

ENTRE ETATS-D'AME ET POSTURES DE CHERCHEUR : ECHOS D'UNE EXPERIENCE DE TERRAIN EN MILIEU DEFAVORISE A MONTREAL

*Gina LAFORTUNE,
Ph.D. Sciences de l'éducation,
professeur, Faculté des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal*

*Fasal KANOUTE,
Ph.D. Sciences de l'éducation,
professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal,
chercheuse au Centre des études ethniques des universités montréalaises*

RESUME

Cet article propose une réflexion sur un terrain de recherche doctorale (Lafortune, 2012)¹ réalisée auprès de jeunes de milieux populaires d'origine haïtienne à Montréal. Dans le cadre de cette recherche, une dizaine de jeunes aux profils contrastés (en réussite scolaire, en difficulté scolaire au secondaire ou en situation de décrochage scolaire) ont été invités à raconter leur expérience scolaire, en se prononçant notamment sur leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1999). L'étude multicas reposait sur des entretiens individuels approfondis à caractère biographique. Il s'agissait d'une biographie à plusieurs voix (Desmet et Pourtois, 1993), croisant le discours du jeune sur sa trajectoire à celui de personnes proches qu'il a lui-même désignées et issues de son environnement familial, scolaire et sociocommunautaire. Les jeunes ont également été invités à compléter un bilan de savoir suivant deux modalités de réponse : rédaction d'un texte narratif ou poétique, réalisation d'une illustration commentée (dessin, caricature, symboles...).

Si la démarche proposée a semblé rejoindre les jeunes en réussite scolaire, il en a été tout autrement pour les jeunes en difficulté scolaire et plus encore pour les

¹ Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, réalisé sous la direction de Fasal Kanouté, co-auteur de cet article

décrocheurs, "sans diplôme, marqués par l'échec scolaire et confrontés à la galère" (Demazière, 2008, p. 19). Des premières tentatives de contacts jusqu'à l'analyse des données, un certain nombre de questionnements méthodologiques, théoriques et éthiques ont surgi qui nous semblent révélateurs des défis liés à la recherche auprès des populations socialement démunies. Nous soulignons les points saillants de cette expérience auprès des jeunes en présentant le contexte de recherche, le processus de prise de contact avec les intermédiaires et les participants, les conditions d'analyse des entretiens.

MOTS-CLES

Enquête de terrain / milieux populaires / jeune d'origine haïtienne / Québec

CONTEXTE DE RECHERCHE ET PARTI PRIS THEORIQUE

Depuis les années 1970, la situation scolaire des élèves québécois d'origine haïtienne est documentée comme étant problématique. Ceux vivant en milieux défavorisés notamment présentent les taux de retard, d'échec et d'abandon scolaires les plus élevés par rapport à la moyenne des élèves québécois natifs ou d'origine immigrée (CSIM, 1981 ; Dejean, 1978 ; Laferrière, 1983). Selon des données récentes, les profils scolaires de ces élèves sont plus diversifiés (Mc Andrew et Ledent, 2008 ; Robergeau, 2007), mais ces taux demeurent élevés et les réussites sont jugées insuffisantes (CNCOH, 2005 ; Mc Andrew et Ledent, 2008).

Cette situation se révèle préoccupante, car si ces jeunes ne parviennent pas à obtenir un diplôme, ils se retrouvent démunis dans une société de compétences et de qualifications et s'enlisent dans le cercle vicieux de la pauvreté. Les enjeux de réussite scolaire de ces jeunes ne peuvent être analysés en dehors de la situation globale de leur communauté d'appartenance ou d'assignation. En effet, la communauté haïtienne rencontre déjà d'importants problèmes d'insertion sociale. Le taux de chômage y est deux fois plus élevé que dans la population générale (Statistique Canada, 2007) et une majorité de ses membres vit dans des conditions précaires dans les quartiers les plus pauvres de Montréal. Pourtant, le niveau de formation dans la communauté haïtienne était supérieur à celui de la population générale jusque dans les années 1990 ; puis ce niveau a progressivement baissé et est, depuis peu, moins élevé par rapport à l'ensemble de la population (Statistique Canada, 2007). Selon Cyr (2002), qui avait annoncé cette baisse de diplomation, celle-ci pourrait s'expliquer par la non-récompense ou non-rentabilisation des diplômes. Ainsi, l'absence de réussite économique des parents démotiverait les jeunes et les confirmerait dans l'idée que les études ne leur apporteront pas la mobilité sociale désirée (MICC, 2006). En résumé, avec un niveau de discrimination professionnelle plus élevé à son endroit, une identité collective souvent stigmatisée, un cumul de vulnérabilités (Kanouté et Lafortune 2011 ; Lafortune, 2006), il semble évident que cette situation de la communauté haïtienne doit être prise en compte dans toute analyse des enjeux de réussite scolaire de ses jeunes.

Pourtant, les réussites scolaires et sociales existent dans ces mêmes milieux. Si elles sont jugées insuffisantes et demeurent souvent méconnues, elles attestent que le déterminisme social peut être bousculé, tant du point de vue de l'action politique que de la mobilisation de différentes ressources personnelles et de contexte. En outre, il devient intéressant d'examiner les processus qui concourent à la réussite socioscolaire des uns et à la moindre réussite des autres.

La perspective du rapport à l'école et au(x) savoir(s) scolaire(s) nous a semblé prometteuse pour aborder cette question et saisir l'imbrication du "destin" social et de la "destinée" personnelle (Lahaye et Burrick, 2007). En effet, sans nier le poids des contraintes structurelles, cette approche s'oppose à une lecture de l'échec et de la réussite scolaire qui présente l'élève comme entièrement absorbé par le social et totalement défini par des conditions qui lui préexistent. Le rapport au savoir et à l'école est défini comme "une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir [...] entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes" (Charlot, Bautier et Rochex, 1999, p. 29). Ce rapport singulier est un processus qui se construit dans l'histoire de l'individu, dans la confrontation d'une constellation "d'éléments" de nature biographique (genre, caractère, expérience personnelle, etc.), contextuelle (famille, école, quartier, communauté, etc.), événementielle (maladie, deuil, séparations, etc.). A travers cette thèse doctorale, il s'agissait donc de :

Décrire et analyser le rapport à l'école et aux savoir(s) scolaire(s) de jeunes d'origine haïtienne de milieux populaires en situation de réussite, de difficulté ou de décrochage scolaire.

Identifier les éléments (d'appartenance sexuelle, sociale, ethnoculturelle, et de contexte : famille, école, communauté...) qui structurent ce rapport à l'école et aux savoir(s) scolaire(s).

Analyser quelle constellation conduit à un type de rapport aux savoirs et scolaires, et à une trajectoire scolaire de réussite, vulnérable ou de décrochage.

METHODOLOGIE

La démarche de collecte de données s'inspire de la méthode biographique et avait pour objectif de reconstituer la trajectoire socioscolaire de chaque jeune (Desmet et Pourtois, 1993 ; Peneff, 1990). Il s'agissait d'une "biographie à plusieurs voix" (Desmet et Pourtois, 1993) qui croise le récit du jeune à celui de proches ayant joué un rôle dans sa trajectoire. Le récit du jeune était au centre de l'analyse et le point de vue des proches devait permettre de dégager une vue plus systémique de la trajectoire.

Onze trajectoires ont été documentées, dont quatre trajectoires de jeunes en réussite scolaire, quatre de jeunes en difficulté et trois de jeunes en situation de décrochage scolaire. Chaque trajectoire circonscrit un cas constitué des protagonistes suivants : le jeune (11), un parent (10), un enseignant ou membre du personnel scolaire (10), un autre proche de l'environnement sociocommunautaire (6), pour un total de trente-sept participants. En ce qui concerne les jeunes décrocheurs toutefois, les membres de la famille ou enseignants n'étaient pas systématiquement interviewés, le participant n'ayant pas référé de "personnes significatives" ou autorisé la prise de contact.

La collecte de données a été réalisée de septembre 2010 à mars 2011. Le recrutement s'est fait par l'intermédiaire d'organismes communautaires qui travaillent dans les quartiers de résidence des jeunes. Ces organismes ont été répertoriés grâce à leur site Internet ou à des affiliations dans le milieu communautaire. Il s'agissait de maisons de jeunes, de centres de loisirs, d'organismes d'aide aux devoirs et, en ce qui concerne spécifiquement les jeunes décrocheurs, de centres d'insertion socioprofessionnelle offrant des services aux jeunes adultes non qualifiés de dix-huit à vingt-cinq ans (recherche d'emploi, activités de formations, stages d'insertion, etc.). Les responsables des organismes identifiaient les jeunes correspondant aux critères ciblés et nous en informaient. Nous nous rendions alors sur place pour établir les premiers contacts et planifier les entretiens.

Les jeunes en réussite scolaire étaient âgés de quatorze à dix-huit ans et étaient en classe de troisième, quatrième et cinquième secondaire. Les jeunes en difficulté appartenaient au même groupe d'âge et étaient en classe de troisième et quatrième secondaire ou dans une filière semi-professionnelle. Enfin, les décrocheurs étaient âgés de dix-neuf à vingt et un ans (exception faite pour un jeune de vingt-six ans) et avaient quitté l'école depuis au moins deux ans, après un long processus de "décrochage de l'intérieur" (absences répétées, indifférence à l'égard des cours). Ils étaient inscrits depuis quelques semaines ou quelques mois dans un programme d'insertion professionnelle financé par le gouvernement provincial.

La plupart du temps, deux entretiens enregistrés d'une heure à une heure et demie étaient réalisés avec chaque jeune. Ces entretiens avaient lieu dans l'enceinte de l'organisme communautaire, à la bibliothèque de quartier ou plus rarement au domicile familial. Le premier entretien l'invitait à raconter son histoire scolaire "de la maternelle jusqu'à maintenant" et le deuxième, réalisé deux à trois semaines plus tard, était l'occasion de discuter plus spécifiquement du sens de l'école et des savoirs scolaires. En réalité, il n'y a pas eu de rupture entre les deux étapes. Parler de son histoire scolaire revenait à parler du sens de l'école et des savoirs scolaires, et inversement. Entre les deux entretiens, chaque jeune devait réaliser son bilan de savoir à domicile et celui-ci était commenté au cours du deuxième entretien. Inspiré de Charlot, Bautier et Rochex (1999), le bilan de savoir consistait à faire part de "ce que tu as appris d'important dans la famille, dans le quartier et ailleurs depuis que tu es né". Charlot, Bautier et Rochex (1999) ont privilégié la composition écrite, mais nous trouvons que l'exercice, très proche de la forme scolaire, pouvait intimider les jeunes en difficulté scolaire ou peu à l'aise avec l'écrit. Deux modalités de réponse leur ont donc été proposées : la rédaction d'un texte en prose ou en vers, ou la réalisation d'une illustration commentée (dessin, caricature, symboles...).

A la suite des entretiens avec le jeune, la démarche se poursuivait auprès des proches référés. On demandait aux parents de "raconter le parcours scolaire de [leur] fils ou fille de la maternelle jusqu'à maintenant", en retraçant notamment des événements importants qui ont, à leurs yeux, marqué sa scolarité. Les enseignants et intervenants communautaires (tuteur d'aide aux devoirs, animateur de centres de loisirs ou de centre d'insertion) faisaient part de leur perception du jeune depuis qu'ils le connaissent, de leur perception de sa trajectoire scolaire ou socioprofessionnelle, de "tout ce qui est important et peut aider à comprendre son parcours... ". Les entretiens avec les parents avaient lieu au domicile familial et ceux réalisés avec les enseignants et intervenants communautaires sur leurs lieux de travail. En dehors des entretiens formels, il y a eu d'autres moments de rencontres et d'échanges libres avec les jeunes (et les intervenants) lors de nos fréquents passages dans les organismes ou dans le cadre des entretiens à domicile avec les parents. Ces rencontres ont permis de les observer dans leurs milieux de vie et de recueillir des compléments d'information sur leur vécu.

LE PROJET DE RECHERCHE CONFRONTE AU TERRAIN

La qualité du lien créé avec les intermédiaires des organismes communautaires a été essentielle dans le processus de recrutement. Ces derniers ont joué le rôle de facilitateurs en se portant garants de la chercheuse auprès des jeunes et de leurs familles, en prêtant leur local pour les rencontres, en rappelant au besoin les rendez-vous aux jeunes, en se rendant disponibles pour les entretiens lorsqu'ils étaient référés par les jeunes comme personnes ayant influencé leur trajectoire. Le fait que nous ayons accepté de prendre part à certaines activités des organismes et proposé de revenir leur présenter les résultats de la recherche dans les formats qu'ils définiraient a été très bien accueilli et a probablement renforcé les liens de collaboration. Toutefois, cette collaboration comportait certaines limites et a posé quelques défis. Nous soulevons une limite liée au public qui fréquente les organismes, et des défis relatifs aux divers motifs de collaboration ou de non-collaboration des intervenants.

LE PROCESSUS DE RECRUTEMENT ET LA RELATION AVEC LES INTERMÉDIAIRES

Le public qui fréquente les organismes est essentiellement masculin. Dès lors, un plus grand nombre de participants de sexe masculin seront référés et ils seront plus nombreux dans l'échantillon final (7 sur 11). Selon les intervenants, la présence des jeunes de sexe féminin dans les maisons de jeunes et centres de loisirs est moins importante et par ailleurs plus sporadique. Elles viennent pour une activité ou un

besoin ponctuel, alors que les jeunes de sexe masculin se présentent le plus souvent "en gang" (en bande) et passent plus de temps dans les locaux dans le cadre d'activités structurées ou non. Dans les centres d'insertion professionnelle sollicités, le déséquilibre persiste également car les jeunes femmes semblent mobiliser davantage les réseaux informels pour trouver du travail.

Une autre raison qui pourrait expliquer ce déséquilibre est que ces organismes communautaires sont souvent perçus par certains jeunes et leurs familles comme étant destinés à un public "à problèmes" (pauvreté, échec scolaire, délinquance, etc.), quelle que soit leur mission (loisirs, éducation citoyenne, etc.). Les filles, qui sont davantage protégées par la famille, ne sont donc pas encouragées à les fréquenter. Dans le même sens, les jeunes en réussite scolaire y sont également moins nombreux et tendent davantage à fréquenter les associations sportives et artistiques de l'école ou de l'église du quartier. Nous ferons appel à ces dernières au cours du recrutement pour compléter les profils de réussite, car certains jeunes référés par les intervenants communautaires comme des élèves "qui réussissent très bien" (et qui se définissent eux-mêmes comme tels) seront finalement décrits comme des jeunes en difficulté par les parents et enseignants. Dans certains cas le jeune dissimule son vécu scolaire aux intervenants, dans d'autres, il semble que la réussite scolaire soit plutôt définie (par le jeune et l'intervenant) relativement à la situation d'autres jeunes en plus grande vulnérabilité scolaire.

Le rôle des intervenants/animateurs dans la référence des enquêtés représente par ailleurs un défi. Ces intervenants ont gracieusement accepté de donner de leur temps à la recherche, mais ils avaient différents motifs de collaboration. Certains se réjouissaient que la recherche puisse contribuer à présenter une image moins négative des jeunes de leur quartier en documentant des trajectoires de réussite ou en soulignant les obstacles rencontrés par les jeunes plus vulnérables et les stratégies qu'ils adoptent pour les contourner. D'autres attendaient une contrepartie plus directe. Par exemple, un intervenant d'un centre d'insertion en emploi nous confiera, après-coup, avoir incité une jeune "de nature très fermée" à participer à la recherche dans l'espoir que nous pourrions lui fournir quelques informations permettant éventuellement d'améliorer son intervention².

² Se pourrait-il que d'autres jeunes aient, quant à eux, été écartés de la recherche ? Dans le cadre d'une nouvelle recherche auprès de jeunes du secondaire, une enseignante nous dira avoir écarté deux jeunes de sa classe parce qu'elle estimait, dans un cas que "*ça ne servirait pas à grand-chose*", et dans le second, qu'il valait mieux ne pas "*avoir affaire avec sa famille*". Elle n'a pas jugé bon de nous consulter au préalable. Les comités d'éthique demandent aux chercheurs d'être attentifs au rapport d'autorité ou d'influence (significative) qui existe entre les participants et les personnes chargées de leur recrutement, mais, somme toute, il n'est pas toujours facile de juger d'emblée de ce rapport.

Nous serons fortement interpellée par la situation très précaire de la jeune fille de dix-neuf ans que nous nommerons Nadia, mais engagée par ailleurs par la confidentialité (elle ne tenait pas à "raconter sa vie" aux intervenants), nous nous sentions "prise" entre la posture de chercheur et la responsabilité éthique d'acteur social, pressé d'agir face à une situation d'urgence. Comment partir "comme ça" après avoir écouté son histoire racontée d'une petite voix larmoyante, à coups de longs soupirs, de silences et de sanglots retenus ? Comment ne pas saisir la proposition de l'intervenant sachant qu'il était sans doute le mieux placé pour l'aider dans les meilleurs délais ? La seule aide que Nadia souhaitait était celle qui lui permettrait de trouver un emploi. C'est donc la seule chose que nous nous autoriserons à rapporter à l'intervenant, en insistant sur l'urgence de la situation. L'intervenant offrait déjà cette aide en quelque sorte et il était persuadé que l'attitude défensive de la jeune fille entravait ses démarches. Il promettra tout de même de faire de son mieux. Trois semaines plus tard, lors d'un contact téléphonique, Nadia nous fera part de sa joie d'avoir "enfin" trouvé un emploi. L'intervenant y était-il pour quelque chose ? Peu importe, le sentiment d'impuissance qui nous a, par moments, fait douter du bien-fondé de la recherche s'en est trouvé allégé.

Dans d'autres cas, notre présence dans l'organisme a semblé faire l'objet de tensions ou ranimer des différends entre les animateurs plus ou moins favorables à la recherche. L'une des animatrices d'un centre d'insertion en emploi manifesterait ouvertement sa désapprobation, s'opposant ainsi à l'attitude plus ouverte de la responsable du centre. Elle nous exhortera à ne pas "saboter" le lien de confiance tissé laborieusement au fil du temps avec "ces jeunes fragiles" en révélant par exemple leur histoire à des tiers. Mais, témoin par ailleurs de sa propre indiscretion (ne se sachant pas observée, elle lit le bilan de savoir laissé par un jeune sur un bureau), du jeu de pouvoir et de séduction à l'endroit de ces jeunes, nous nous demandions s'il était surtout question de protéger ces derniers ou de préserver le contrôle sur eux et sur l'espace d'intervention, vis-à-vis d'un tiers perçu comme un usurpateur.

LE CONTACT AVEC LES JEUNES : "ALORS JE TE RACONTE MA VIE ET TU ME DONNES QUOI EN ECHANGE ? "

La collaboration des intervenants n'a pas empêché les nombreux refus, désistements, reports ou annulation de rendez-vous du côté des jeunes. Nous nous sommes retrouvée dans les propos de Demazière et Dubar (2004) qui font valoir l'acharnement et la curiosité comme qualités irremplaçables dans la collecte de données qualitatives. Sur la soixantaine de jeunes contactés dans le processus de recrutement, vingt-neuf accepteront de prendre part à la recherche et seuls quatorze maintiendront cette participation pour parvenir finalement aux onze cas considérés complets (l'objectif initial étant de documenter seize cas). Les désistements se

produisaient le plus souvent parmi les jeunes en difficulté scolaire ou en situation de décrochage.

Les jeunes qui refuseront de participer à la recherche n'épargneront pas à leurs pairs plus enclins à collaborer leurs commentaires moqueurs, provocateurs ou agacés. Dans les centres professionnels notamment, les clins d'œil, sourires et remarques pleins de sous-entendus seront fréquents. Un jeune interpellera un des participants : *"toi alors, je parie que t'as dit oui parce que c'est une femme ... (rires)"*. Un autre essayera de convaincre son ami, qui a été le seul à accepter dans le groupe, de faire corps avec les autres et de se désister. Agacé, il lui lancera : *"qu'est-ce t'as à vouloir raconter ta vie ? Tu la [la chercheure] connais même pas là..."*. Finalement, il y aura aussi ceux qui s'adresseront directement à l'enquêtrice pour solliciter une contrepartie, une compensation, tantôt moqueur comme ce jeune homme : *"alors, je te raconte ma vie et tu me donnes quoi en échange ?"*, tantôt sérieux comme cette jeune fille : *"moi, il faut payer là, c'est donnant-donnant"*.

Il a fallu "bricoler" et saisir rapidement des opportunités pour mener à bien la recherche face à ces jeunes qui se dérobent ou que l'on perd de vue après un premier entretien, en raison de leur statut d'immigration (réfugiés) ou de leurs conditions de vie précaires (emplois, logements). Ce sera le cas avec Marc, dix-neuf ans, en rupture scolaire depuis quatre ans. Il accepte de participer à la recherche pour "aider", mais, au moment de noter ses coordonnées sur la grille d'information pour les contacts ultérieurs, il nous explique qu'il se peut qu'il change d'adresse et de numéro de téléphone les prochains jours parce que *"c'est un peu compliqué"*. Nous apprendrons, au cours du premier entretien, que la famille attendait une réponse du gouvernement à leur demande de statut de réfugiés pour les prochains jours. De cette réponse dépendaient tous les projets immédiats de Marc. De fait, il ne se présentera pas au deuxième entretien et nous ne parviendrons plus à le joindre par téléphone ou par l'intermédiaire du centre. Aux dires des intervenants, il s'était *"évanoué dans la nature"*. Ce cas, considéré "incomplet", sera mis de côté. Par la suite, nous prendrons l'habitude de profiter au maximum du premier entretien, ne sachant ce qu'il allait advenir du deuxième.

D'autres jeunes se désisteront de manière plus formelle au cours de l'entretien ou après un premier entretien. Ils avaient accepté de participer à la recherche, mais leur attitude reflétait une certaine tendance "de ne pas dire, tout en étant au rendez-vous" (Demazière et Dubar, 2004, p. 271). Nous avons perçu de nombreux trous et incohérences dans le récit et lorsque nous les relançons dans la perspective d'obtenir un complément d'information, ils invoquaient "l'oubli" ou reconstruisaient une histoire qui demeurait somme toute vague, incohérente, illisible.

Francky, par exemple, dix-sept ans, se présente au premier entretien après deux rendez-vous reportés. Il est inscrit dans le programme de Formation aux métiers Semi-spécialisés (FMS) de son école secondaire, mais nous dira, dans un premier

temps, qu'il est dans le programme régulier³, en quatrième secondaire. Les premières minutes du récit de sa trajectoire scolaire nous semblent vagues. Il se contente de répéter que *"tout allait bien"*. Il en vient à évoquer son père qui l'aidait dans ses devoirs au primaire, mais bientôt le silence s'installe. A la suite d'une relance l'invitant à parler un peu plus de son père, il explique que celui-ci continue de "l'aider" (en quoi ? Comment ?), mais le personnage semble manquer de substance. Après vingt-six minutes d'entretien, Francky nous informe qu'il doit y aller parce qu'il avait "quelque chose de prévu". Peut-être parce que nous lui opposerons aucune résistance et répondrons tranquillement par un "OK", il s'adoucit et prendra la peine de nous expliquer qu'il a *menti "sur beaucoup de choses"* parce qu'il était gêné d'aborder des *"choses qui touchent beaucoup"*. S'excusant de nous avoir fait perdre notre temps, il promettra de nous référer d'autres jeunes éventuellement intéressés à participer à la recherche, mais nous n'aurons plus de nouvelles.

Julie, de son côté, se décommandera au deuxième entretien. Agée de dix-sept ans, depuis son entrée au secondaire, elle est passée du programme de cheminement particulier de son école à une classe spécialisée en adaptation scolaire⁴. Elle ne cache pas sa situation scolaire. Au premier entretien, son attitude est plutôt désinvolte. Elle quitte le bureau où se déroule l'entretien au bout de cinq minutes d'enregistrement pour aller saluer une amie dont elle a entendu la voix dans le couloir. Elle revient dix minutes plus tard en riant encore de la conversation avec son amie, s'excuse et reprend son récit du début. Elle affirme avoir oublié quasiment tous les événements remontant à deux, trois ans (période de son arrivée au Québec) parce que "ça fait loin". Il ressort des quelques bribes d'informations glanées ici et là qu'elle est en grande difficulté scolaire depuis Haïti. Elle a connu un cheminement un peu chaotique à son arrivée au Québec, avec des changements d'école à la suite de conflits avec d'autres élèves et des périodes de suspension. Elle est d'ailleurs suspendue au moment de l'entretien. Elle semble avoir honte de sa situation et détourne par moments le regard, mais elle a surtout l'air "à bout de nerfs" : elle tape des doigts sur le bureau, balance sa jambe croisée, se mordille les lèvres, soupire lourdement.

³ Au Québec, le programme régulier du secondaire renvoie au cursus ordinaire qui s'échelonne sur cinq années, de la première secondaire à la cinquième secondaire. Il existe par ailleurs deux autres parcours de formation au secondaire : 1) les cheminements particuliers destinés aux élèves de 13 à 15 ans qui ne possèdent pas les acquis du primaire ; 2) les parcours de formation axés sur l'emploi pour les élèves de plus de 15 ans. Ces derniers peuvent suivre une formation préparatoire au travail (FPT) ou une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). En outre, certains établissements ordinaires incluent un secteur d'adaptation scolaire avec des classes spécialisées (accompagnement en groupe restreint) pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

⁴ Voir note précédente.

Finalement, elle nous demande d'un ton las et blasé si c'est bientôt fini parce qu'il faut qu'elle aille retrouver son amie. Elle nous propose tout de même de nous revoir deux semaines plus tard pour le deuxième entretien. Toutefois, lorsque nous la rappelons la veille pour confirmer le rendez-vous, elle répond d'un ton cinglant avant de raccrocher : "non, je ne veux pas vous parler et mes parents non plus, jamais !". Avions-nous appelé au mauvais moment ou est-ce le malaise ressenti au premier entretien qui l'avait fait changer d'avis ?

Le contact avec Julie et sa famille nous avait gênés dès le début. Bien que consciente que la demande d'entretien représente une intrusion, voire une anomalie (Demazière, 2008), nous étions déconcertée et heurtée par cette sourde agressivité dirigée contre nous (ou ce que nous représentions). Les parents semblaient ruminer une certaine hargne contre l'institution scolaire et ils nous avaient demandé d'un ton accusateur ce que la recherche allait apporter à leur fille, ce que nous allions faire pour elle. Julie, elle, passait de la bonne humeur à l'agacement, du désir manifeste de collaboration à une franche opposition.

Selon Blanchet et Gotman (2001), les résistances en cours d'entretien, qui ne préexistaient pas avant l'énonciation, sont liées au désir de ne pas perdre la face. Dans un premier cas de figure, la résistance se produit car l'interviewé construit son discours en parlant et lorsqu'il en vient à expliciter ce qui était implicite et intériorisé, il peut se sentir exposé vis-à-vis d'autrui et de lui-même, et vouloir reculer devant ses propres propos. Dans un deuxième cas de figure, il résiste parce qu'il peut lui sembler déplacé d'évoquer certaines situations dans les circonstances de l'entretien avec un inconnu. Dans tous les cas, ces résistances et désistements nous renseignent indirectement sur le vécu douloureux de certains jeunes qui, malgré un désir de se raconter, éprouvent de la difficulté à revenir sur leur histoire socioscolaire ou familiale. D'ailleurs, nous retrouvons ces mêmes comportements chez les participants qui sont allés jusqu'au bout de la démarche. Les jeunes en difficulté scolaire ou en situation de décrochage semblaient parfois gênés et intimidés et fuyaient les questions se rapportant aux apprentissages scolaires, aux projets d'avenir. A l'inverse, ceux en réussite, plutôt fiers de leur parcours, nous questionnaient presque d'égal à égal sur nos propres apprentissages universitaires, sur leur durée et leurs débouchés.

Nous nous sommes finalement demandée pourquoi des jeunes en situation de grande vulnérabilité acceptent de raconter leur vécu et en quoi ils se distinguent de ceux qui refusent ou se désistent. Il est vrai que certains se sont saisis de l'entretien pour protester contre le système scolaire (Béaud, 1996) ou contre la situation des jeunes Noirs dans leur quartier (notamment à travers les relations avec la police), etc. D'autres ont pu tirer un certain bienfait à raconter leur histoire. Néanmoins, l'éventuel profit symbolique (Mauger, 1991) tiré à raconter son histoire compense-t-il vraiment les inconvénients liés au rappel des souvenirs pénibles et à l'inégalité de la situation d'entretien ?

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : QUELLES MÉTHODES POUR QUELS PUBLICS ?

Il est clairement apparu que l'approche méthodologique, dérivant du choix de l'angle "rapport aux savoirs", pose défi aux jeunes aux parcours scolaires vulnérables et non diplômés. Ces derniers pouvaient difficilement se prononcer sur leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires, que ce soit à travers le bilan de savoir ou dans le cadre de l'entretien. Par contre, les élèves en réussite scolaire semblaient très à l'aise avec le processus de collecte de données, ce dernier recouvrant sans doute largement la routine de la forme scolaire. Les jeunes plus vulnérables échappaient à l'inégalité de la situation en "oubliant" les bilans, en contournant la demande explicite de raconter leur histoire socioscolaire pour développer davantage sur leurs relations familiales, amoureuses ou socioprofessionnelles.

C'est ce qui s'est passé avec Nadia dont l'histoire a été évoquée précédemment. Elle ne réalisera pas le bilan de savoir perçu "difficile et trop compliqué". Cinq sur sept des jeunes en difficulté scolaire ou en situation de décrochage feront de même et la question sera discutée en entretien uniquement. Un des jeunes en classe de formation semi-professionnelle nous rendra le bilan de savoirs avec une sorte de gêne, en s'excusant d'avoir plié la feuille et en évitant notre regard. Plus tard, il aura l'air d'épier notre réaction à la lecture du texte produit. Ainsi, malgré les aménagements apportés à l'outil pour permettre aux jeunes de se l'approprier, le bilan de savoir exercera visiblement une violence symbolique sur certains d'entre eux, renforçant la distance sociale et l'asymétrie des rôles (Demazière, 2008).

Certains se laisseront pourtant prendre au jeu. Avec Jimmy, par exemple, qui a abandonné l'école à l'âge de seize ans et a connu quelques succès grâce à son art (création d'objets, musique), le bilan prendra la forme d'un texte rimé, puis chanté en freestyle (rap improvisé) durant l'entretien. A vingt-six ans, il n'était pas visé par la recherche, mais il se proposera d'emblée pour participer. Dans son cas, l'exercice a plutôt été valorisant parce qu'il lui a permis de montrer son talent, talent qui lui a déjà apporté une certaine reconnaissance dans le milieu.

Ces jeunes, qui se sont toujours sentis disqualifiés à l'école, seront sur la défensive dès qu'il s'agira de parler des apprentissages scolaires. Joël, dix-neuf ans, décrocheur depuis deux ans, préférera souligner son manque d'engagement à l'école et ses relations tendues avec les enseignants plutôt que de parler de ses difficultés scolaires passées. Il répètera à maintes reprises "je n'étais pas bête, j'avais pas de problèmes pour comprendre". Son récit prolifique portera essentiellement sur les relations conflictuelles avec sa famille, sur la vie dans le quartier avec ces "chums" (amis) et sur

ses "beaux projets" qui semblaient si peu réalistes. Les informations sur la scolarité seront dévoilées au compte-gouttes, les plus instructives le seront hors enregistrement et durant les contacts informels. Mais c'est surtout chez Nadia que le récit de la trajectoire scolaire nous paraîtra vide. Lorsque nous l'invitions à parler de l'école et de ses apprentissages scolaires, son regard et ses sourires en coin semblaient nous renvoyer à notre bêtise, comme si notre demande en elle-même était incongrue ou la réponse trop évidente : "tu penses vraiment qu'avec tout que je vivais, il y avait de la place dans ma vie pour l'école ?". Son histoire marquée par les relations conflictuelles avec une mère qui la "déteste" et ponctuée de longs silences tiendra en quatorze pages de verbatim contre trente à quarante-cinq pages en moyenne pour les autres jeunes.

Stratégies d'évitement et/ou manque de maîtrise des règles du discours, il sera parfois difficile de saisir le cours de la trajectoire de ces jeunes et de situer les événements racontés. Il faudra leur demander de revenir sur une période, car ils changent de sujets de manière impromptue et les événements racontés ne sont ni situés dans le temps, ni coordonnés. En comparaison, les jeunes en réussite restituaient avec aisance et de manière assez chronologique les grandes étapes de leur trajectoire socioscolaire et, malgré de longues digressions parfois, ils étaient capables de revenir au point antérieur et de poursuivre leur récit. Ils montraient qu'ils connaissaient les règles du discours, étaient soucieux du mot juste et s'autocorrigeaient, même s'ils avaient également recours au langage courant des jeunes de leur âge. Néanmoins, le cours de leur discours fluctuait par ailleurs en fonction de l'épisode du vécu raconté. Ils se montreront par exemple plus évasifs sur certaines situations familiales (déclassement socioprofessionnel des parents, divorce, conflits).

Ces attitudes nous rappellent que l'interviewé ne raconte pas une histoire fluide, ordonnée et sensée qui reproduit avec le minimum de déformation, un objet préconstruit dans le passé (Bourdieu, 1986 ; Pineau et Le Grand, 2002 ; Blanchet et Gotman, 2001 ; Cefai, 2006). Il peut oublier certains événements, car l'enquête rétrospective fait appel au souvenir et expose aux "défaillances de la mémoire" (Demazière, 2008). Il peut aussi passer sous silence, consciemment ou non, ce qui ne correspond pas à l'image qu'il se fait de lui-même ou à l'image qu'il voudrait présenter au chercheur. Il reconstruit son histoire en fonction de sa représentation de lui-même et de la situation dans le passé, dans le présent et ses projections par rapport à l'avenir.

L'ANALYSE DES ENTRETIENS : QUELLE PLACE POUR LA PAROLE DES JEUNES, VERSUS CELLE DES TIERS ET DE LA CHERCHEURE ?

A l'étape de l'analyse des données, d'autres questionnements ont surgi relatifs à notre posture de chercheuse par rapport à la parole du jeune. Notre approche privilégie le point de vue du jeune sur sa trajectoire, mais elle croise par ailleurs ce point de vue avec celui d'autres personnes référées par celui-ci. Deux préoccupations éthiques ont émergé :

- Comment traiter les éléments de contradiction entre ces points de vue croisés sans paraître mettre en doute la parole du jeune ?
- Comment présenter certaines informations à la limite confidentielles, mais qui sont majeures pour bien comprendre le cas ? Et que révèlent les choix d'interprétation de la chercheuse ?

En ce qui concerne le traitement des informations confidentielles, toutes celles qui auraient pu compromettre l'anonymat du jeune ont été masquées. Par contre, le traitement des éléments des contradictions entre les discours était moins évident. Un travail de réécriture et de reformulation a été fait à plusieurs reprises. Il importait d'accéder à une compréhension plus complète et claire de l'expérience du jeune sans nécessairement chercher à "recouper" ou "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique" (Thin et Millet, 2005). Il était plutôt question "de recherches des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives" (Sardan, 1995, p. 14). Le recours à plusieurs sources d'information (jeune, parents, enseignant, intervenant) a enrichi l'analyse et permis de diminuer une part de flou dans certains cas, et donc d'interprétation de la chercheuse. Mais par ailleurs, malgré un positionnement clair en faveur d'une lecture non soupçonneuse et respectueuse de la perspective du jeune, certains biais et préjugés nous ont échappé et ils n'auraient pas été corrigés sans la relecture attentive et les commentaires de tierces personnes. Ces commentaires nous ont notamment amenée à prendre conscience que les traces de nos interactions avec les jeunes filtraient plus ou moins subtilement à travers l'analyse. Le malaise, ressenti au contact de jeunes qui semblaient "se payer notre tête" en fabulant explicitement ou nous "agresser" par leur ton ou leur attitude, transparaisait par exemple à travers un titre utilisé pour illustrer un cas, une façon de superposer les informations contradictoires venant du jeune et des proches référés, etc. L'interprétation définie comme une co-construction participants-chercheur se révélait ainsi "une épreuve où l'émotion n'est pas absente" (Paillé, 2006, p. 113), une réalisation où le chercheur ne contrôle pas tout.

DES ETATS-D'AME DE LA CHERCHEURE

Ceci dit, notre plus grand défi a probablement été de "faire avec" l'histoire racontée par ces jeunes et nous en partir. Comme nous le soulignons précédemment, notre posture éthique a été éprouvée sur différents aspects, de par cette situation quelque peu paradoxale d'interviewer et d'acteur, partagée entre états d'âme et postures de chercheur. Bien que nous ayons anticipé un certain nombre de situations et comportements, et étions capable de les objectiver, il a fallu composer avec le sentiment de lassitude et d'impuissance face à certains schèmes déterministes, la gêne lorsque la présentation de soi révèle ses failles, l'agacement intérieur face aux différentes formes de résistance des interviewés.

L'histoire de Nadia nous a particulièrement touchée, car, plus que les autres, elle a montré sa vulnérabilité. L'expérience avec sa mère semblait avoir sapé sa confiance en autrui, mais en même temps, elle semblait répéter continuellement le scénario de la fille maltraitée, laissée pour compte et abandonnée dans ses relations amoureuses, amicales et professionnelles. Nous garderons également longtemps en mémoire l'histoire d'Andy, dix-sept ans, qui a quitté l'école sans aucune qualification pour aller tenter sa chance comme ouvrier du bâtiment. Aîné d'une famille nombreuse éprouvée par le deuil, les séparations (divorce, conflits), le manque de ressources sociales, culturelles et économiques, sa trajectoire socioscolaire depuis l'enfance semblait presque le "destiner" au décrochage scolaire.

Le fait d'être d'origine haïtienne et de travailler sur sa communauté ajoute peut-être par ailleurs une dimension particulière à cette expérience. Pendant les interactions avec les jeunes et leurs familles, une sorte de connivence s'est développée (parler créole, évoquer des référents communs) qui a favorisé l'échange jusqu'à parfois entraîner le partage d'expériences plus personnelles. Néanmoins, ce sentiment de connivence peut, dans certains cas, entraîner le chercheur à être moins attentif à la singularité des parcours. Aussi, comme doctorante, nous avons l'impression d'être quelquefois perçue comme un modèle de réussite. Mais ce rapprochement a aussi son revers : un sentiment éventuellement plus aigu d'être "concernée", impliquée émotionnellement, qui amplifie le malaise d'avoir gagné quelque chose (atteinte des objectifs de recherche), mais sans avoir donné en retour.

La restitution des résultats de recherche aux participants et à la communauté à travers des réseaux et des canaux diversifiés (groupe de jeunes, église, milieux communautaires, atelier, intervention radiophonique, etc.) nous a semblé un moyen intéressant de donner plus de sens à la recherche. Il faudrait peut-être aussi se dire que les retombées d'une recherche ne se mesurent pas seulement à cette nécessaire

restitution, elles s'inscrivent également dans l'avancement des connaissances relatives à une problématique sociale.

CONCLUSION

Cet article nous a donné l'occasion de partager une expérience de terrain et de mettre à profit un ensemble de données de journal de bord qui, sans cela, seraient restées peu exploitées. Nous avons pu faire état de nos hésitations, de nos questionnements, nos inconforts, de ce qui a plus ou moins réussi dans la recherche. Les occasions de parler de ces expériences demeurent rares et on hésite parfois à le faire, par crainte de trop s'éloigner du format traditionnel des descriptions polies et lisses des démarches méthodologiques.

L'enquête a montré que le degré de confort des participants dans le processus de collecte de données influence la qualité des données produites. Il est apparu également que tous ne sont pas égaux devant l'exercice de se prononcer sur son rapport à l'école et au(x) savoir(s) qui suppose la mobilisation de compétences communicationnelles et interrelationnelles. Les données recueillies demeurent dans tous les cas pertinentes, porteuses de significations sur les contextes et les groupes sociaux (celui des jeunes et celui du monde de la recherche) (Lindon, 2005), mais on ne peut s'arrêter à cela, sans s'interroger sur les limites de notre pratique et sur les moyens d'adapter les outils de recherche aux populations cibles, surtout lorsqu'elles sont vulnérables. A cet égard, les focus groupes ou le dispositif de travail biographique en groupe inspiré de la sociologie clinique (De Gaujelac, 2009 ; Niewiasdomski, 2012) auraient peut-être offerts des pistes intéressantes avec les jeunes, pour sortir du registre plus personnel vers un plan historique et social et permettre aux acteurs de donner plus de sens à leur histoire et d'agir sur leur réalité.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, S. (1996). Les "bacs pros", la "désouvriérisation" du lycée professionnel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 21-29.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, 69-72.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In P. Paillé (dir.) *La méthodologie qualitative* (p. 33-62). Paris, France : Armand Colin.
- Charlot, B. ; Bautier, E. ; Rochex, J.Y. (1999). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- CNCOH (Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne). (2005). *La réussite scolaire des jeunes Québécois d'origine haïtienne*. Document consultatif des journées d'étude tenues les 22 et 23 avril 2005. Montréal (Québec), Canada : Conseil National des Citoyens et Citoyennes d'Origine Haïtienne.
- CSIM (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal) (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal (Québec), Canada : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Cyr, A. (2002). Pluralisme et citoyenneté : le discours de la première génération d'immigrants haïtiens. *Études canadiennes*, 53, 33-50.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal (Québec), Canada : Puq.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France : Nathan.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations contre interprétations, ajustements de sens. *Langage & société*, 123(1), 15-35.
- Desmet, H. & Pourtois, J.P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France : Puf.
- Gaujelac, V. (de). (2009). *Qui est "je" ? Sociologie clinique du sujet*. Paris, France : Le Seuil.
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Laferrrière, M. (1983). L'éducation des groupes minoritaires au Québec. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 117-132.
- Lahaye, W. & Burrick, D. (2007). La résilience scolaire entre destin et destinée. In B. Cyrulnik, J.P. Pourtois (dir.) *Ecole et Résilience* (p. 105-129). Paris, France : Odile Jacob.

Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat (non publiée), Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada.

Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Mémoire de maîtrise (non publié), Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada.

Lindon, A. (2005). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et deuxième générations*. Mémoire de maîtrise (non publié). Montréal, Canada : Université de Montréal.

McAndrew, M., & Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, [en ligne] : http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf

Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 6, 125-143.

MICC (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles). (2006). *Rapport du groupe de travail sur la pleine participation à la société québécoise de la communauté noire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Toulouse, France : Editions Erès.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris, France : Armand Colin.

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris, France : Armand Colin.

Pineau, G. & Le Grand, J.L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris, France : Puf.

Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire de maîtrise (non publié), Université de Montréal, Montréal (Québec), Canada.

Sardan (de), J.P. O. (1995). *La politique du terrain. Enquête, les terrains de l'enquête*, [en ligne] <http://enquete.revues.org/document263.html> (consulté le 11 janvier 2103).

Statistique Canada. (2007). *La Communauté Haïtienne au Canada*, [en ligne] <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm>.] (consulté le 3 avril 2013)

Thin, D. & Millet, M. (2005). *Ruptures Scolaires*. Paris, France : Puf