d'utiliser Facebook ($M = 3,95$; $ET = 1,14$).

4.1.3 Statistiques du capital social

Mentionnons que les statistiques descriptives obtenues pour le deuxième objectif spécifique (décrire l'état actuel du capital social de jeunes adultes raccrocheurs inscrits à la FGA) proviennent de cinq sous-échelles (items 34 à 72 du questionnaire de l'annexe C). On a utilisé un test paramétrique parce que ces dernières ont une distribution normale.

Pour ce qui est des résultats de la section 3 du questionnaire, qui évalue la sociabilité et le réseautage d'une personne, les résultats montrent que les raccrocheurs aiment être avec les gens ($M = 3,65$; $ET = 1,03$) et ils sont plutôt d'accord d'avoir des conversations avec les autres ($M = 3,82$; $ET = 1,01$). De plus, ils ne sont pas intimidés en présence d'autres personnes ($M = 2,08$; $ET = 1,07$). La moyenne de la sous-échelle de la sociabilité est de 3,36 ($ET = 0,48$).

En ce qui concerne le réseautage, les raccrocheurs peuvent compter sur une personne pour confier leurs inquiétudes ou leurs peurs ($M = 3,90$; $ET = 1,33$), prendre soin d'eux, lorsqu'ils sont malades ($M = 3,87$; $ET = 1,19$) ou partager leurs problèmes familiaux ($M = 3,95$; $ET = 1,29$) et personnels ($M = 4,05$; $ET = 1,26$). La moyenne de la sous-échelle du réseautage est de 3,80 ($ET = 0,72$).

Pour ce qui est des résultats de la section 4, qui évalue la confiance et la réciprocité, les résultats montrent que cet échantillon de raccrocheurs est plutôt d'accord avec l'affirmation que les gens profitent des autres quand ils peuvent le faire ($M = 3,83$; $ET = 1,00$). Aussi, ces raccrocheurs sont d'accord à toujours faire attention quand ils font affaire avec quelqu'un d'autre ($M = 4,22$; $ET = 0,91$). Finalement, ils sont plutôt neutres dans l'affirmation que « les gens aiment aider les autres » ($M = 3,17$; $ET = 0,89$). La moyenne de la sous-échelle de la confiance est de 2,64 ($ET = 0,60$).

Pour ce qui est de la réciprocité, les résultats montrent que ces raccrocheurs sont « d'accord » à ne pas être impoli, car ils ne veulent pas les autres le soi envers eux ($M = 3,93$; $ET = 1,20$). Dans le même sens, la façon dont ces raccrocheurs traitent les autres, dépend beaucoup de la façon dont ils sont traités ($M = 3,96$; $ET = 1,17$). Aussi, lorsqu'une personne leur fait une faveur, ils sont prêts à faire la même chose pour elle ($M = 4,47$; $ET = 0,74$). Finalement, ils sont d'accord de partager leurs gains avec la personne qui leur aurait donné le numéro gagnant de la loterie ($M = 4,00$; $ET = 1,13$). La moyenne de la sous-échelle de la réciprocité est de 3,77 ($ET = 0,58$).

Pour ce qui est des résultats de la section 5, qui évalue le sentiment d'appartenance, les résultats montrent que les raccrocheurs sont plutôt en désaccord à se sentir proche des personnes qui fréquentent le centre de la FGA ($M = 2,44$; $ET = 1,20$). Ils sont neutres à sentir qu'ils font partie de ce centre de la FGA ($M = 2,93$; $ET = 1,16$). Ils sont d'accord pour dire que les enseignants du centre de la FGA les traitent équitablement ($M = 4,01$; $ET = 1,00$). Finalement, ils se sentent en sécurité dans

l'établissement qu'ils fréquentent ($M = 3,89$; $ET = 0,89$). La moyenne de la sous-échelle du sentiment d'appartenance au centre est de ($M = 3,29$; $ET = 0,72$).

Pour chacune des moyennes des sous-échelles des déterminants du capital social chez les jeunes raccrocheurs (sociabilité, réseautage, confiance, réciprocité et sentiment d'appartenance), nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes. Un test-t a révélé qu'il y a une différence significative pour l'élément constituant de la «sociabilité» entre le score des hommes ($M = 3,52$; $ET = 0,72$) et celui des femmes ($M = 3,31$; $ET = 0,65$), condition; $t(178) = 2,042$; $p = 0,043$. Pour cet échantillon de raccrocheurs, la sociabilité est plus élevée chez les hommes que chez les femmes.

Aussi, pour chacune des moyennes des mêmes sous-échelles des déterminants du capital social, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas. Un test-t a révélé qu'il y a une différence significative pour l'élément constituant du « réseautage » entre le score de ceux qui travaillent ($M = 3,90$; $ET = 0,72$) et ceux qui ne travaillent pas ($M = 3,64$; $ET = 0,81$), condition; $t(178) = 2,272$; $p = 0,024$. Pour cet échantillon de raccrocheurs, le réseautage est plus élevé pour ceux qui ont un emploi.

Aussi, pour chacune des moyennes des mêmes sous-échelles des déterminants du capital social, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui sont nés au Québec et ceux qui ne sont pas. Le test-t a révélé qu'il y a une différence significative pour l'élément constituant de la « réciprocité » entre les scores de ceux nés au Québec ($M = 23,21$; $ET = 3,38$) et qui ne sont pas ($M = 21,30$; $ET = 3,39$), condition; $t(178) = 0,000$; $p = 0,001$. Pour cet échantillon de raccrocheurs, la réciprocité est plus grande pour ceux nés au Québec. Le test-t a également révélé qu'il y a une différence significative pour l'élément constituant du « sentiment d'appartenance » entre le score de ceux nés au Québec (M

= 16,07; $ET = 3,70$) et ceux qui ne sont pas ($M = 17,35$; $ET = 3,22$), condition; $t(178) = 1,575$; $p = 0,028$. Pour cet échantillon de raccrocheurs, le sentiment d'appartenance à leur centre de la FGA est plus faible pour ceux nés au Québec.

Finalement, pour chacune des moyennes des mêmes sous-échelles, nous voulions tester l'hypothèse nulle (H_0) qui postule qu'il n'y a pas de différence entre ceux qui vivent avec des personnes et ceux qui vivent seuls. Aucun test-t n'a révélé qu'il y a une différence significative entre ces deux variables pour chacune des moyennes des sous-échelles du capital social.

4.1.4 Statistiques des liens entre Facebook et le capital social

Les statistiques du tableau 7 montrent les corrélations entre l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook de Facebook et les déterminants du capital social proposées par Schaefer-McDaniel des raccrocheurs, âgés entre 16 et 24 ans. On constate, que le test de coefficient de corrélation de Pearson aura permis d'identifier la présence d'une seule corrélation positive significative entre l'intensité d'utilisation de Facebook et le sentiment d'appartenance des raccrocheurs à leur centre de la FGA. Cette corrélation est considérée faible, selon les balises de Cohen (1988), $r = 0,240$; $n = 164$; $p = 0,002$.

Tableau 4.5 Corrélations entre l'intensité d'utilisation de Facebook et les déterminants du capital social chez les raccrocheurs

<i>Items</i>	Sociabilité	Réseautage	Confiance	Réciprocité	Appartenance
Intensité d'utilisation de Facebook	,107	,151	,042	,112	,240*

Note. $n = 164$

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

Les statistiques du tableau 8 montrent les corrélations entre les déterminants du capital social proposées par Schaefer-McDaniel (2004). Premièrement, on note la présence d'une relation corrélation positive significative entre le « réseautage » du raccrocheur et sa « sociabilité » envers les autres. Cette corrélation est considérée moyenne, selon les balises de Cohen (1988), $r = 0,320$; $n = 164$; $p = 0,000$. Deuxièmement, il y a la présence d'une relation corrélation positive significative entre la « sociabilité » du raccrocheur et son niveau de « confiance » générale. Cette corrélation est cependant considéré faible, selon les balises de Cohen (1988), $r = 0,239$; $n = 164$; $p = 0,002$. Troisièmement, il y a la présence d'une relation corrélation négative significative entre le niveau de « confiance » du raccrocheur et la « réciprocité » qu'il manifeste. Cette corrélation est cependant considéré faible, selon les balises de Cohen (1988), $r = -0,225$; $n = 164$; $p = 0,004$. Finalement, il y a la présence d'une relation corrélation positive significative entre le niveau de « confiance » du raccrocheur et le sentiment d'appartenance qu'il a pour le centre de la FGA qu'il fréquente. Cette corrélation est cependant considéré faible, selon les balises de Cohen (1988), $r = -0,226$; $n = 164$; $p = 0,004$

Tableau 4.6 Corrélations entre les déterminants du capital social chez les raccrocheurs

<i>Déterminants</i>	Sociabilité	Réseautage	Confiance	Réciprocité	Appartenance
Sociabilité	1	,320*	,239*	,113	,197**
Réseautage	,320	1	,135	,117	,117*
Confiance	,239*	,135	1	-,225*	,226*
Réciprocité	,113	,117	-,225*	1	,057
Appartenance	,197**	,117	,226*	,057	1

Note. $n = 164$ *La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral). ** La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

4.2 Validité du questionnaire

Il existe plusieurs façons d'évaluer la cohérence interne d'un questionnaire de recherche. Nous avons utilisé la méthode la plus utilisée, soit le calcul de l'indice alpha de Cronbach (1960). L'indice résultant est une expression décimale qui varie entre 0 et 1. Plus la valeur alpha s'approche de 1, plus l'ensemble d'éléments est homogène. Bien que la littérature scientifique ne fasse pas état d'un consensus sur le sujet, beaucoup d'auteurs, dont DeVillis (2003) et Hogan (2007) estiment qu'une valeur alpha supérieure à 0,7 est satisfaisante. Par ailleurs, un résultat supérieur à 0,9 est considéré comme souhaitable. Dans le cas de notre étude, aucun alpha de Cronbach n'a été supérieur à ce dernier. Le tableau 9 montre les alphas obtenus pour les différentes sous-échelles que nous avons utilisées dans l'élaboration de notre questionnaire de recherche.

Tableau 4.7 Résultats de la fiabilité interne du questionnaire lors de la passation aux trois centres de la FGA.

Sections	Étude de validation	Recherches antérieures	Étude principale
	<i>n</i> / α	<i>n</i> / α	<i>n</i> / α
Section 2 : Échelle d'intensité de Facebook	17 / 0,81	286 / 0,83	164 / 0,81
Section 3 : Échelle de la sociabilité	22 / 0,74	132 / 0,80	180 / 0,61
Section 3 : Échelle du réseautage	22 / 0,54	5313 / 0,70	180 / 0,85
Section 4 : Échelle de la confiance	22 / 0,56	2602 / 0,74	180 / 0,67
Section 4 : Échelle de la réciprocité	22 / 0,25	385 / 0,88	180 / 0,42
Section 5 : Échelle de l'appartenance	22 / 0,78	1000 / 0,88	180 / 0,69

Note. α = Alpha de Cronbach

La dernière colonne du tableau 9 montre les alphas obtenus auprès de notre échantillon de 180 raccrocheurs des trois centres de la CSDL. Comme on peut le constater, les résultats de certaines sous-échelles devront être pris avec nuance, en raison de leur faible indice de cohérence. Notamment, les sous-échelles portant sur les stratégies de communication à l'aide de Facebook (Items 23 à 33), sur la sociabilité (Items 34 à 43) et sur la réciprocité (Items 62 à 67).

4.3 Synthèse des résultats

Les résultats de cette étude faite auprès de 180 raccrocheurs à la formation générale des adultes nous montrent que le temps moyen passé quotidiennement sur Internet par ces derniers est de 257 minutes et que près de la moitié d'entre eux utilise Internet moins de trois heures par jour.

De plus, les résultats de cette étude montrent que cet échantillon de raccrocheurs :

- passe 133 minutes par jour sur le réseau social en ligne;
- que ceux qui ont un emploi passent plus de temps sur Facebook;
- est en désaccord avec le fait qu'ils deviendraient malheureux si le réseau social Facebook fermait définitivement;
- est en désaccord à l'idée de consulter les profils Facebook des autres étudiants du centre de la FGA qu'il fréquente ou simplement de les ajouter dans leur liste d'amis Facebook du centre;
- est d'accord d'utiliser Facebook pour rester en contact avec de vieux amis.

En ce qui concerne le capital social des raccrocheurs inscrits dans l'un des trois centres d'éducation des adultes, nous pouvons affirmer que ces derniers aiment être avec les gens et ils sont plutôt d'accord d'avoir des conversations avec les autres. De plus, ils ne sont pas intimidés en présence d'autres personnes. Les raccrocheurs peuvent également compter sur une personne pour confier leurs inquiétudes ou leurs peurs, prendre soin d'eux, lorsqu'ils sont malades ou partager leurs problèmes

familiaux et personnels. En terminant, les résultats montrent que les raccrocheurs sont plutôt en désaccord à se sentir proche des personnes qui fréquentent le centre de la FGA.

Pour ce qui est des déterminants du capital social chez les jeunes raccrocheurs, nous pouvons affirmer que le réseautage est plus élevé pour ceux qui ont un emploi et que le sentiment d'appartenance à leur centre de la FGA est plus faible pour ceux nés au Québec.

Finalement, en ce qui concerne les liens entre l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook et les déterminants du capital social proposés par Schaefer-McDaniel (2004), nous pouvons affirmer la présence d'une seule corrélation positive significative; celle entre l'intensité d'utilisation de Facebook et le sentiment d'appartenance des raccrocheurs à leur centre de la FGA.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats présentés précédemment seront mis en contexte et expliqués en fonction de la littérature scientifique sur la formation du capital social d'une personne dans un environnement du réseautage social numérique. En effet, lors de la revue de la littérature, il fut établi que les environnements numériques seraient propices à l'augmentation du capital social chez un étudiant (Ellison, Steinfield et Lampe 2007; Burke, Kraut et Marlow 2011).

D'abord, le chapitre exposera certaines observations faites sur le terrain. Ensuite, nous reviendrons sur les résultats de notre étude pour les confronter avec la littérature pertinente. L'interprétation des résultats plus succincts permettra de valider les similitudes et d'y apporter de nouvelles connaissances. Ces résultats portent sur l'intensité d'utilisation de Facebook (Ellison, Steinfield et Lampe 2007) de rattachés inscrits à la formation générale des adultes (FGA) et les déterminants du capital social de ces derniers selon Schaefer-McDaniel (2004). Ils nous permettront de voir les limites qui ont pu restreindre cette recherche, afin de pouvoir les éviter ultérieurement avec le même groupe d'étudiants ou le même environnement de socialisation numérique.

Pour débiter, rappelons que les résultats ont été recueillis à l'aide d'un questionnaire, lors d'une visite dans chacun des trois centres de la FGA de la commission scolaire de Laval. Pour ce qui est de l'échantillon de cette étude, les participants des trois centres ont largement répondu à la question, avec un taux de participation de 92 %.

L'ambiance a été conviviale lors de chaque visite. Toutefois, nous considérons la présence du psychoéducateur du centre nécessaire pour chaque passation du questionnaire. Les récentes recherches de Marcotte, Lachance et Lévesque (2011) montrent que cette population étudiante a encore des sentiments d'amertume à l'égard de l'école et sont généralement moins enclins à une participation de ce genre en classe. Pour certains chercheurs, le premier contact avec ces raccrocheurs pourrait être jugé difficile. Selon Marcotte (2009), au cours de ces années de transition à la vie adulte, plusieurs jeunes en difficulté d'adaptation ne profitent pas des conditions structurelles dont jouissent les autres jeunes de leur âge et ne disposent pas d'autant d'actifs et de ressources personnelles, pour l'obtention d'un capital identitaire. Ce capital est utile à l'individu pour gérer ses interactions avec l'environnement, pour potentialiser des occasions favorables et pour ajuster ses stratégies adaptatives aux différents contextes dans lesquels il évolue à l'école. Pour ces raisons, remplir un questionnaire de recherche pourrait être exercice difficile pour ces derniers. Or la présence du psychoéducateur est un avantage en soi. Par exemple, ces derniers accompagnent quotidiennement les étudiants et les aident à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent en cours de route. Les raccrocheurs peuvent les rencontrer d'eux-mêmes ou ils seront référés par les enseignants et la direction. Or, le psychoéducateur est déjà intervenu de façon individuelle avec la plupart d'entre eux. Il peut aussi vulgariser, lors de la passation du questionnaire, les informations présentées par le chercheur, si cela n'avait pas été déjà fait.

Pour ce qui est du questionnaire, la majorité des échelles qui ont servi notre étude a obtenu un indice de cohérence inférieur à ceux des recherches antérieures. Seulement l'échelle qui évalue le réseautage a obtenu un alpha de Cronbach supérieur dans notre étude avec un score de 0,85, comparativement à 0,70 dans l'article de validation. L'échelle de l'intensité de l'utilisation de Facebook fut similaire aux résultats publiés dans l'article de validation d'Ellison, Steinfield et Lampe en 2007. Sur ce point, nous croyons que la stabilité du score est due au fait que cette échelle est, selon nos

lectures, la seule vraiment utilisée depuis 2007 pour évaluer l'intensité d'utilisation de Facebook.

Deux facteurs pourraient être en cause d'alphas de Cronbach plus faibles. Le premier facteur en cause serait la taille d'échantillon disponible pour notre étude. Avec l'aide des centres de la FGA, nous avons estimé l'échantillon de raccrocheurs entre 200 et 300. Comme nous ne voulions pas réutiliser ces mêmes répondants dans plusieurs validations du questionnaire, nous avons fait qu'une seule validation et nous avons effectué les correctifs nécessaires. La principale difficulté dans les correctifs n'aura pas été dans la traduction des échelles, mais plutôt la formulation des items. Lors de la validation de notre questionnaire auprès de 22 raccrocheurs, nous avons noté que la majorité des items qui ont nécessité des explications avait plus d'une ligne d'écriture. Pour cette raison, nous avons limité la longueur de ces phrases à une ligne seulement. De plus, nous avons effectué des modifications de certains mots des phrases originales. Nous les avons remplacés par des synonymes plus faciles à comprendre. Ces modifications ont facilité la lecture pour les personnes ayant des difficultés de lecture. Nous savons qu'une des caractéristiques importantes des décrocheurs est le faible niveau de compétence en lecture (MELS, 2013). Partant de ce fait et des observations faites lors de notre validation, nous recommandons une attention particulière dans le choix des échelles de mesure, afin qu'elles tiennent en compte les difficultés en lecture des raccrocheurs. De plus, il est souhaitable de viser un plus grand échantillonnage dans le but d'obtenir de meilleurs indices de cohérences internes.

Pour ce qui est de notre échantillon, 180 des 232 des personnes questionnées (77,6 %) répondaient au critère de notre étude soit d'être un raccrocheur âgé entre 16 et 24 ans. La statistique obtenue dans notre étude confirme les données de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2012) qui estime que 75 % des raccrocheurs qui fréquentent les centres d'éducation des adultes sont âgés de moins de 24 ans. De

même que l'âge moyen (19,9 ans) de notre échantillon tel qu'observé également dans l'article de Marcotte et Villatte (2013) où ils s'affirment que près de quatre apprenants sur cinq qui raccrochent dans l'un des 200 Centres d'éducation des adultes (CEA) de la FGA au Québec ont moins de 20 ans.

En plus d'être jeunes, la plupart d'entre eux doivent combiner un travail avec leur retour aux études; 61,7 % des raccrocheurs rapportent « avoir un emploi » mobilisant une moyenne de 15,1 heures par semaine. Est-ce que cette situation est la même chez d'autres étudiants du même groupe d'âge? Les résultats de recherches antérieures sur la même question montrent que la situation est semblable aux autres groupes d'étudiants du même âge. Par exemple, la moyenne d'heure de travail rémunéré pour les étudiants québécois de 15 à 24 ans est de 14,7 heures par semaine (Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec, 2013). Selon Bonin (2013), 69 % des étudiants au baccalauréat à l'Université du Québec occupent un emploi rémunéré à leur premier trimestre d'études et le temps moyen de travail s'établit à 19,7 heures par semaine. Pour ceux qui cheminent à temps complet au baccalauréat, la proportion d'étudiants-travailleurs demeure tout de même de 64 % et ils consacrent en moyenne 16,4 heures par semaine à leur emploi. Nos résultats nous permettent d'affirmer que, peu importe où l'on se trouve dans nos études, la relation entre le cheminement des étudiants et leur implication sur le marché du travail est sensiblement la même.

Les résultats obtenus lors de notre étude révèlent que 70 % des raccrocheurs sont nés au Québec, mais que seulement un peu plus de 40 % des parents le sont (43 % des mères et 41 % des pères). Ce qui montre la grande présence de raccrocheurs issus d'immigrants de première et deuxième génération à la FGA. Cette donnée nous interpelle, si on considère l'enquête PISA de l'OCDE (2013) servant à évaluer les connaissances et les compétences des jeunes âgés de 15 ans sur l'ensemble de la

planète, que les jeunes issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de figurer parmi les élèves en difficulté.

Les résultats de notre étude révèlent un niveau de confiance élevé de la part des raccrocheurs à terminer leur formation générale (89,4 %). Cependant, il nous est impossible de discuter de ce résultat en profondeur, faute de données supplémentaires sur cet élément. Toutefois, il aurait été intéressant de mesurer le « niveau de détermination » à terminer leur formation générale au détriment du « niveau de confiance ». La confiance et la détermination représentent deux traits de caractère différents chez une personne. Nous pensons que notre échantillon de répondants aurait pu confondre les deux dans la lecture de l'item de notre questionnaire. Sur ce point, nous avons démontré dans cette étude que plusieurs de ces raccrocheurs sont sur le marché du travail où ils occupent un emploi précaire et moins rémunéré (GAPRSQ, 2013). Il s'avère donc normal de voir ces raccrocheurs exprimer un niveau de confiance ou de détermination plus élevé et croire à l'obtention d'un diplôme minimal afin d'améliorer ultérieurement leurs conditions de travail (Tyler et Lofstrom 2009; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011).

Les résultats de notre étude auprès de 180 raccrocheurs révèlent que le temps d'utilisation moyen d'Internet est de 29,5 heures par semaine. Le test du khi deux de Pearson a révélé qu'il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes quant à l'utilisation d'Internet. Selon les statistiques du CEFRIO parues en 2014, la moyenne québécoise chez les 18 à 24 ans est de 31,6 heures par semaine (Figure 3). Au regard de ces statistiques, on peut dire que notre échantillon de raccrocheurs utilise Internet deux heures de moins que la moyenne du groupe d'âge de l'étude du CEFRIO ($n = 897$). D'un point de vue de consommation responsable d'Internet, les résultats des raccrocheurs peut sembler encourageante. Toutefois, si l'on compare les heures d'utilisation d'Internet de ces derniers selon le niveau de scolarité, on constate que la situation est toute autre. Les statistiques de la même étude du CEFRIO (2014)

révèlent que les internautes diplômés de l'université passent, en moyenne, 23,8 heures par semaine, tandis que ceux du collégial passent 17,6 heures et du secondaire 20,8 heures, tous appareils confondus (poste de travail fixe, appareil mobile et ordinateur portable). On peut alors se questionner sur les neuf heures supplémentaires d'utilisation d'Internet par les raccrocheurs à la FGA. À quoi sert cette utilisation supplémentaire? En font-ils un usage lié aux études, au marché du travail ou aux amis? Toujours selon le CEFRIO, le nombre d'heures d'utilisation d'Internet chute de 10 heures par semaine dans le groupe d'âge suivant, soit les 25 à 34 ans. Au regard de la première comparaison statistique que nous avons faite (29,5 heures contre 31,6 heures), on peut anticiper que les raccrocheurs verront leur utilisation d'Internet diminuer également, comme le reste de la population québécoise. Par contre, si l'on compare les statistiques selon le niveau scolaire, nous croyons qu'il y a matière à être un peu inquiet de ne pas voir la diminution d'utilisation d'Internet par les raccrocheurs suivre la tendance québécoise, peu importe le sexe. À cet égard, l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2011) cite une série d'études d'évidences scientifiques sur l'impact négatif des technologies de l'information sur la santé. Entre autres, que le temps trop élevé passé devant un écran est précurseur de problèmes de santé physiques, psychologiques et scolaires.

5.1 L'utilisation de Facebook par les raccrocheurs

Nous avons comme objectif de mesurer l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook de raccrocheurs, âgés de 16 à 24 ans, inscrits à la FGA. De plus, nous avons comparé les résultats de notre étude avec celle d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007) qui a servi à évaluer les effets des « amis » Facebook sur le capital social d'étudiants universitaires.

Dès le départ, il faut dire que notre échantillon de raccrocheurs ne diffère pas des autres québécois du même âge quand il est question d'avoir un compte Facebook. En

effet, nous avons obtenu un pourcentage de 91,1 % ($n = 200$) comparé à 90,5 % ($n = 824$; $p < 0,05$) obtenu dans l'enquête NETendances 2012 réalisée par le CEFRIO.

Pour ce qui est du nombre d'années de possession d'un compte Facebook, nos raccrocheurs le possèdent depuis plus de six ans ($M = 6,4$; $ET = 2,00$). Si l'on considère que la moyenne d'âge de nos répondants à notre étude est de 19,9 ans, alors il est facile d'affirmer que ces derniers ont acquis leur compte dès l'âge permis par Facebook, soit 13 ans et plus. Cette statistique apporte une nouvelle information dans le paysage de la FGA, faute de données recensées au Québec. Toutefois, le résultat d'une étude réalisée par TNS Sofres (2011), auprès de 1200 jeunes Français de 8-17 ans, a révélé que 18 % d'entre eux ont été connectés à un réseau social avant l'âge de 13 ans. Ces derniers ont répondu l'être en utilisant Facebook dans 98 % des cas.

Pour ce qui est du temps passé sur leur compte Facebook, le constat chez les raccrocheurs de notre étude est très différent. À titre de comparaison, le fondateur Mark Zuckerberg affirma en 2015 que « les gens passent maintenant 46 minutes par jour en moyenne sur Facebook » (Atlantico, 30 juillet 2015). Selon Mediakix (2017), la moyenne serait plus de l'ordre de 35 minutes par jour. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que la moyenne est d'environ 40 minutes par jour. Le résultat de notre étude montre que notre échantillon ($n = 164$) passe une moyenne de 133 minutes par jour sur Facebook. Cela représente plus de trois fois plus la moyenne mondiale. Un résultat d'utilisation qui peut sembler alarmant, si l'on considère qu'il est celui d'un seul réseau social. Nous pouvons spéculer sur d'autres minutes supplémentaires passées sur d'autres médias sociaux comme Instagram, Snapchat, You Tube, etc. qui pourraient s'ajouter au résultat obtenu dans cette étude. En ce qui touche ce résultat de 133 minutes, nous devons préciser que, lorsqu'on incorpore ce dernier dans l'échelle de mesure de Facebook d'Ellison, Steinfield et Lampe (2007), on obtient un temps d'utilisation moyen de 100 minutes. Néanmoins, le résultat reste grandement supérieur à la moyenne mondiale.

Ensuite, si on considère les pourcentages cumulés d'utilisation de Facebook du tableau 4, on constate que 50 % des raccrocheurs passe plus de 60 minutes par jour et 21,1 % y passe plus de deux heures par jour. Doit-on être inquiet de l'effet de la sursocialisation numérique sur la santé des raccrocheurs de notre étude? Des recherches antérieures semblent l'indiquer. Par exemple, l'étude de Primack, Shensa, Sidani, Whaite, Lin, Rosen, Colditz, Radovic, Miller et Am (2017) faite auprès de 1787 jeunes adultes américains âgés de 19 à 32 ans indique que les utilisateurs intensifs de médias sociaux (plus de 61 minutes en moyenne) sont presque trois fois plus susceptibles de souffrir de dépression que les utilisateurs occasionnels. De plus, le quart de l'échantillon a présenté de hauts prédicteurs de dépression. Cette étude est venue à la conclusion que les jeunes adultes qui faisaient une plus grande utilisation des médias sociaux se sentaient paradoxalement plus isolés socialement que ceux qui en faisaient un usage moindre. Au Canada, l'étude de Mann (Centre de toxicomanie et de santé mentale, 2013) faite auprès de 10 207 adolescents ontariens fréquentant le secteur secondaire a révélé que les jeunes qui utilisent les médias sociaux pendant plus de deux heures par jour sont beaucoup plus susceptibles d'évaluer leur santé mentale comme « passable » ou « mauvaise » par rapport aux utilisateurs occasionnels.

Lorsque nous examinons le temps d'utilisation de 113 minutes par jours sur Facebook par les raccrocheurs, nous devons considérer l'existence, chez ces derniers, d'une forme de dépendance aux réseaux sociaux en ligne. À cet égard, He, Turel et Bechara (2017) ont voulu vérifier si l'utilisation intensive de Facebook pouvait être considérée comme une dépendance aux réseaux sociaux en ligne. Ils ont demandé à vingt étudiants âgés de 18 à 23 ans de passer un test destiné à mesurer leurs réactions rapport à des symboles associés à Facebook. En utilisant la morphométrie⁴ basée sur

⁴ La morphométrie est l'étude et l'analyse de la géométrie d'objets ou d'organes. C'est la partie de la biométrie qui s'intéresse aux formes. Elle repose en particulier sur une approche statistique. (Wikipédia, 2017).

Voxel (un pixel en 3 dimensions) appliquée aux analyses structurales de l'imagerie par résonance magnétique (IRM), les chercheurs ont constaté que l'utilisation excessive de Facebook pouvait avoir le même effet que celui de la cocaïne. En effet, chez les gros utilisateurs de Facebook, des zones d'impulsivité du cerveau similaires à celles observées dans la toxicomanie s'activaient.

Selon notre étude, le nombre moyen d'amis que les raccrocheurs ont dans leur compte Facebook se situerait à 363. Ce qui n'a rien d'alarmant en soi, si on compare ce nombre avec la moyenne de 649 amis pour les 18-24 ans, obtenue dans l'étude du Edison Research and Triton Digital (2014). Pourquoi les raccrocheurs de notre étude auraient-ils deux fois moins d'amis Facebook que d'autres personnes du même groupe d'âge? Difficile d'y répondre. Est-ce dû à leur passé difficile à socialiser avec les autres? Chose certaine, l'augmentation progressive du volume d'amis s'explique par la mécanique même du réseau social en ligne. Au regard de ce que nous observons, nous pouvons affirmer que Facebook facilite la mise en relation avec des individus tout juste rencontrés. Par exemple, une personne croisée pour la première fois lors d'un événement quelconque peut devenir un « ami » sur Facebook dès le lendemain. De plus, Facebook permet de maintenir un lien avec des contacts qui ne sont plus actifs dans la vie réelle, comme d'anciens étudiants, collègues de travail ou amis d'enfance. Est-ce que les raccrocheurs n'ont pas eu les mêmes occasions que d'autres pour renouer contact avec ces vieilles connaissances?

Selon Dunbar (1993), 148 est le nombre-personne avec qui nous pouvons entretenir des relations stables et simultanées sur Facebook. Notre limite cognitive nous empêcherait d'excéder ce nombre. Il est venu à la conclusion que si nous dépassons 148 personnes, la confiance mutuelle et la communication ne suffisent plus à assurer le bon fonctionnement du groupe d'amis. Peu importe le nombre d'amis moindre obtenu de la part des raccrocheurs, la difficulté à gérer un groupe d'amis sur Facebook restera également difficile pour les raccrocheurs. Bon nombre de

spécialistes des médias sociaux estiment que seulement 10 % de nos amis Facebook font l'objet d'une communication active stable. Le 90 % d'amis restant consiste souvent en de simples lectures de statuts. Ces amis doivent être définis comme un engagement passif. Or le nombre d'amis Facebook peut être perçu par les jeunes, incluant les raccrocheurs, comme une force de leur réseau social. Au contraire, si l'on tient compte du nombre de Dunbar et de la fréquence des messages ou des interactions entretenues sur Internet avec un nombre restreint de vrais contacts, la liste d'amis Facebook ne représente pas notre intégration sociale réelle, mais en donne plutôt une image trompeuse.

Nous avons vu que les raccrocheurs passent beaucoup de temps sur Facebook (113 minutes par jour). Malgré ce fait, il est intéressant de constater que les raccrocheurs affirment que le temps passé sur Facebook ne fait pas partie de leur activité quotidienne ($M = 3,21$; $ET = 1,28$). Nous croyons qu'il existe une incohérence entre ces deux résultats. Cette incohérence nous amène à nous questionner sur la gestion de temps des raccrocheurs pour diverses activités quotidiennes. Par exemple, si nous avions demandé à d'autres étudiants, combien d'heures par jour ils consacrent au tennis et qu'ils nous aient répondu 113 minutes par jour, il aurait été étonnant que ces derniers auraient affirmé que ce sport ne fait pas partie de leur activité quotidienne. Il va de même, s'ils avaient répondu que 113 minutes par soir est consacrées à l'étude de leurs matières scolaires.

Dans le même ordre d'idée, ces raccrocheurs ne seraient pas malheureux si Facebook fermait définitivement ($M = 2,26$; $ET = 1,24$). Pourtant, ils s'y passent près de deux heures quotidiennement. Prenons le même exemple que le paragraphe précédent. Si nous avions demandé aux étudiants qu'ils ne joueraient plus au tennis maintenant, mais plutôt au badminton. Auraient-ils été malheureux? Il y a de bonnes chances que oui. Essentiellement, il aurait été souhaitable de poser une question additionnelle dans

notre questionnaire, ou du moins la poser différemment : seriez-vous malheureux si tous les réseaux sociaux fermaient?

En terminant, certains résultats d'items servant à évaluer les stratégies de communication à l'aide de Facebook (Tableau 6), démontrent un manque d'intérêt des raccrocheurs à utiliser ce dernier comme outil de socialisation en contexte scolaire. Par exemple, les raccrocheurs ne veulent pas consulter les profils Facebook des autres étudiants du centre qu'ils fréquentent, et surtout pas les ajouter comme amis ($M = 1,58$; $ET = 0,97$). De plus, on observe que les raccrocheurs ne sont « pas d'accord » à contacter les étudiants de leur centre en utilisant Facebook ($M = 1,56$; $ET = 0,94$). En fin de compte, les raccrocheurs opteraient plus pour Facebook dans le but de rester en contact avec de vieux amis ($M = 3,95$; $ET = 1,14$). Les résultats de notre recherche viennent donc corroborer celle de Marcotte (2013) exposée antérieurement où il est mentionné essentiellement que les décrocheurs et les raccrocheurs du secondaire ont moins d'amis que les persévérants scolaires.

En terminant, nous croyons qu'il aurait été pertinent de connaître le nombre de personnes de la FGA que les raccrocheurs contactent à l'aide de Messenger : Logiciel de messagerie instantanée de Facebook, qui peut être utilisé également avec quelqu'un qui n'est pas un « ami » Facebook. Nous pensons que les raccrocheurs ne voient pas de différence entre les mots « Facebook » et « Messenger », quand il est question de se prononcer sur son utilisation pour communiquer avec une personne sur ce réseau social, malgré cela, nous suggérons quand même d'intégrer le mot « Messenger » dans les items appropriés, lors d'études ultérieures.

5.2 Le capital social des raccrocheurs

Nous avons comme objectif de décrire l'état actuel du capital social de raccrocheurs, âgés entre 16 et 24 ans, inscrits à la FGA à l'aide des déterminants proposés par

Schaefer-McDaniel. Rappelons que trois déterminants ont permis de faire le portrait des raccrocheurs inscrits à la FGA. En ce qui concerne le premier déterminant (sociabilité), les résultats permettent d'établir que le niveau de sociabilité chez les raccrocheurs est élevé. Ces derniers aiment être en contact avec les gens et entretenir une conversation avec eux. De plus, ils ne sont pas intimidés en présence d'autres personnes. Les résultats de notre étude montrent que la sociabilité est plus élevée chez les hommes que chez les femmes. À cet égard, nous n'avons pas trouvé de recherches antérieures pour appuyer nos résultats, sauf, une étude qui nous a permis de voir qu'il existe une différence entre évaluer le niveau de sociabilité et celui de l'amitié. À ce chapitre, l'étude de Sedgewick, Hill, Yates, Pickering et Pellicano (2015) faite auprès de 46 adolescents a révélé que l'amitié est plus forte chez les filles que chez les garçons.

5.2.1 Le réseautage et la socialisation

Nos résultats montrent que les raccrocheurs socialisent, la plupart du temps, avec des personnes qu'ils connaissent déjà, cela afin d'obtenir les ressources humaines nécessaires pour des besoins personnels et pour se confier en cas de moments difficiles. Cependant, la sociabilité des raccrocheurs ne doit pas être uniquement basée sur des liens forts (Coleman, 1988; Putnam 2000), elle doit aussi être basée également sur des liens faibles (Granovetter, 1973). Ces derniers s'obtiennent par temps passé ensemble à pratiquer différentes activités communes. Ensuite, ces liens faibles se développent grâce à l'intensité émotionnelle et affective qui est dégagée que lors de ces activités. Finalement, ces liens faibles se consolident par la confiance partagée que nous éprouvons. Nous verrons plus loin que ces facteurs ne sont pas toujours présents chez les raccrocheurs, qui tentent plutôt de rester dans un réseau hermétique et déjà déterminé par des ressemblances au niveau des habiletés sociales.

Est-ce que cela nous permet d'affirmer une absence complète de liens faibles dans le réseau de chacun des raccrocheurs? Pas du tout, puisque selon Granovetter (1973), les liens faibles favorisent l'intégration sociale et la circulation d'information entre différents cercles de notre réseau amenant ainsi des informations sur le marché de l'emploi. Dans ce sens, nos résultats montrent un lien positif entre le réseautage et le fait d'avoir un emploi. Ainsi, nous pouvons dire qu'il y a une présence possible de liens faibles qui s'exercent dans le réseau des raccrocheurs de notre étude.

5.2.2 La confiance et la réciprocité

En ce qui concerne leur niveau de confiance envers les autres, les raccrocheurs ont fortement répondu qu'ils sont plutôt méfiants à l'égard des autres. En effet, ils sont plutôt d'accord au fait que les gens profitent des autres quand ils peuvent le faire. Partant de ce fait et de la faible moyenne obtenue pour cette sous-échelle ($M = 2,64$; $ET = 0,60$), il peut sembler normal pour un raccrocheur ou tout autre individu d'avoir un niveau de confiance plus bas quand il est question tisser des liens avec de nouvelles personnes sur Facebook. Les études antérieures portant sur le pourcentage moyen d'étudiants, fréquentant le même établissement scolaire, qui se retrouve comme « ami » dans le Facebook des utilisateurs tournent autour des 8 %. Ce chiffre est supérieur au 3 % obtenu dans notre étude auprès des raccrocheurs qui fréquentent un centre d'éducation des adultes. Pourquoi les raccrocheurs ont-ils moins d'amis Facebook que les autres groupes d'étudiants du même âge qu'eux? Il nous est difficile d'y répondre, mais l'étude de Noah et Billari (2014) révèle que les personnes qui avaient les plus mauvais résultats aux tests d'intelligence étaient aussi celles qui faisaient le moins confiance aux autres, l'inverse l'est également. Selon les deux chercheurs, qui ont obtenu ces corrélations à partir d'une importante base de données américaine ($n=13\ 568$), il pourrait y avoir deux explications à ce phénomène. La première est que les personnes les plus intelligentes seraient plus à même de juger des personnalités des autres. La seconde est que les plus futés d'entre nous apprécieraient

mieux les situations où l'autre pourrait avoir un intérêt à trahir. Cette étude peut, d'une certaine façon, venir appuyer notre revue de la littérature sur les effets de Facebook sur le capital social d'étudiants. Essentiellement, il est dit que les jeunes adultes d'un même groupe d'âge, mais qui fréquentent un établissement d'enseignement de niveau supérieur, tel l'université, apprécient l'idée d'avoir des étudiants comme « ami » Facebook.

En ce qui concerne la réciprocité envers les autres, la moyenne de cette sous-échelle ($M = 3,77$; $ET = 0,58$) nous laisse croire que les rattachés sont réciproques envers certaines personnes, mais pas envers tout le monde. Nous émettons l'hypothèse que les rattachés pourraient interpréter différemment le concept de réciprocité en incluant seulement leurs liens forts. Une chose pertinente à faire dans un nouveau projet serait d'inclure les mots « étudiants du centre » dans les items de cette sous-échelle.

5.2.3 Le sentiment d'appartenance

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance des rattachés envers leur centre de formation générale, nos résultats montrent que les rattachés apprécient le travail de leurs enseignants et qu'ils se sentent en sécurité dans l'établissement. Toutefois, ces derniers ne se sentent pas si proches des personnes qui fréquentent le centre. De plus, les rattachés qui sont nés au Québec ont un sentiment d'appartenance au centre qui est inférieur aux immigrants. Cette statistique peut paraître normale, considérant que la plupart des rattachés nés au Québec ont eu un parcours scolaire difficile au secteur primaire ou secondaire au Québec, contrairement à plusieurs nouveaux arrivants.

Les résultats obtenus, pour les trois déterminants du capital social de Shaefer-McDaniel (sociabilité, réseautage, confiance, réciprocité et sentiment d'appartenance)

viennent consolider notre hypothèse à l'idée que les raccrocheurs ont toujours de la difficulté à tisser des liens et à se faire de nouveaux amis en contexte scolaire. Dans ce sens, nos résultats montrent que le passage houleux de ces jeunes raccrocheurs a laissé des séquelles, qui les empêchent de créer des liens avec les personnes qui fréquentent le même centre d'éducation des adultes qu'eux. Plusieurs n'ont toujours pas acquis les habiletés sociales pour forger des liens avec leurs pairs, en raison de leur passé composé de différences culturelles, sociales et économiques.

5.3 Les liens entre Facebook et le capital social des raccrocheurs

Nous avons comme objectif de mesurer la force des liens entre l'intensité d'utilisation de Facebook et les déterminants du capital social de raccrocheurs de la FGA. Les résultats de notre étude font état de faibles corrélations positives non significatives entre Facebook et la plupart des déterminants exposés dans cette étude (Tableau 7), exception faite du déterminant sur le sentiment d'appartenance à l'égard du centre où celui-ci a été significatif au niveau 0,01 (bilatéral). Ce dernier résultat peut paraître étonnant, si on considère que les raccrocheurs n'ont manifesté aucun intérêt à intégrer les personnes du centre comme « amis » Facebook.

Contrairement à ce que les recherches antérieures ont pu démontrer sur l'effet de Facebook sur le capital social, les résultats obtenus dans notre étude nous permettent d'affirmer que Facebook n'aurait pas cette capacité de modifier le capital social des raccrocheurs dans son ensemble. Toutefois, si l'on porte une attention particulière sur les valeurs obtenues pour les trois stratégies de communication à l'aide de Facebook (tableau 7), nous pouvons prétendre que Facebook ne permet pas d'augmenter le capital social des raccrocheurs en créant de nouveaux liens, mais il permet de consolider des liens antérieurs obtenus lors de rencontres physiques. Les données du tableau 7 confirment nos présomptions. Par exemple, les raccrocheurs ne sont « pas d'accord » à utiliser Facebook pour contacter les étudiants du centre ($M = 1,58$; $ET =$

0,97), mais ils le feront si ces personnes ont été rencontrées physiquement en premier ($M = 3,34$; $ET = 1,29$). Conséquence, les raccrocheurs n'ajoutent pas facilement les étudiants du centre comme « ami » Facebook ($M = 1,56$; $ET = 0,94$), mais ils utilisent ce dernier pour garder contact avec leurs anciens amis ($M = 3,95$; $ET = 1,14$).

En somme, les raccrocheurs vont socialiser entre eux à l'intérieur d'un réseau fermé en tentant de maintenir des liens forts avec leurs anciens amis ou leurs parents (Coleman, 1988; Putnam 2000), mais ils excluront les liens faibles avec les personnes du centre de la FGA afin d'augmenter leur capital social (Granovetter, 1973). Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, entretenir ses liens suppose donc des interactions avec d'autres personnes aux ressources similaires, mais également des interactions avec des personnes aux ressources différentes (Lin, 1995). Les recherches antérieures portant sur les ressources sociales confirment que pour obtenir des ressources supplémentaires ou meilleures, exige un accès à d'autres groupes ou positions sociales. Cela suppose donc l'articulation entre des relations et des ressources sociales dans un réseau composé de liens sociaux forts et faibles.

Bien que les résultats du tableau 7 doivent être considéré avec réserve, attribuable aux faibles alphas de Cronbach obtenus dans notre étude, les résultats de ces sous-échelles items devraient être considérés pour des recherches plus approfondies sur les stratégies de communication à l'aide de Facebook auprès des raccrocheurs. Dans cette étude, le processus de validation de cette échelle de mesure n'aura pas obtenu l'attention qu'il mérite. Tout bien pesé, le fait de ne pas avoir porté une attention particulière aux questions portant sur les stratégies de communication à l'aide de Facebook afin d'améliorer l'indice de cohérence constitue, à notre égard, une limitation importante dans cette étude. Par conséquent, nous recommandons d'améliorer la traduction et l'adaptation des items afin d'obtenir des indices de cohérence semblables à celle présentée dans l'article de validation d'Ellison, Steinfield et Lampe (2010). À cet égard, cette étude a présenté des alphas de

Cronbach avec une moyenne supérieure à 0,83 pour les trois stratégies, soit : initier les liens, rechercher de l'information et maintenir des relations.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Mesurer l'intensité d'utilisation de Facebook et décrire l'état du capital social de décrocheurs âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation générale dans l'un des trois centres d'éducation des adultes de la commission scolaire de Laval sont au coeur de ce mémoire. Dans ce chapitre, nous présenterons notre conclusion en fonction de chacun des trois objectifs. Des éléments de solutions seront apportés aux résultats du capital social des raccrocheurs, ainsi que leur utilisation quotidienne de Facebook. Par la suite, nous nous attarderons aux forces et limites observées de la méthodologie et des résultats. Le chapitre se terminera par des recommandations plus précises ainsi que des pistes de recherches futures qui pourraient être entreprises en lien avec ce mémoire de recherche.

6.1 La synthèse du projet de recherche

Cette recherche visait à répondre à la problématique de l'absence de données sur le capital social de raccrocheurs scolaires. Le capital social a été identifié par le Ministère de l'Éducation du Québec (2004) comme une condition importante dans le processus de retour aux études des 16 à 24 ans. Le cadre conceptuel qui a été retenu est celui de Shaefer-McDaniel (2004) sur les déterminants du capital social chez les jeunes. Cette dernière a identifié un groupe de trois déterminants spécifiques et nécessaires pour évaluer le capital social de ces derniers, soit : la sociabilité, le réseautage, la confiance, la réciprocité et le sentiment d'appartenance. Le cadre conceptuel de la chercheuse fut introduit à une époque où la socialisation se faisait

physiquement, en l'absence des réseaux sociaux en ligne. Pour cette raison, nous avons décidé d'évaluer les déterminants du capital social chez les raccrocheurs dans un contexte de socialisation à l'ère des réseaux sociaux en ligne. Aux fins de cette recherche, nous avons retenu le réseau social le plus utilisé dans le monde, soit Facebook. Ce dernier, rappelons-le, est un réseau social en ligne qui permet à ses 1,04 milliard d'utilisateurs actifs quotidiens de publier du contenu numérisé, d'échanger des messages et joindre ainsi que créer des groupes personnalisés.

Concernant le premier objectif de recherche qui était de mesurer l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par de jeunes raccrocheurs, les analyses quantitatives des réponses sociodémographiques et de l'échelle d'évaluation d'intensité de Facebook permettent d'affirmer que les raccrocheurs surpassent aisément la moyenne mondiale d'utilisation. À cet égard, nous croyons qu'il est nécessaire d'examiner, lors de recherches ultérieures, le construit d'une forme possible de dépendance à Internet chez ces derniers. Pour ce faire, nous suggérons la recherche d'outils statistiques pouvant servir à mesurer ce phénomène grandissant que nous avons nommé la sursocialisation numérique. Nous pouvons qualifier les raccrocheurs d'utilisateurs excessifs de Facebook. Néanmoins, malgré cette participation active, il existe un réel refus de la part de ces derniers à utiliser Facebook pour tisser des liens avec de nouvelles personnes dans un centre de la FGA.

Concernant le deuxième objectif de recherche, qui est de décrire l'état actuel du capital social de raccrocheurs, les analyses quantitatives des sous-échelles des déterminants nous permettent d'affirmer que le capital social des raccrocheurs est majoritairement basé sur des liens forts qui s'effectuent dans un réseau composé de vieux amis ou de membres de leur famille, permettant ainsi d'obtenir l'aide nécessaire dans le cas de besoin. Sur ce point, les raccrocheurs ne semblent pas avoir autant de carences que l'on pourrait imaginer. Cependant, leur refus à ne pas vouloir tisser des liens faibles en intégrant de nouvelles connaissances, du moins à l'école,

constitue une lacune majeure dans ce groupe d'apprenants. Il est tout indiqué de promouvoir cet aspect auprès d'eux. En somme, les intervenants à la FGA devraient concentrer leurs actions à améliorer l'environnement individuel de la FGA pour tendre plus vers un environnement plus coopératif. Il est important de mentionner que pour beaucoup de ces raccrocheurs, l'obtention d'un diplôme constituera une première victoire en soi.

Pour le troisième et dernier objectif de recherche, qui était de mesurer la force des liens entre l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook et les déterminants du capital social proposés par Schaefer-McDaniel des raccrocheurs, âgés de 16 et 24 ans. Nos résultats montrent que Facebook n'est pas le prédicteur de capital social tant attendu. Les faibles corrélations obtenues entre les différentes échelles montrent clairement que Facebook n'est pas le générateur de liens faibles qui pourrait augmenter le volume de réel de notre capital social, tel qu'exposé dans les théories antérieures. Par exemple, Facebook ne sera pas la panacée qui permettrait au raccrocheur de sortir de sa communauté d'origine composée essentiellement de sa famille et de ses amis déjà existants. Néanmoins, certains résultats obtenus dans notre étude nous permettent de confirmer des résultats de recherches antérieures où l'on mentionne que Facebook aurait le pouvoir de consolider ces liens déjà existants, liens qui ont été obtenus dans un contexte autre que celui d'un réseau social en ligne.

Nous suggérons une piste de recherche future. Elle concerne l'enseignement individualisé priorisé à la FGA qui se traduit principalement par l'étude individuelle de cahiers d'apprentissage par module (Villemagne, Beaudoin, Daniel, Correa Molina et Myre-Bisaillon, 2014). Malgré le fait que la FGA donne un service d'enseignement qui permet à de jeunes adultes de ne plus être stigmatisés comme « élèves à problème » ainsi que des situations d'évaluation qui génèrent moins de stress (Marcotte et al. 2011), un élément important est absent dans ces salles de classe : la socialisation entre apprenants. Par exemple, les étudiants raccrocheurs sont, pour la

majeure partie du temps de classe, confinés dans une salle silencieuse où les seules communications sont celles faites avec l'enseignant. Ce climat de classe peut rendre plus difficile la création de nouveaux liens entre les raccrocheurs. Dans ce sens, nous croyons qu'il est pertinent d'investiguer sur la façon d'utiliser Facebook en contexte scolaire et l'approche pédagogique dite individualisée, qui est dominante à la FGA.

6.2 Les limites des résultats

Les résultats obtenus lors de l'étude doivent être interprétés avec prudence étant données les limites du projet. Une première limite concerne les questions de l'outil de collecte de données quantitatives qui était, pour la plupart, utilisé pour la première fois auprès de raccrocheurs. Essentiellement, la formulation de certaines questions dans différents sous-échelles semble avoir posé des difficultés de compréhension à certains participants, puisque plusieurs d'entre eux ont posé des questions à leur sujet durant la passation du questionnaire. Une solution pourrait être envisagée pour éviter ces problèmes. Il s'agit de présenter une description plus complète des questions sous forme d'exemples. De plus, il aurait été possible de faire une première lecture des questions, en groupe, par le chercheur, limitant ainsi les difficultés aux compétences minimales en lecture des raccrocheurs.

Une seconde limite de l'étude concerne les indices de cohérence interne du questionnaire de recherche. Malheureusement, ils ne furent pas assez élevés pour obtenir une pleine satisfaction dans cette étude. Certaines sous-échelles n'ont pas été à la hauteur de celles utilisées lors de recherches antérieures. Pour cela, nous croyons que l'étude a connu des limites de ce côté. La solution envisagée est de s'assurer de trouver le plus rapidement les outils de mesure pour notre étude. Cela, dès le début de la rédaction de la problématique de recherche. De cette façon, nous pourrions tirer profit de plus de temps pour effectuer le nombre de validations requis à l'obtention des meilleurs indices de cohérences possibles.

Une troisième limite de cette étude concerne le choix épistémologique du chercheur. En effet, ce dernier c'est limité qu'à une méthodologie quantitative. Bien que cette dernière n'aura pas permis de capter tous les déterminants du concept étudié, la possibilité d'intégrer un devis de recherche qualitatif qui explore les phénomènes à partir des points de vue des personnes et en interprétant leurs propos aurait pu être considéré. De plus en plus de recherches en éducation tendent vers une combinaison de deux méthodes de collecte et d'analyse de données pour la résolution de problèmes (Johnson et Christensen, 2007).

Une quatrième et dernière limite concerne certains items de l'instrument utilisé. À cet égard, seulement la sous-échelle « sentiment d'appartenance » est contextualisée au contexte de fréquentation du CEA. Les autres sous-échelles mesurent plutôt des dimensions liées à la vie en général. Il aurait été possible de formuler les items pour les cadrer en lien avec l'expérience au CEA.

6.3 Quelques recommandations

Même s'ils doivent être interprétés avec prudence, les résultats de la recherche ont permis de répondre à deux questions de recherche importantes en ce qui concerne l'utilisation de Facebook par des raccrocheurs dans le but d'augmenter leur capital social. La première question : les centres d'éducation des adultes qui offrent la formation générale peuvent-ils proposer Facebook pour stimuler ou augmenter le capital social des raccrocheurs? Nos résultats nous indiquent que non. La seconde question : ces mêmes centres peuvent-ils proposer Facebook pour consolider des liens à des raccrocheurs qui ont déjà communiqué en face à face à la FGA? Nos résultats nous indiquent que oui. Essentiellement, nous suggérons que les centres de la FGA portent une attention particulière lorsqu'il est question de promouvoir le réseau social Facebook auprès des raccrocheurs de 16 à 24 ans, parce que l'effet de ce dernier sur le capital social n'est pas aussi bénéfique que l'on croit.

ANNEXE A

DEMANDE D'AUTORISATION

M. Denis Champagne
Directeur, Centre de Formation Le Tremplin
2475, rue Honoré-Mercier,
Sainte-Rose, Laval
H7L 2S9

Bonjour M. Champagne,

Dans le cadre de mon projet de maîtrise en éducation à l'UQAM, je sollicite la participation de personnes de 16 ans et plus à une étude qui permettra notamment de mieux connaître leur niveau de capital social dans un contexte d'utilisation du réseau social Facebook. Cette collecte de données pourrait être faite dans la dernière semaine de septembre 2016. En contrepartie, les personnes qui seront inscrites à la formation générale du centre Le Tremplin auront à investir environ 15 minutes de leur temps pour remplir le questionnaire de 76 items en format papier.

Les données recueillies seront analysées seulement par les responsables de l'équipe de recherche qui est composée de moi-même, de mon directeur Stéphane Villeneuve et du département de statistiques de l'UQAM. Un code sera assigné à chaque participant et les données demeureront confidentielles. Votre centre sera informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Aucune analyse individuelle ne sera menée. Un formulaire d'information et de consentement sera remis à chacun des participants. En tout temps, les répondants auront la liberté de se retirer du projet de recherche sans aucun aveu de responsabilité.

Le centre le Tremplin pourra parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule le projet de recherche avec Véronique Covanti, coordonnatrice du Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CERPE) des facultés des sciences et des sciences

de l'éducation de l'UQAM par téléphone au numéro 514-987-3000 poste 3359 ou par courriel au cerpe3@uqam.ca. Une lettre écrite me confirmant votre acceptation sera nécessaire afin qu'elle puisse être jointe à la demande d'approbation éthique sur la recherche de l'UQAM.

Je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous porterez à ma demande.

François Mercier

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire d'information et de consentement

Vous êtes invité (e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Évaluation de l'intensité de l'utilisation de Facebook sur le capital social de raccrocheurs inscrits à la formation générale dans un centre d'éducation des adultes.

Personne responsable du projet

Le chercheur responsable de ce projet de recherche est M. François Mercier. Ce projet s'inscrit dans le cadre de son mémoire à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Le directeur du mémoire est M. Stéphane Villeneuve et il peut être rejoint aux 514-987-3000 poste 5503

Quels sont les objectifs de ce projet

Cette étude a pour objectif principal de mesurer l'intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par les raccrocheurs inscrits à la Formation générale des adultes (FGA) en fonction des déterminants exposés dans la théorie du capital social chez les jeunes de Shaefer-McDaniel (2004). Plus spécifiquement, nous souhaitons faire le portrait de l'état actuel du capital social des raccrocheurs inscrits à la FGA, mesurer le degré d'utilisation du réseau social en ligne Facebook par ces derniers et constater l'existence de liens entre l'intensité d'utilisation de Facebook par les raccrocheurs et les déterminants du capital social tels que le réseautage et la sociabilité; la confiance et la réciprocité et le sentiment d'appartenance à son centre.

Nature de la participation

La participation à cette recherche nécessite de remplir un questionnaire. Ce questionnaire n'est pas un test de performance. Il requiert de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez, faites ou ressentez dans différentes situations personnelles et lors de votre passage au centre d'éducation des adultes. Aussi, nous

voulons connaître votre intensité d'utilisation du réseau social en ligne Facebook. Vos réponses au questionnaire seront entrées dans des banques de données informatisées en identifiant les participants à partir de codes chiffrés. Seuls les responsables de la recherche auront accès à ces codes. En tout temps, la confidentialité des participants est assurée.

Quelles sont les implications si vous acceptez de participer à cette recherche

1. La participation à cette recherche pourrait permettre à certains participants de prendre conscience de leur niveau de capital social et de mieux connaître leur niveau d'intensité d'utilisation du réseau social Facebook. Cependant, il est possible que certains participants ne tirent aucun bénéfice à participer à cette recherche. Cette recherche contribuera à une meilleure compréhension des déterminants du capital social qui réagissent à l'intensité d'utilisation de Facebook. En contrepartie, vous aurez à investir 15 minutes de votre temps pour remplir le questionnaire.
2. Les données recueillies pendant cette étude seront analysées seulement par les responsables de l'équipe de recherche. Un code sera assigné à chaque participant et les données demeureront confidentielles.
3. Seules les moyennes de groupe aux différentes mesures que vous complétez feront l'objet d'analyse. Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Aucune analyse individuelle ne sera menée.
4. Certaines réponses que vous donnerez constituent des opinions personnelles. Elles n'auront aucune implication ni sur votre cheminement personnel ou scolaire, ni sur vos résultats.
5. La participation est volontaire et sans compensation financière.
6. En tout temps, vous aurez la liberté de vous retirer du projet de recherche sans aucun aveu de responsabilité.
7. Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec le responsable du projet (François Mercier) ou expliquer vos préoccupations à Véronique Covanti, coordonnatrice du CERPE pour la Faculté des sciences de l'éducation par téléphone au numéro 514-987-3000, le poste 3359 ou par courriel au cerpe3@uqam.ca

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom en caractères d'imprimerie), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant :

Fait à Laval, le _____ 2017.

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, François Mercier chercheur principal de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature du chercheur principal de l'étude : _____

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE

ÉVALUATION DE L'INTENSITÉ DE
L'UTILISATION DE FACEBOOK SUR LE CAPITAL
SOCIAL

QUESTIONNAIRE – ÉTUDIANT

Livret de réponses

Consignes: Répondre aux questions générales. Par la suite, lisez attentivement chaque item (question) des prochaines pages et notez à quel point vous êtes d'accord les énoncés. C'est important de répondre à tous les items, mais il n'y a pas d'obligation en ce sens. Donnez la meilleure réponse possible pour les items que vous jugez difficiles. **Lorsque vous avez répondu à chacune des questions. SVP, remettre le questionnaire à la personne responsable. Merci!**

Centre : _____

Date : _____

Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

SECTION 2 : <i>Lire chacun des énoncés suivants et indiquer à quel point vous êtes en accord avec ceux-ci. Veuillez entourer une seule réponse pour chaque énoncé.</i>	1 <i>Pas du tout d'accord</i>	2 <i>Pas d'accord</i>	3 <i>Ni en désaccord ni d'accord (neutre)</i>	4 <i>D'accord</i>	5 <i>Tout à fait d'accord</i>
--	---	---------------------------------	---	-----------------------------	---

17. Facebook fait partie de mon activité quotidienne.	1	2	3	4	5
18. Je suis fier de dire aux gens que je suis sur Facebook.	1	2	3	4	5
19. Facebook est devenu une partie de ma routine quotidienne.	1	2	3	4	5
20. Je me sens déconnecté des autres quand je ne suis pas sur Facebook.	1	2	3	4	5
21. Je sens que je fais partie de la communauté Facebook.	1	2	3	4	5
22. Je serais malheureux si Facebook fermait.	1	2	3	4	5
23. J'utilise Facebook pour rencontrer d'autres personnes.	1	2	3	4	5
24. Je consulte les profils des autres personnes du centre Le Tremplin.	1	2	3	4	5
25. Je demande aux personnes du centre d'être «ami» avec moi.	1	2	3	4	5
26. J'utilise Facebook pour rester en contact avec de vieux amis.	1	2	3	4	5
27. J'ai utilisé Facebook pour chercher quelqu'un que j'ai rencontré physiquement.	1	2	3	4	5
28. J'ai utilisé Facebook pour en savoir plus sur d'autres personnes dans mes classes.	1	2	3	4	5
29. J'ai utilisé Facebook pour en savoir plus sur d'autres personnes près de chez moi.	1	2	3	4	5
30. Je vais voir le profil Facebook des étudiants du Tremplin.	1	2	3	4	5
31. Je contacte les étudiants du Tremplin en utilisant Facebook.	1	2	3	4	5
32. J'ajoute facilement les étudiants du Tremplin comme ami Facebook.	1	2	3	4	5
33. Je préfère rencontrer en personne les étudiants du Tremplin.	1	2	3	4	5

SECTION 3 : <i>Lire chacun des énoncés suivants et indiquer à quel point vous êtes en accord avec ceux-ci. Veuillez entourer une seule réponse pour chaque énoncé.</i>	1 <i>Pas du tout d'accord</i>	2 <i>Pas d'accord</i>	3 <i>Ni en désaccord ni d'accord (neutre)</i>	4 <i>D'accord</i>	5 <i>Tout à fait d'accord</i>		
34. J'aime être avec des gens.			1	2	3	4	5
35. J'aime vraiment parler à d'autres gens.			1	2	3	4	5
36. J'aime mieux travailler avec d'autres gens plutôt que seul.			1	2	3	4	5
37. Je trouve qu'être en présence de gens, c'est important pour moi.			1	2	3	4	5
38. Je préfère travailler en équipe plutôt que seul.			1	2	3	4	5
39. Je suis gêné en présence d'autres gens.			1	2	3	4	5
40. Je suis intimidé quand je suis avec d'autres gens.			1	2	3	4	5
41. J'approche facilement les gens.			1	2	3	4	5
42. J'entre facilement en contact avec des étrangers.			1	2	3	4	5
43. Je me sens mal à l'aise lors des fêtes ou dans les grands groupes.			1	2	3	4	5
44. Je peux facilement trouver quelqu'un avec qui partir en voyage.			1	2	3	4	5
45. J'ai une personne à qui confier mes inquiétudes ou mes peurs.			1	2	3	4	5
46. Je peux facilement trouver quelqu'un pour prendre soin de moi quand je suis malade.			1	2	3	4	5
47. J'ai une personne à qui parler de mes problèmes familiaux.			1	2	3	4	5
48. Je peux trouver quelqu'un pour venir avec moi au cinéma.			1	2	3	4	5
49. Je connais quelqu'un à qui parler de mes problèmes personnels.			1	2	3	4	5
50. Je ne suis pas invité souvent à faire des choses avec les autres.			1	2	3	4	5
51. Je peux trouver quelqu'un pour venir avec moi au restaurant.			1	2	3	4	5
52. Je peux trouver quelqu'un pour me ramener à la maison, même à 15 km de chez moi.			1	2	3	4	5
53. Si je déménageais, j'aurais de la difficulté à trouver quelqu'un pour m'aider.			1	2	3	4	5
54. Si j'ai une chicane de famille, je peux en parler à quelqu'un.			1	2	3	4	5
55. Si j'étais à l'extérieur pour plusieurs semaines, je peux trouver une personne pour prendre soin de mon appartement.			1	2	3	4	5

SECTION 4 :	1	2	3	4	5
<i>Lire chacun des énoncés suivants et indiquez combien de fois vous en êtes d'accord. Veuillez inscrire une seule réponse pour chaque énoncé.</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Ni en désaccord ni d'accord (neutre)</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>

56. La plupart du temps, j'ai une confiance envers les gens.	1	2	3	4	5
57. Les gens profitent des autres quand ils peuvent le faire.	1	2	3	4	5
58. Les gens essaient d'être justes avec les autres.	1	2	3	4	5
59. Il faut toujours faire attention quand on fait affaire avec les gens.	1	2	3	4	5
60. Les gens aiment aider les autres.	1	2	3	4	5
61. Les gens ne pensent qu'à eux.	1	2	3	4	5
62. Je crains les réactions d'une personne que j'ai pu malmenager physiquement ou verbalement.	1	2	3	4	5
63. J'évite d'être impoli, car je ne veux pas que les autres deviennent impolis avec moi.	1	2	3	4	5
64. Si une personne me fait une faveur, je suis prêt à faire la même chose pour elle.	1	2	3	4	5
65. Si quelqu'un m'offense (est bête avec moi), je vais l'offenser (être bête) moi aussi.	1	2	3	4	5
66. La façon dont je traite les autres, dépend beaucoup de la façon dont ils me traitent.	1	2	3	4	5
67. Si quelqu'un me donne le numéro gagnant lors de la loterie, je lui donnerai une partie de mes gains (gros lot).	1	2	3	4	5

SECTION 5 :	1	2	3	4	5
<i>Lire chacun des énoncés suivants et indiquez à quel point vous êtes en accord avec ceux-ci. Veuillez entourer une seule réponse pour chaque énoncé.</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Ni en désaccord ni d'accord (neutre)</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>

68. Je me sens proche des personnes dans ce centre.	1	2	3	4	5
69. Je suis heureux de fréquenter ce centre.	1	2	3	4	5
70. Je sens que je fais partie de ce centre.	1	2	3	4	5
71. Les enseignants de ce centre traitent les étudiants de manière équitable.	1	2	3	4	5
72. Je me sens en sécurité dans ce centre.	1	2	3	4	5

ANNEXE D

LETTRE D'AUTORISATION DU CENTRE



2475, rue Henri-Mercier
Laval (Québec) H7L 2S9
468 863-7800, poste 2099
Télécopieur 468 825-1008
Le Tremplin@colnet.qc.ca

Le mercredi 8 juin 2016

Monsieur François Mercier

Objet : Votre projet d'étude sur l'utilisation de Facebook

Bonjour,

Suite à notre rencontre, je confirme par la présente que j'accepte votre demande d'accès au Centre de formation Le Tremplin pour vous permettre la collecte de données pour votre projet.

Les enseignants seront avisés de votre visite dès que la date me sera confirmée.

Le directeur,


Denis Champagne

COMMISSION
SCOLAIRE DE LAVAL



ÉA
EDUCATION
DES ADULTES
LAVAL

www.ealaval.com

RÉFÉRENCES

- Aubin J., Lavallée C., Camirand J. et Audet N. (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Institut de la statistique du Québec : Collection La santé et le bien-être.
- Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *Academy of Management Executive*, 13(4), 36-47.
- Adam, F. et Rončević B. (2003). Social capital: recent debates and research trends. *Social Science information*, 42(2), 155-183.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M.A. et Farsani, H. K. (2012). Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0. *IJWEST Journal*, 3(1), 1-10.
- Alesina, A. et Ferrara E. (2000). Participation in heterogeneous communities. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 847-904.
- Anderson, P., Hepworth, M., Kelly, B. et Metcalfe, R. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch, Février. Repéré à <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Arrington, M. (2007). *Facebook Launches Facebook Platform: They are the Anti-MySpace*. TechCrunch. Repéré à <http://tcrn.ch/237Wweh>
- Arya, H. B., et Mishra, J. K. (2012). Oh! Web 2.0, Virtual Reference Service 2.0, Tools & Techniques (II). *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 6(1), 28-46.
- Austin, G., Bates, S. et Duerr, M. (2010). Guidebook to the California healthy kids survey – Part II: Survey content. Repéré à http://surveydata.wested.org/resources/chks_guidebook_2_coremodules.pdf
- Baggaley, J. (2012). Thesis and antithesis. *Distance Education*, 33(1), 117-123.

- Bankston, C. L. et Zhou, M. (2002). Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-Immigrant Racial and Ethnic Groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415.
- Barker, V., Dozier, D.M., Schmitz Weiss, A. et Borden, D. (2013). Facebook "Friends": Effects of Social Networking Site Intensity, Social Capital Affinity, and Flow on Reported Knowledge-Gain. *The Journal of Social Media in Society*, 2(2), 76-97.
- Barnes, J. A. (1954). Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7(1), 39-58.
- Barsky, E. et Purdon, M. (2006). Introducing Web 2.0: social networking and social bookmarking for health librarians. *Journal of the Canadian Health Libraries Association*, 27(3), 65-67.
- Barrett, E. (1992). *Sociomedia: An Introduction*. (3^{ième} éd.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Bélanger, P. et Federighi, P. (2000). *La libération difficile des forces créatrices: analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Berners-Lee, T., Hendler, J. et Lissila, O. (2001). The Semantic Web. Repéré à <http://sciam.com/article.cfm?articleID=00048144-10D2-1C70-84A9809EC588EF21>
- Bouchard, I (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire: Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Jonquières : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, Vol. 29, 1-21.
- Bourdieu, P. (1977) Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 32(3), 405-411.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: Notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, janvier, 2-3.

- Bourdieu, P. (1984). *A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boyd, D. M. et Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bryant, B.K. (1985). The Neighborhood Walk: Sources of Support in Middle Childhood. *Society for Research in Children*, 50(3), 210.
- Bullas, J. (2015). 21 Awesome Facebook Facts and Statistics You Need To Check Out. Repéré à <http://www.jeffbullas.com/2015/04/17/21-awesome-facebook-facts-and-statistics-you-need-to-check-out/>
- Burke, M., Kraut, R. et Marlow, C. (2011). Social capital on Facebook: Differentiating uses and users. Acte de conférence. Human Factors in Computing Systems. Repéré à <http://www.cameronmarlow.com/media/burke-2011-social.pdf>
- Burt, R. S. (1982). *Toward a Structural Theory of Action: Network Models of Social Structure, Perception, and Action*. New York: Academic Press.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Buchanan, L. et Cairns, B.D. (1995). Friendships and Social Networks in Childhood and Adolescence: Fluidity, Reliability, and Interrelations. *Child Development*, volume 66, 1330-1345.
- Carr, R. A. (1991). *The Peer Helping Strategy for Dropout Prevention*. Victoria : Peer Systems Consulting Group.
- Castra, M. (1992). *Socialisation, sociologie, les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? ».
- CEFRIQ (2012), NETendances : L'informatisation du Québec en 2012. Volume 3, numéro 7. Repéré à <http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/NETendances7MR.pdf>
- CEFRIQ (2014), Équipement et branchement Internet des foyers québécois, Repéré à <http://www.cefrio.qc.ca/netendances/equipement-branchement-foyers-quebecois/utilisation-hebdomadaire-internet/#les-jeunes-avides-utilisateurs-d-internet>
- Chaput, M. (2012). Internet, nouveaux médias et médias sociaux. Ottawa : Comité sénatorial permanent des langues officielles.

- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2^{ième} éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Cohen, D, et Prusak, L. (2001). *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Coleman, James S. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91, 1309-1335.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 94-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Common Sense Research Study (2012). Social Media, Social Life: How Teens View Their Digital Lives. Repéré à <http://bit.ly/1jHa9IG>
- ComScore (2013). 2013 Canada Digital Future in Focus. Repéré à <http://bit.ly/1UTIH1P>
- Confédération Parlementaire des Amériques (2013). *Rapport préliminaire sur le raccrochage scolaire et l'éducation des adultes dans les Amériques*. Brésil: COPA.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Corbin, J. (2011). *Les liens entre les expériences scolaires passés et l'adaptation psychosociale actuelle des apprenants 16-24 ans au sein des centres d'éducation aux adultes*. Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cronbach, L. J. (1946). Response set and test validity. *Educational and psychological measurement*, 6, 475-494.
- Cronbach, L. J. (1950). Further evidence on response sets and test design. *Educational and psychological measurement*, 10, 3-31.

- Cvencek, D., Greenworld, A. G. et Meltzoff A. N. (2015). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology*. Volume 62, 50–57.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2009). Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois. *Sociologie*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/index2902.html>
- Deslandes, R. et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*. 23(1), 231-245.
- Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale. Recherches et Interventions* 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Downes, S. et Siemens, G. (2004). Connectivisme: Une théorie de l'apprentissage pour l'ère du numérique, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1)
- Dunbar, R. I. M. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*. 22 (6): 469–493.
- Dunbar R.I.M. (2016). Do online social media cut through the constraints that limit the size of offline social networks? *The Royal Society Publishing*. 3, 150292. Récupéré de <http://rsos.royalsocietypublishing.org/content/3/1/150292>
- Edison Research and Triton Digital (2014).Infinity Dial. Repéré à <http://www.edisonresearch.com/wp-content/uploads/2014/03/The-Infinite-Dial-2014-from-Edison-Research-and-Triton-Digital.pdf>

- Edwards, D. et Mullis, F. (2001). Creating a Sense of Belonging to Build Safe Schools. *Journal of Individual Psychology* 57(2), 196-203.
- Ellenbogen, S. et Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, numéro 20, 355-367.
- Ellison, N. Steinfield, C. et Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook «friends»: Exploring the relationship between college students use of online social networks and social capital. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(3), 1143-1168.
- Edvinsson L. et Malone M. (1997). *Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. New York: HarperCollins.
- Ferragina, E. (2013). The socio-economic determinants of social capital and the mediating effect of history. *International Journal of Comparative Sociology*, 54(1), 48-73.
- Fewkes, A. M. et McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98.
- Forgues, É. (2004). *Capital social, gouvernance et rationalisation des pratiques communautaires; outils théoriques et méthodologiques*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Forsé, M., (2001). Rôle spécifique et croissance du capital social. *Revue de l'OFCE*, n° 76, 189-216.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in

- a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).
- Franklin, T. et Harmelen, M. Van. (2007). Web 2 . 0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education. Récupéré de <http://bit.ly/1Ty4RRD>
- Gittell, R. et Thompson, P.J. (2001). *Making Social Capital Work: Social Capital and Community Economic Development*. New York: Russell Sage Foundation.
- Glaeser E.L. et Sacerdote B. (2000). The Determinants of Punishment: Deterrence, Incapacitation and Vengeance. Harvard Institute of Economic Research. Récupéré de <http://www.economics.harvard.edu/hier/2000list.html>
- Global faces and networked places (2009). A Nielsen report on social networking's new global footprint. Repéré à <http://www.nielsen.com/us/en/insights/reports/2009/Social-Networking-New-Global-Footprint.html>
- Goddard, R.D. (2003). Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25(1), 59-74.
- Granovetter, M. (1978). Threshold Models of Collective Behavior. *American journal of sociology*. University of Chicago Press, 83(6), 1420-1443.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action And Social Structure: The Problem Of Embeddedness. *American Journal of Sociology* 91(3), 481-510.
- Grolnick, W. S. et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grootaert, C. et Bastelaer, V. (2002). Understanding and Measuring Social Capital: A Multi-Disciplinary Tool for Practitioners. Washington: World Bank. Repéré à <http://siteresources.worldbank.org/INTSOCIALCAPITAL/Resources/Social-Capital-Initiative-Working-Paper-Series/SCI-WPS-24.pdf>
- Hanifan, L. J. (1916). The Annals of the American Academy of Political and Social Science. *New Possibilities in Education*, Vol. 67, 130-138.
- He, Q., Turel, O., et Bechara, A. (2017). Brain anatomy alterations associated with Social Networking Site (SNS) addiction. *Sci. Rep.* 7, 45064; doi: 10.1038/srep45064.

- Hogan, T. P. (2007). *Psychological Testing: a practical introduction* (2^{ième} éd.). New-Jersey: Wiley.
- James, S.A., Schulz, A.J. et Van Olphen, J. (2001). *Social Capital, Poverty, and Community Health: An Exploration of Linkages*. New York: Russell Sage Foundation.
- Janosz, M. (1996). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*, 122, 105-127.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jendoubi, V. (2002). *L'estime de soi et l'école. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire*. Document de travail numéro 3. Département de l'instruction publique, Genève. Repéré à <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-30.pdf>
- Johnson, R. B. et Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3^{ième} éd.). ThousandOaks, CA: Sage.
- Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et le réussite éducative du Québec (2013). *Savoir concilier travail et études*. Repéré à <http://www.perseverancescolaire.com/wp-content/uploads/2013/05/CTREQ-Conciliation-%C3%A9tudes-travail-Doc-6-pages-08-104-WEB.pdf>
- Institut de la statistique du Québec (2016). *Le soutien social : définition*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/environnement-social/soutien-social/index.html>

- Kamanzi C., Zhang X. Y., Deblois L. et Deniger M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kaplan, A. M., et Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kaplan, A. M. et Haenlein, M. (2011). Two hearts in three-quarter time: How to waltz the social media/viral marketing dance. *Business Horizons*, 54(3), 253-263.
- Lampe, C., Ellison, N. et Steinfield, C. (2006). A Face(book) in the crowd: Social searching Vs. social browsing. Paper presented at the ACM Special Interest Group on Computer-Supported Cooperative Work, Banff, AB, Canada. Repéré à <https://scholars.opb.msu.edu/en/publications/a-facebook-in-the-crowd-social-searching-vs-social-browsing-3>
- Lessard, A., Lopez, A., Nadeau, S. et Poulin, C. (2013). *Favoriser l'accrochage scolaire : Interventions en classe et dans l'école*. Communication présentée au Congrès annuel de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), Magog, Québec.
- Lessard, M. (2012). *Utiliser les médias sociaux aux entreprises: Stratégies et tactiques de présence en ligne avec les médias sociaux*. Montréal : Édition Infopresse.
- Liem, J.H., Lustig, K. et Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development* 17(1), 33-43.
- Licklider, J.C.R. et Taylor, R.W. (1968). The Computer as a Communication Device. *Science and Technology*, Avril. Repéré de <http://memex.org/licklider.pdf>
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue française de sociologie*, 36, 685-704.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents: État des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*. Montréal : PUQ.

- Marcotte, J., Fortin, L., Royer, É., Marcotte D. et Potvin, P. (2008). La situation scolaire et sociale et l'ajustement des jeunes adultes émergents ayant des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 141-161.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., et Lévesque, G. (2011). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 135-157.
- Marcotte, J., Villatte, A. et Lévesque, G. (2013). La diversité et la complexité des jeunes 16-24 ans à l'éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation* 402 (2014), 253–285.
- Markoff, J. (2007, août 2007). The tangled history of Facebook. The New-York Times. Repéré à <http://nyti.ms/2xaei96>
- Marsden, P. et Lin, N. (1982) . Social Structure and Network Analysis. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martin-Caron, L.(2013). *Recension des écrits sur le capital social et sa mesure. Québec, Université Laval. Cahiers de la Chaire de recherche Marcelle-Mallet sur la culture philanthropique*, no TA1301. Repéré à <http://bit.ly/2wiXuhk>
- Marwick , A. E. et Boyd, D. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience, *New Media & Society*. Repéré à <http://bit.ly/2wxnYXI>
- MacMillan, D.W. et Chavis, D.M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology* 14, 6-23.
- Mann, R. (2013) *Social media and student mental health: What's the connection?* Rapport repéré à http://www.camh.ca/en/research/news_and_publications/CAMH-Discovers/summer-2015/Pages/Social-media-and-student-mental-health.aspx
- Mann, H. B. et Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *Annals of mathematical statistics*, 18(1), 50–60.
- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec.

- Ministère de l'Éducation (2002). Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. MELS. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Dipl_Qual_secondaire_cohorte_Edition2013p_01.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Abandon scolaire et décrochage : les concepts, *Bulletin statistique de l'éducation, mars*, numéro 25.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Cahier de mise en œuvre du programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 – 24 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Diplomation et qualification par commission scolaire*. MELS. Édition avril, 2014.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016). *Diplomation et qualification au secondaire*. Références statistiques. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/diplomation-et-qualification-au-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016). *Formation générale des adultes*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/suivre-un-programme-detudes/formation-generale-des-adultes/>
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York : Oxford University Press.
- Morrow, V. (2001). Young People's Explanation and Experiences of Social Exclusion: Retrieving Bourdieu's Concept of Social Capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(4/5/6), 37-63.
- Murugesan, S. (2007) Understanding Web 2.0. *Journal IT Professional*, 9(4), 34-41.
- New, T.(2007). The NMC Horizon Report , 2007 Higher Ed Edition. Récupéré de http://www.nmc.org/sites/default/files/pubs/1316813966/2007_Horizon_Report.pdf

- Noguera, P.A. (2001). *Transforming Urban Schools through Investments in the Social Capital of Parents*. New York: Russell Sage Foundation.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves PISA 2000. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/std/2757281.pdf>
- OCDE (2013). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. Repéré à <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- O'Reilly, B. et Battelle, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. Repéré à <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=all>
- Parker, J. G., et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Papacharissi, Z. (2009). The Virtual Geographies of Social Networks: A Comparative Analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld. *New Media & Society*, 11. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444808099577>
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-267.
- Pearson, K. (1900). On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *Philosophical Magazine Series 5*, 50 (302), 157-175.
- Perrin, A. (2015). *Social Networking Usage: 2005-2015*. Pew Research Center. October 2015. Repéré à <http://www.pewinternet.org/2015/10/08/social-networking-usage-2005-2015/>
- Perron, M. et Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire : le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean, *Économie et Solidarités*, 41(1-2), 104-127.
- Phillips, S. (2007, 25 juillet 2007). A brief history of Facebook. The Guardian Media. Récupéré de <http://www.theguardian.com/technology/2007/media.newmedia>

- Pica, L. A., Traoré, I., Bernèche F., Laprise P., Cazale L., Camirand H., Berthelot M. et Plante N. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé physique et leurs habitudes de vie*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Pica, L. A., Plante N. et Traoré. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. Paris : Collection Repères.
- Portes, A., Sensenbrenner, J. (1993) Embeddedness and Immigration: Notes on the social determinants of economic action, *American Journal of Sociology*, Vol. 98, 1320-1350.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Potvin, P. Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire et les troubles du comportement à l'école : diagnostic et intervention. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Le-d%C3%A9crochage-scolaire.pdf>
- Potvin, M. (2009). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires*. Rapport de recherche. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Potvin, M. et Leclercq, J.B. (2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études*. Immigration et Métropoles, Centre Métropolis du Québec.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, September/October, 9(5), 1-6.
- Primack, B.A., Shensa, A.S., Sidani, J.E., Whaite, E.O., Lin, L.Y., Rosen, D., Colditz, J.B., Radovic, A., Miller, E. et Am, J. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1-8.
- Putnam, R. (1995) Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 6(1), 65-78.

- Putnam R. (1998). Foreword for volume on social capital, *Journal of housing policy debate*, 9(1), 5-8.
- Rennie, F. et Morrison, T.M. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Rowe, F. et Steward, D. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542.
- Roy, R. (2009). Rapport synthèse. Génération C: Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations. Montréal : CEFRIO.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Saleh, F., Jani, H., Marzouqi, M., Khajeh, N., & Rajan, A. (2011). Social networking by the youth in the UAE: A privacy paradox. International Conference and Workshop on Current Trends in Information Technology, Dubai. Repéré à <http://www.inase.org/library/2014/interlaken/bypaper/EDU/EDU-12.pdf>
- Sampson, R.J. (2001). *Crime and Public Safety: Insights from Community-Level Perspectives on Social Capital*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Bahsam, R.B. et Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N. et Pierce, G.R (1987). A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4(4), 497-510.
- Schultz, Th. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schaefer-McDaniel, N. J. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Toward a new theory. *Children, Youth and Environments*, 14(1), 140-150.
- Shaienks, D., et Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires: diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa: Statistique Canada.

- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Récupéré de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. et Tittenberger, P. (2009). *Handbook for emerging technologies for learning*. Récupéré de <http://elearnspace.org/Articles/HETL.pdf>
- Siisiäinen, M. (2000, 5 au 8 juillet, 2000). *Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam*. ISTR Fourth International Conference The Third Sector: For What and for Whom? Trinity College, Dublin, Ireland.
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20(2), 67–75.
- Short, J. A., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley.
- Smylie, L. (2015). The nature and development of young people's social capital: transition, co-presence, shared interest and emotional connections. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(1), 134–149.
- Spencer, C. and H. Woolley (2000). Children and the City: A Summary of Recent *Environmental Psychology Research*. *Child: Care, Health and Development* 26(3), 181-197.
- Statistica (2016). *Leading social networks worldwide as of January 2016, ranked by number of active users (in millions)*. Récupéré de <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Statistique Canada (2015). *Utilisation d'Internet par les particuliers et les ménages. Taux de pénétration et utilisation du commerce électronique par les particuliers et les ménages*. Récupéré de http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/subtheme_soustheme.action?pid=2256&id=2258&lang=fra&more=0
- Stevenson, D.L., et Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Survey Monkey (2017). *Taille de l'échantillon de sondage: À combien de personnes dois-je réellement envoyer mon sondage ?* Repéré à <http://bit.ly/2wx4S42>
- Tinmaz, H. (2012). Social Networking Websites as an Innovative Framework for Connectivism. *C.E. T.* 3(3), 234–245.

- Tencheff, C.E., Serbin, L.E., Martin-Storey, A., Stack, D.M., Hodgins, S., Ledingham, J. et Schwartzman, A. E. (2008). Continuity and pathways from aggression and in childhood to family violence in adulthood: A 30 years longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 23(4), 231-242.
- TNS Sofres (2011). *L'usage des réseaux sociaux chez les 8 à 17 ans*. Repéré à <https://www.tns-sofres.com/sites/default/files/2011.07.04-reseaux-sociaux.pdf>
- Toni, A., Asta, B., Minna, H., et Sirkka, H. (2008). *Social Media Roadmaps*. Récupéré de <http://www.vtt.fi/inf/pdf/tiedotteet/2008/t2454.pdf>
- Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal: Chenelière.
- Tyler, J. H., et Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. (2012). *État de la situation en matière de formation des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec*. Montréal : MELS.
- Vallerand, R.J. (1994). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. *Études Vivantes*, 20(2), 533-581.
- Van Ameringen, M., Simpson, W., Patterson, B., Turna, J. et Khalesi, Z. (2016). *Study shows internet addiction may indicate other mental health problems in college-aged students*. Repéré de <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/09/160918180002.htm>
- Villemagne, C., Beaudoin, C., Daniel, J., Correa Molina, E. et Myre-Bisailon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Rapport de recherche FQRSC, Université de Sherbrooke.
- Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Voyer, B., Brodeur, M, Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en*

matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Rapport final Table MELS-Université. Montréal.

- Wehlage, G.G. et Rutter, R. A. (1986). Dropping Out : How Much Do Schools Contribute to the Problem ? *Teachers College Press*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED291811>
- Wellman, B. (1979). The community question: The intimate networks of East Yorkers. *American journal of Sociology, University of Chicago Press, 84(5)*, 1201-1231.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science, 7(3)*, 203-220.
- Woolcock, M. et Narayan D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. *World Bank Research Observer 15(2)*, 225-250.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *Canadian Journal of Policy Research 2(1)*, 11-17.
- Zywica, J, et Danowski, J (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; Predicting Facebook and Offline Popularity from Sociability and Self-Esteem, and Mapping the Meanings of Popularity with Semantic Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication, 14(1)*, 1-3.