

# **Donner la parole aux jeunes et faire entendre leurs voix : défis d'une recherche auprès de jeunes d'origine haïtienne à Montréal**

Gina Lafortune  
*Université du Québec à Montréal*

## **Résumé**

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale (Lafortune, 2012) menée auprès de jeunes Montréalais d'origine haïtienne. Dans le cadre d'entretiens individuels à caractère biographique, ces derniers étaient invités à raconter leur expérience socioscolaire depuis la maternelle. Il leur était également demandé de recommander des personnes significatives de leur environnement familial, scolaire et communautaire à même de parler d'eux. Le point de vue de ces personnes devait permettre de dégager une vue systémique de la trajectoire socioscolaire.

L'approche s'est révélée très fructueuse en raison de la richesse des informations collectées. Toutefois, elle a aussi posé des défis relatifs au traitement de la parole des jeunes, parole parfois menacée d'être couverte par la voix des personnes significatives ou celle de la chercheuse. L'article traite de ces défis à partir d'un des cas étudiés.

*Mots-clés* : biographie à plusieurs voix, attitude réflexive, chercheur, parole des jeunes, expérience scolaire, origine haïtienne

**Nos sincères remerciements à Annie Malo pour ses commentaires judicieux au cours de la réalisation de cet article.**

## **Abstract**

This article is based on doctoral research (Lafortune, 2012) conducted among young native Haitians in Montreal. They were invited to share their socio-academic experience since kindergarten through in-depth biographical interviews. They were asked to designate significant persons from their family, school, and community who could also be interviewed, so that a systemic view of the participants' socio-academic trajectory could emerge. This approach was very successful and yielded rich data. However, challenges emerged regarding how to bring out the youths' voices in the presentation and interpretation of the interviews so that they would not be drowned out by the voices of those significant others who were also interviewed. The article discusses these challenges in light of one of the case studies.

*Keywords:* multi-voice biography, reflexivity, youths' voice, socio-academic experience, Haitian background

**We wish to thank Annie Malo for her useful comments throughout the writing of this article.**

## Introduction

Bien que les élèves québécois soient les premiers acteurs de leur apprentissage et de leur réussite scolaire, leur point de vue est souvent absent ou négligé des recherches les concernant. En effet, la plupart des études quantitatives documentent les effets du milieu d'origine de l'élève ou de l'environnement scolaire (Kamanzi, Ying Zhang, Deblois, & Deniger, 2007; McAndrew & Ledent, 2008). Les recherches sur la motivation des élèves sollicitent certes leur point de vue par questionnaire (Bouffard & Couture, 2003; Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz, & Vezeau, 2007). Cependant, elles sont basées sur des corrélations entre différentes variables et les résultats scolaires, et ne permettent pas d'appréhender la perspective intégrée de l'élève-sujet et son action. En outre, le point faible de ces études est leur difficulté à expliquer les causes et la construction des réussites ou des échecs scolaires.

Les chercheurs reconnaissent ces limites et renvoient parfois aux études qualitatives qui permettraient une analyse plus fine et approfondie de l'expérience scolaire. Toutefois, les recherches qualitatives non plus ne sollicitent pas toujours le point de vue des élèves ou bien elles le mettent au second plan, après le point de vue des enseignants, des parents, des acteurs de la communauté, etc. (CSIM, 1981). Par ailleurs, ces recherches se penchent sur une à deux dimensions de la vie des élèves, telles l'attitude face à une tâche ou une discipline scolaire (Fils Aimé, 2011; Gilbert, 2008), les relations avec les enseignants ou les pairs (Pierre-Jacques, 1986), la collaboration école-famille (Saint-Fleur, 2007), etc. Les différentes composantes de l'expérience socioscolaire sont rarement prises en compte en tant qu'éléments en interaction. Enfin, aux dires de certains jeunes, il est aussi trop souvent question des « problèmes » et des échecs, tandis que les histoires de réussite passent inaperçues (Lafortune, 2006; Robergeau, 2007).

La recherche dont il est question dans cet article a voulu contribuer à tous ces égards. Elle s'est intéressée à la trajectoire de socialisation scolaire, familiale et socio-communautaire de jeunes aux parcours contrastés (en réussite, en difficulté et en décrochage scolaire) et elle leur a donné la parole en tant qu'acteurs principaux de leur histoire socioscolaire. Dans un second temps, le point de vue de proches de l'environnement familial, scolaire et communautaire ayant joué un rôle important dans la trajectoire était sollicité, avec l'accord du jeune. L'objectif était d'accéder à une compréhension plus complète et claire de l'expérience du jeune, sans nécessairement chercher à « vérifier »

l'exactitude des informations, mais, sans chercher, par ailleurs, à gommer ou aplatir les différences entre les perspectives (De Sardan, 1995).

Mais qu'est-ce qui garantit que la voix qu'on prétend mettre en valeur l'est effectivement? Dans quelle mesure parvient-on à décoder ce que le jeune cherche à dire à travers ses mots, ses silences, ses contradictions et ses non-dits? Et comment traite-t-on ces différents éléments du discours, sachant qu'ils jouent un rôle important dans la construction de la trame narrative? En outre, le choix de confronter le point de vue du jeune à celui des personnes significatives peut conduire à s'interroger sur la posture de la chercheuse face à la parole du jeune. Comment ne pas donner l'impression d'avoir cherché à confirmer la parole du jeune auprès des personnes significatives? Comment, en particulier, traiter les éléments de contradictions entre les différents discours sans paraître mettre en doute la parole du jeune? Comment présenter certaines informations personnelles qu'il n'a pas révélées et qui semblent majeures pour comprendre le cas? Et qu'en est-il de la voix de la chercheuse? Selon la posture adoptée, l'interprétation est une co-construction participants-chercheuse qui mobilise autant les catégories du jeune (sa façon de décrire son expérience) que les catégories conceptuelles de la chercheuse (Demazière, 2008). Mais dans quelle mesure la voix de la chercheuse couvre-t-elle celle du jeune? Dans quelle mesure, les traces « résiduelles » (Bizeul, 2010) de ses interactions (émotions, opinions) avec les participants contaminent-elles l'interprétation, malgré une volonté d'objectivation de ses positionnements subjectifs dans un journal de bord?

Le présent article rend compte de ces défis de la prise en compte de la parole des jeunes à partir d'un des cas étudiés. Celui-ci a particulièrement confronté l'auteure à ses présupposés et biais, et l'a amenée à se repositionner afin de réellement faire entendre la perspective du jeune.

La présentation du cas occupe le cœur de l'article. Elle est précédée de trois sections qui décrivent brièvement le contexte de recherche, le cadre conceptuel et la méthodologie. Une dernière section conclut l'article avec quelques considérations sur les conditions de recherche auprès des jeunes.

## Éléments de contexte

Depuis les années 1970, les élèves d'origine haïtienne figurent souvent parmi ceux qui rencontrent le plus grand nombre de difficultés scolaires au Québec (Barbier, Olivier, & Pierre-Jacques, 1984; Dejean, 1978). Des études plus récentes (CNCOH, 2005 ; McAndrew & Ledent, 2008) montrent que beaucoup d'élèves connaissent des parcours réussis à l'école, mais les taux de réussite demeurent insuffisants, notamment chez les élèves issus de l'immigration récente et de milieux défavorisés.

Une scolarité non réussie limite sérieusement les possibilités pour ces élèves d'échapper aux conditions de vie précaires qui touchent une bonne partie des membres de la communauté haïtienne (Statistique Canada, 2007). Ces conditions se répercutent sur la scolarité des enfants à deux points de vue. D'une part, certains parents ne disposent pas des ressources suffisantes (temps, moyens matériels, etc.) pour offrir un encadrement scolaire de qualité à leurs enfants, d'autre part, la non-rentabilisation des diplômes des parents démotiverait les enfants et les confirmerait dans l'idée que les études ne leur apporteront pas la mobilité sociale désirée (MICC, 2006). Est-ce dire que les jeunes sont irrémédiablement enfermés dans le cercle vicieux du déterminisme social? Non vraisemblablement, puisque, comme souligné antérieurement, les réussites existent aussi dans ces milieux dits défavorisés.

La recherche s'est donc donnée pour objectif de répondre aux questions suivantes: Qui sont ces élèves qui réussissent, rencontrent des difficultés ou décrochent de l'école? De quelles ressources socioéconomiques, culturelles et sociales disposent-ils réellement et sur lesquelles ils ont pu (et peuvent) compter? Dans quels contextes ces ressources sont-elles mobilisées (familles, écoles, communautés, pairs)? Comment s'articulent ces contextes dans leur trajectoire de scolarisation et de socialisation? Quel processus a conduit à la réussite ou à la rupture scolaire? Et surtout, comment le jeune interprète-t-il sa situation?

## Le rapport au(x) savoir(s) comme cadre théorique

La perspective du rapport au(x) savoir(s) (Charlot, Bautier, & Rochex, 1999) a été retenue pour appuyer cette réflexion. Sans négliger le poids des conditions d'existence, cette

approche considère que l'élève est un sujet qui a une histoire, traverse des expériences, interprète cette histoire et cette expérience, fait sens du monde, des autres et de lui-même.

S'interroger sur le rapport au(x) savoir(s) des élèves revient alors à s'interroger sur ce qui le mobilise lorsqu'il est confronté à l'acte d'apprendre, ce qui le meut de l'intérieur et le pousse à investir le champ scolaire ou à ne pas le faire. L'hypothèse sous-jacente est que l'origine sociale ne « produit » pas l'échec scolaire et qu'il n'existe pas d'échec scolaire en soi entendu comme un manque par rapport à une situation normale de réussite. L'échec scolaire est plutôt considéré comme « une expression générique qui englobe des situations extrêmement différentes chez des élèves qui ont des difficultés scolaires pour des raisons différentes, des difficultés scolaires qui se sont construites à travers des histoires différentes » (Charlot, 2005, p. 11).

Le rapport au savoir scolaire 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 et al., 1999, p. 29).

Indissociablement identitaire et épistémique, singulier et social, le rapport au savoir est une coconstruction qui, d'une part, ne va pas de soi et, d'autre part, engage l'élève, la famille, la communauté et les institutions éducatives. La prise en compte de l'imbrication de l'histoire singulière de l'élève dans un contexte micro et macro-social permet de le situer à l'intérieur d'un champ de forces potentiellement antagonistes qui le sollicite. En effet, le sujet n'existe pas uniquement à travers son statut d'élève. S'il peut être mobilisé sur l'école et les apprentissages scolaires, il peut aussi être pris dans un faisceau d'influences et de préoccupations, comme une situation familiale problématique (divorce, séparation, maladie, deuil), le quartier et les amis, l'avenir professionnel, etc. Un manque ou une absence de mobilisation à l'école indique souvent une mobilisation en dehors de l'école ou non scolaire.

L'approche du rapport au(x) savoir(s) scolaire(s) permet aussi de s'intéresser au point de vue des proches qui ont joué un rôle dans la trajectoire socioscolaire. En effet, la trajectoire se produit dans un univers de rapport et doit être comprise à la lumière de cet univers (McAll, 2008) qui révèle l'action du sujet avec ses proches (parents, acteurs scolaires, pairs, etc.) dans des contextes donnés (famille, école, quartier) et pour des résultats donnés (réussite, vulnérabilité, décrochage) (Bertaux, 2003).

## **Méthodologie : « une biographie à plusieurs voix »**

Partant de ces considérations, la démarche de collecte de données s'est inspirée de la méthode biographique et a invité chaque jeune à « raconter son histoire scolaire de la maternelle jusqu'à maintenant ». Il s'agissait d'une « biographie à plusieurs voix » (Desmet & Pourtois, 1993), croisant le discours du jeune sur sa trajectoire socioscolaire et celui de personnes significatives de l'environnement familial, scolaire et communautaire. Le plus souvent, chaque cas était constitué des protagonistes suivants : le jeune, un parent, un enseignant ou un membre du personnel scolaire, un intervenant communautaire. Certains jeunes ont également recommandé des amis, mais ceux-ci étaient plus difficiles à contacter.

Onze cas contrastés ont été présentés dans la recherche : quatre cas d'élèves du secondaire en situation de réussite, quatre cas d'élèves en difficulté, trois cas de jeunes en situation de décrochage scolaire. Chaque groupe de cas comprenait des filles et des garçons de première et de deuxième générations. Ils étaient âgés de 14 à 19 ans, exception faite d'un décrocheur de 26 ans<sup>1</sup>. Les onze cas ont mobilisé 37 participants, à savoir : 11 jeunes, 10 parents, 10 enseignants ou membres du personnel scolaire, 6 intervenants communautaires.

La collecte de données a été réalisée entre septembre 2010 et mars 2011.

Les jeunes ont tous été scolarisés dans des écoles de Montréal classées comme défavorisées. Ils ont été contactés par l'intermédiaire d'organismes communautaires impliqués dans leurs quartiers (organisme d'aide aux devoirs, maison de jeunes, centre d'insertion socioprofessionnelle). Un intervenant communautaire repérait d'éventuels participants et en informait la chercheuse, qui prenait rendez-vous avec le groupe de jeunes au local de l'organisme. Ce premier contact direct avec les jeunes avait trois buts : expliquer les objectifs de la recherche et la participation demandée, remettre les formulaires de consentement, et inviter les jeunes à compléter une grille d'information (coordonnées, école fréquentée et classe) de manière à pouvoir les relancer ultérieurement. Après un délai d'une semaine, nous avons recontacté chaque jeune pour confirmer leur

---

1 Les deux autres décrocheurs sont âgés de 19 ans. Initialement, nous ne souhaitons pas recruter des jeunes ayant décroché depuis plus de 3 ans et âgés de plus de 21 ans. Cependant, le participant de 26 ans est le seul de deuxième génération à avoir immédiatement accepté de participer à la recherche. Son profil nous a paru intéressant pour mettre en relief la diversité des parcours.

intérêt à participer à la recherche, recueillir les formulaires de consentement (des jeunes et des parents pour les mineurs) et planifier un premier entretien.

Nous avons eu deux entretiens enregistrés d'une heure à une heure et demie chacun avec chaque jeune. Les entretiens se sont tenus dans les locaux des organismes communautaires ou des bibliothèques de quartier ou, plus rarement, au domicile des participants. Ces derniers se prononçaient notamment sur leur inscription dans la lignée familiale, les épisodes importants de la trajectoire socioscolaire, le sens de l'école et des savoirs scolaires, leurs modèles de réussite, le vécu hors scolaire, la projection dans le futur.

Les 26 autres protagonistes ont été rencontrés dans le cadre d'un entretien individuel enregistré de 45 minutes à une heure et demie. La consigne adressée aux parents était de raconter le parcours scolaire de leur enfant de la maternelle jusqu'au moment présent; celle adressée aux enseignants ou membres du personnel scolaire et aux intervenants communautaires était de parler de la scolarité du jeune depuis qu'ils le connaissent et de tout ce qui peut aider à comprendre son parcours. Ces entretiens se sont déroulés au moment et à l'endroit qui convenaient le mieux aux participants, c'est-à-dire au domicile familial dans le cas des parents, à l'école dans le cas des enseignants et des membres du personnel scolaire, et au local de l'organisme dans le cas des intervenants communautaires.

Au fil de la collecte, les entretiens étaient retranscrits en verbatim puis codés avec le logiciel d'analyse qualitative ATLAS-TI. Le codage visait à identifier les catégories clés du cadre conceptuel (biographie, épisodes et personnages importants de la trajectoire, rapport à l'école et aux savoirs scolaires) pour faciliter le regroupement des informations et l'analyse, mais il nous importait par ailleurs de chercher à découvrir l'ordre catégoriel auquel se réfère le jeune (Demazière & Dubar, 2004) et de mettre en relief sa parole. Nous avons donc reproduit l'essentiel de son récit sans découpage fictif, en soulignant le cours du discours tel que produit en entretien ainsi que le développement de sa pensée. Le récit des proches n'avait pas le même statut et n'était pas analysé au même titre. Celui-ci venait surtout en soutien à l'analyse et devait permettre de saisir le rôle de « la part de l'Autre » (Demazière & Dubar, 2004) dans la trajectoire, et dans la construction du sens de l'école et des savoirs scolaires en particulier. La perspective de ces personnes était



résumée pour ne retenir que les informations se rapportant directement à la trajectoire socioscolaire<sup>2</sup>.

Nous avons rencontré plusieurs défis au fil de la collecte et de l'analyse des données. Premièrement, à l'étape de la sollicitation des entretiens, les refus ou les désistements ont été nombreux, malgré le soin porté à gagner la confiance des participants et à bien leur expliquer les objectifs et l'intérêt de la recherche (Demazière, 2008). 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.

À l'étape des entretiens, il a également fallu composer avec les différentes formes de résistance des jeunes ou de leurs parents. Certains jeunes en grande vulnérabilité scolaire finiront par se désister à mi-parcours, car ils avaient de la difficulté à revenir sur leur histoire socioscolaire. De manière générale, il ressort que le cadre conceptuel du rapport au savoir et l'approche méthodologique qui en découle ne suscitaient pas la même adhésion chez les jeunes, selon leur situation scolaire. Les jeunes en réussite scolaire étaient plus à l'aise avec la démarche. Cela se ressentait dans leur discours qui était plus prolifique, fluide et assuré. La parole des jeunes au parcours scolaire vulnérable était à cet égard plus timide, avec plus de flou et d'incohérences dans le récit, comme nous le montrerons dans l'analyse du cas présenté ici. Santelli (2010) relève qu'il est plus facile pour les jeunes de raconter leurs expériences passées une fois qu'ils sont sortis de situations pénibles, plutôt que lorsqu'ils demeurent confrontés à ces difficultés. Pour l'auteur, « cela souligne la place de l'estime de soi au cours des interactions enquêtés-chercheur et la nécessité d'établir une relation dans laquelle cette estime de soi est assurée ». L'enjeu pour le sujet est aussi de réussir sa mise en scène de soi en entretien, de ne pas perdre la face (Blanchet & Gotman, 2001; Lindon, 2005; Mauger, 1991).

Mais, de manière générale, il n'était pas facile de rendre compte de la perspective approximative, embrouillée et changeante des narrateurs (Becker, 2004; Demazière & Dubar, 2004; Lindon, 2005). Les auteurs rappellent l'importance de respecter cette part d'incertain qui certes complique la tâche du chercheur, mais y est inhérente, car «

---

2 Les personnes significatives se prononçaient s'il y a lieu sur leur expérience sociomigratoire et socioprofessionnelle, sur des enjeux plus larges concernant la communauté haïtienne, les familles immigrées en général, les problématiques de quartier, etc., mais ces données n'ont pas été exploitées dans la recherche. Elles feront l'objet d'autres publications.

raconter son parcours, c'est sélectionner, relier, organiser des épisodes jugés importants par le narrateur » (Demazière, 2007, p. 7). C'est à travers la négociation entre les participants et le chercheur (et parfois en recoupant différentes sources d'informations) qu'on coconstruit le sens de l'entretien et qu'on peut se rapprocher le plus possible de l'objet d'étude (Guba & Lincoln, 1994). Du côté du chercheur, cela suppose une certaine ouverture et la capacité de se distancer de son cadre de recherche (voire d'y renoncer) pour écarter le risque d'« écouter sans entendre » (Paillé & Mucchielli, 2008).

Le cas de Julien présenté ci-dessous met en lumière ces défis. Pour permettre de comprendre ces défis, l'article présente tout d'abord les modalités de prise de contact avec le jeune ainsi que le déroulement des entretiens avec celui-ci et avec les personnes significatives référées. Par la suite, le processus d'analyse du cas sera décrit.

### **Le cas de Julien : une voix qui cherche à se faire entendre?**

Au moment de l'enquête, le jeune désigné sous le pseudonyme de Julien a 16 ans et est en quatrième secondaire. Il vit avec sa mère et son demi-frère âgé de 10 ans. Contacté par l'intermédiaire d'une maison de jeunes, il est présenté par l'intervenant comme un élève en réussite scolaire, sérieux et coopérateur. L'intervenant a été son accompagnateur d'aide aux devoirs de la quatrième année primaire à la première secondaire, et le voit encore régulièrement.

Julien accepte immédiatement de prendre part à la recherche et retourne rapidement les formulaires de consentement. Toutefois, il faudra plusieurs tentatives avant la réalisation de chaque entretien. Le jeune reporte à la dernière minute les rendez-vous, propose de nouvelles dates « sans faute », mais semble surpris lorsque nous les lui rappelons, se décommande à nouveau, ne donne plus signe de vie, etc. Lorsque nous parvenons finalement à nous rencontrer, l'entretien sera assez fastidieux.

### **Le déroulement des entretiens avec Julien : écouter sans entendre**

Le premier entretien a lieu une heure après l'heure fixée. Julien commence par s'excuser du contretemps (il avait un devoir à finir), puis il nous interroge sur l'avancement de la recherche, relativement détendu. Mais, une fois l'entretien formel commencé avec l'activation de l'enregistrement et l'invitation à se présenter, le jeune a l'air peu assuré et sur

ses gardes. Après quelques minutes d'hésitation à chercher ses mots, il s'arrête au milieu d'une phrase, comme bloqué : « Eh bien moi, je suis un gars tranquille, euh... J'ai des bonnes notes à l'école... [Silence] et j'ai pas de problèmes ». [Long silence, tentatives de reprises et silence]

Il accepte notre proposition d'arrêter l'enregistrement et nous explique alors qu'il ne savait plus quoi dire. Il nous interroge sur les mesures de confidentialité, s'inquiète de savoir si d'autres personnes de notre équipe de recherche vont « entendre [sa] voix ». Nous le rassurons, vérifions s'il souhaite maintenir l'enregistrement. Il est d'accord et reprend son récit du début en se présentant à nouveau comme « un gars tranquille et respectueux » qui obtient de bonnes notes et n'a pas de problèmes à l'école. Il faut le relancer après ces quelques mots et plusieurs fois par la suite afin d'éviter que l'entretien ne tombe à plat. Le ton du jeune est lent et monocorde, ses réponses laconiques et évasives. Les fréquentes relances suscitent, chez la chercheuse, le sentiment désagréable d'endosser le rôle d'un inquisiteur.

Julien nous explique qu'il a « vraiment tout oublié » de sa scolarité primaire, en dehors des sorties et voyages scolaires. Il en arrive à évoquer brièvement les apprentissages scolaires pour souligner qu'il a « toujours réussi avec de très bonnes notes », malgré quelques lacunes en mathématiques depuis le primaire. Il n'en dira pas plus sur la nature de ces lacunes, si ce n'est pour expliquer qu'il parvient à les surmonter et à obtenir la moyenne exigée par l'école. Il souligne d'ailleurs qu'il est « très intelligent », apprend vite, a une « super bonne mémoire » et n'a pas besoin d'aide d'autrui pour réussir parce que « ça vient naturellement ».

Encore à notre demande, il parle ensuite des personnes qui sont importantes pour lui : ses amis et sa famille. Sa mère notamment occupe une place très importante dans sa vie. Ses parents sont séparés depuis plusieurs années et il semble être en froid avec son père. Julien présentera d'abord ses parents comme des « docteurs ». Puis, lorsqu'il en arrive à décrire leur spécialisation, il tergiverse et explique que sa mère est « genre préposée, mais docteur en même temps » et qu'elle « fait des opérations avec les membres de l'équipe, mais parfois fait la secrétaire à l'hôpital quand elle a du temps libre ». Il dira à un autre moment de l'entretien que son père est « aussi » concierge à l'hôpital.

Au fur et à mesure que l'entretien avance, nous nous demandons si celui-ci pourra être exploité. En effet, Julien en dit très peu sur son histoire socioscolaire. Durant les 65 minutes d'entretien, il parle plus volontiers des jeunes du quartier qui font n'importe quoi

ou des élèves turbulents. Son ton est assez acrimonieux lorsqu'il évoque ces derniers et les anciens « amis » à qui il ne parle plus. Nous sentons qu'il se passe quelque chose avec ses camarades, mais il ne développera pas davantage là-dessus.

Nous noterons nos questionnements dans notre journal de bord : Pourquoi Julien a-t-il accepté de participer à la recherche? Souhaitait-il vraiment participer ou l'a-t-il fait pour faire plaisir à l'intervenant qu'il apprécie et qui le présente comme quelqu'un de coopérateur? Pourquoi ces résistances alors qu'il nous assure de son intérêt à prendre part à la recherche? Que veut-il signifier à travers ce qu'il raconte et que nous cache-t-il, et pourquoi?

Au deuxième entretien, trois semaines plus tard, Julien se montre un peu plus loquace. Il est vrai aussi qu'en début de rencontre, nous lui faisons part de nos impressions quant à sa réserve lors du premier entretien. Nous lui expliquons qu'il a tout à fait le droit de garder des choses pour lui, mais que, s'il accepte de participer à la recherche, nous aurions besoin qu'il nous aide à comprendre son cheminement socioscolaire et soit un peu moins évasif. Ainsi, pendant une heure, il nous parlera du sens de l'école et des savoirs scolaires, de ce qui rend un cours intéressant à ses yeux, des enseignants qui font plus ou moins bien leur travail, des proches et des amis qui l'aident à réussir à l'école, même s'il s'en sort le plus souvent tout seul.

Il nous parle ensuite plus longuement de ses loisirs et passions : la musique et le sport, qui sont aussi ses matières préférées à l'école. Julien affirme exceller dans plusieurs instruments et dans la pratique du basketball. Il souhaiterait devenir basketteur professionnel et, avec l'aide de sa mère et d'un oncle qui réside aux États-Unis, il a entrepris des démarches et s'est trouvé un stage de basket pour l'été aux États-Unis. Plus facilement, il raconte son histoire de joueur de basket depuis l'âge de sept ans et ses perspectives d'avenir dans cette discipline. Il envisage d'aller au Cégep et peut-être à l'université. Il compte surtout « travailler fort » pour intégrer une équipe de basketball professionnelle et espère que ça va « l'emmener loin ».

Le jeune estime que l'école est très importante « pour l'avenir et le métier futur » : « genre si je veux entrer dans la NBA [National Basket Association], s'ils veulent voir mes notes et que si j'ai de belles notes, ils vont m'accepter plus vite que si j'ai de mauvaises notes et que je traîne toujours dans la rue ». L'école est très valorisée dans sa famille et Julien n'envisage pas d'abandonner ses études. Toutefois, en matière de bilan

de ce qu'il a appris d'important, il met davantage l'accent sur les apprentissages de la vie que ceux réalisés à l'école :

Moi, j'ai rien appris d'important à l'école. Parce que, on apprend à l'école, mais en même temps on n'apprend pas vraiment... Parce qu'on n'apprend pas des leçons... comme des expériences de la vie. À l'école, tu vois la même chose, mais tu n'en tires pas de leçons [...] Eh bien moi, ce que j'ai appris d'important c'est que, dans la vie, il ne faut pas se laisser piéger. Il ne faut pas se laisser faire. Il ne faut pas se laisser impressionner. Il ne faut pas comme, juger les autres pour ce qu'ils ne sont pas. [...]. Comme parfois tu vois quelqu'un de gentil qui est toujours dans son coin, mais il ne faut pas le sous-estimer. Tu ne sais pas qu'est-ce qu'il peut faire dans la classe, tu ne sais pas s'il est vraiment smart ou... Tu ne sais pas si je ne peux pas te surpasser dans certaines choses. C'est pour ça qu'il faut les laisser tranquilles.

L'adolescent n'expliquera pas clairement dans quelles circonstances il en est venu à réaliser ses plus importants apprentissages (apprendre à ne pas se laisser piéger, etc.) comme le feront les autres jeunes interviewés. C'est seulement au terme des entretiens avec les personnes référées que nous parviendrons à faire des liens entre le passage ci-dessus et certaines expériences socioscolaires pénibles qu'aurait vécues Julien.

### **Les entretiens avec les personnes significatives : jongler avec les concordanances et les discordances de plusieurs voix**

Quatre mois après les deux entretiens avec Julien, nous rencontrons sa mère, son enseignante de musique de la première à la quatrième secondaire et l'intervenant qui l'a accompagné à l'aide aux devoirs de la quatrième année primaire à la première secondaire.

*L'entretien avec la mère.* L'entretien avec la mère nous laisse assez perplexe. Alors que nous pensions jusque-là explorer la trajectoire d'un élève en réussite scolaire (malgré nos questionnements), la mère nous apprend que Julien est en difficulté scolaire depuis le primaire. Aux dires de celle-ci, le jeune aime l'école et voudrait réussir, mais il a toujours rencontré d'importantes difficultés en mathématiques. En raison de celles-ci, il redouble la quatrième année primaire.

La mère engagera d'abord un tuteur privé pour aider son fils, mais faute de moyens, elle devra se tourner vers l'organisme d'aide aux devoirs du quartier que Julien fréquentera jusqu'en première secondaire. Le jeune réalisera quelques progrès, mais à l'entrée au secondaire, l'intervenant qu'il appréciait quitte l'organisme et il refuse dès lors d'y aller. Parallèlement, les exigences scolaires deviennent plus élevées et sa situation se complique. L'école prendra le relais en deuxième secondaire, avec une aide personnalisée, mais la mère estime que le soutien de 30 minutes par semaine est loin d'être suffisant et elle reste globalement insatisfaite de l'encadrement scolaire offert à son fils depuis le primaire. Elle souligne néanmoins que Julien pourrait faire mieux en s'appliquant davantage et en assistant plus régulièrement aux séances de récupérations à l'école.

La maman a « sérieusement peur » quant à l'avenir de son fils. En effet, Julien est en train de reprendre le cours de mathématiques de troisième secondaire et, considérant ses résultats encore insuffisants, l'école a averti qu'il n'obtiendrait pas son diplôme en cas de nouvel échec. Au moment de l'entretien, à trois mois de la fin de l'année scolaire, la mère est en pourparlers avec le directeur pour savoir si son fils doit redoubler afin d'augmenter ses chances de réussite et d'éviter une orientation au secteur de l'éducation pour adultes. Elle souligne que Julien « vit très mal la situation ». Elle-même est très frustrée, car elle a connu un déclassement social important en immigrant et elle aurait souhaité que son fils aîné puisse avoir un « grand avenir » en entreprenant notamment des études de médecine.

Elle décrit Julien comme un jeune gentil et généreux qui « ne voit pas le mal » d'emblée et qui, pour cette raison, a été victime en maintes occasions des « mauvais coups » de certains amis et camarades de classe. Les deux autres personnes recommandées insisteront particulièrement sur cet aspect des relations de l'adolescent avec ses pairs.

***L'entretien avec l'enseignante et l'intervenant.*** L'enseignante raconte longuement les déboires de Julien avec ses camarades de classe depuis l'entrée au secondaire. Elle explique : « il était vraiment ostracisé les premières années au secondaire. Les autres le regardaient et riaient de lui. Et lui, il [n']était vraiment pas capable d'en prendre, il se levait, prêt à sauter dessus ». Malgré de nets progrès au fil du temps, Julien demeurait « quelqu'un qui est seul [...] un jeune qui a de la difficulté à prendre sa place ». Pourtant, d'après l'enseignante et l'intervenant, le jeune essaie tant bien que mal d'intégrer les

réseaux de pairs en essayant « d'avoir l'air cool » (enseignante), « de plaire, de prouver des choses, de relever des défis » (intervenant), mais il ne ferait pas toujours preuve de jugement dans ses choix. Ainsi, à certaines reprises, des camarades auraient profité de sa crédulité ou lui-même se serait laissé entraîner dans des situations éventuellement à risque.

Les propos des trois personnes référées convergent dans le sens que Julien est assez sensible à l'influence des camarades, malgré une volonté manifeste de se démarquer par un comportement irréprochable. Les discours s'accordent moins cependant en ce qui concerne le niveau ou la nature des difficultés scolaires du jeune. En effet, si la mère fait état de difficultés importantes en mathématiques depuis le primaire, l'intervenant évoque uniquement « quelques petites difficultés » en mathématiques au primaire, qui se sont résorbées depuis. Quant à l'enseignante, elle signale la découverte récente chez Julien d'un trouble d'apprentissage d'origine neurologique, qui expliquerait à la fois ses difficultés en mathématiques et ses problèmes de communication. Comme la mère, elle souligne que le jeune n'est pas toujours très assidu à ses séances de récupérations à l'école. Par contre, dans son cours de musique, il se montre très motivé et obtient de très bons résultats.

En parallèle à toutes ces voix et perceptions, Julien a aussi son interprétation de sa situation. Se fera-t-il entendre?

### **La voix de la chercheuse dans la présentation et l'analyse du cas : les défis de reconstruire un parcours de façon intelligible**

Au sortir des entretiens avec Julien, nous avons surtout à l'esprit ses résistances, depuis les tentatives de prise de rendez-vous jusqu'au flou et aux flottements dans son récit. Ces impressions vont à ce point l'emporter que nous intitulerons dans un premier temps le cas : « Julien : entre silences, contradictions et demi-vérités »! Il faudra le regard de tiers pour nous rendre compte à quel point ce titre présentait le jeune de manière défavorable et surtout à quel point notre voix couvrait la sienne, alors que nous prétendions la mettre en valeur. Le second titre choisi tentera de réparer cette erreur en revenant à la manière dont le jeune décrit son expérience socioscolaire : « Julien : on apprend à l'école et en même temps on n'apprend pas ». Toute une différence!

La rencontre avec Julien s'était révélée déconcertante. Bien qu'ayant rencontré des jeunes à la trajectoire socioscolaire bien plus vulnérable, aucun n'avait placé la

chercheuse dans cette logique de communication malaisée où elle avait l'impression de forcer l'échange. En comparaison, il était plus facile d'apprécier l'attitude plus directe des jeunes qui disaient d'emblée : « je n'ai pas envie de parler de ça », ceux qui se désistaient, même tardivement, et surtout ceux qui jouaient le jeu et nous renvoyaient la balle avec malice. Le personnage de Julien échappait à la chercheuse. Il se disait tranquille et dégageait en effet une impression de grande tranquillité, voire d'apathie, mais par moments il donnait l'impression qu'il contenait difficilement une certaine colère (lorsqu'il parlait des tensions avec les pairs et certains membres de sa famille). De même, il avait l'air de beaucoup se soucier de la perception dont il jouit auprès des adultes et semblait vouloir « plaire » en quelque sorte à la chercheuse, mais, d'un autre côté, il semblait se jouer d'elle, la pousser à bout et se rebiffer contre les tête-à-tête (il annule également le deuxième entretien à la dernière minute parce qu'il pleuvote, après l'avoir reporté à deux reprises).

Mauger (1991, p. 134) rappelle que les enquêtés n'acceptent de se prêter à la situation d'enquête « que s'ils pensent être en mesure d'y revendiquer un moi acceptable, que si l'enquête les "grandit" plutôt qu'elle ne les rappelle à leur "petitesse" ». Julien conduisait l'entretien là où il le désirait et évitait les sujets embarrassants qui l'exposaient ou qui semblaient déplacés d'évoquer dans les circonstances de l'entretien avec un inconnu (Blanchet & Gotman, 2001).

Le jeune s'est présenté comme un élève en réussite. Il a certainement caché une part de son vécu à la chercheuse (comme sa mère d'ailleurs, qui n'évoque pas le trouble d'apprentissage) et a souvent enjolivé son histoire (il présente ses parents comme des médecins alors qu'ils ne le sont pas. Ce « mensonge » illustre probablement la frustration partagée dans la famille par rapport au déclassement social des parents). Mais, pour Lindon (2005), considérer le récit comme une reconstruction signifie par ailleurs qu'il n'y a pas de « mensonge » :

D'un point de vue méthodologique, la fabulation est porteuse de significations sociales qui révèlent le contexte social. Toute fabulation parle d'un espace social, des relations entre les groupes sociaux qui la composent, des acteurs et de leurs rôles, de valeurs et de normes sociales. Le narrateur adopte une fable spécifique qui incorpore des sens sociaux pertinents pour communiquer l'expérience qu'il raconte (Lindon, 2005, p. 62).



On pourrait penser en ce sens que Julien remet en cause la définition stricto sensu de la réussite scolaire (réussir ses cours avec la moyenne exigée par l'école) et analyse sa situation en fonction des objectifs qu'il se fixe et des moyens utilisés pour les atteindre (intégrer une équipe de basketball professionnelle). Dès lors, mettre sa parole en valeur, n'est-ce pas avant tout souligner ce qui a du sens et est important à ses yeux, et le faire avec ses propres mots?

Julien avait parlé avec entrain de sa passion pour le basket et la musique, mais la chercheuse l'avait écouté sans réellement l'entendre. Elle n'a pas pris au sérieux les démarches qu'il accomplissait pour intégrer une équipe de basketteur professionnelle, car, après avoir rencontré nombre de jeunes à la trajectoire scolaire vulnérable qui s'accrochaient à ce rêve, il lui était apparu comme un « énième » cas du genre. Elle s'est montrée étonnée et même un peu agacée qu'un élève « en réussite » envisage ce choix de carrière, bien que consciente du préjugé que ces ressentis laissaient transparaître. Le fait d'appartenir à la même communauté et d'être interpellée par le manque de visibilité des modèles de réussite (outre celle du monde artistique et sportif) pour les jeunes Noirs a probablement influencé son jugement.

La chercheuse manquait également de certaines informations. Sans l'apport des personnes significatives, il lui était difficile de répondre à ses questions de recherche, à savoir : Qui est cet élève qui se dit en réussite et qui s'appelle Julien (biographie)? Dans quels contextes familial, scolaire, social évolue-t-il et comment ceux-ci ont-ils influencé sa trajectoire?

Les chercheurs soulignent toute la complexité du sujet qui s'échappe en partie à lui-même (Guba & Lincoln, 1994), et il faut signaler que le flou ressenti face à Julien s'avère partagé par l'intervenant communautaire et l'enseignant, qui admettent une vision partielle du jeune en fonction des relations développées avec lui. Chaque récit représentait en quelque sorte « un morceau de la "mosaïque scientifique" à construire pour rendre intelligible le parcours » (Thin & Millet, 2005, p.11). En croisant le récit de Julien à ceux des personnes recommandées, la chercheuse aura l'impression de mieux le comprendre et de mieux comprendre les raisons de ses résistances. Celles-ci s'éclairaient à la lumière des différents problèmes auxquels il faisait face à l'école : les difficultés en mathématiques qui l'accablaient depuis le primaire et hypothéquaient ses chances de réussite scolaire et professionnelle (il dira « j'espère... je ne sais pas si ça va arriver » en parlant de ses projets d'intégrer une équipe professionnelle de basketball); la pression

qu'il ressentait à l'école et dans le milieu familial, avec sa mère notamment qui espérait encore qu'il entreprenne des études de médecine, même s'il lui avait dit que « ce n'est pas possible » (rapporté par la mère); les tensions avec les pairs et sa solitude à cette période de l'adolescence où le besoin d'affiliation, de reconnaissance et de visibilité est des plus important (Claes, 2004). De tout ce vécu et de ces expériences, le jeune avait tiré son apprentissage le plus important : « dans la vie, il ne faut pas se laisser piéger. Il ne faut pas se laisser faire. Il ne faut pas se laisser impressionner ».

## Conclusion

La recherche présentée dans cet article avait pour objectif de documenter des trajectoires sociales et scolaires de jeunes d'origine haïtienne, en donnant une place centrale à la perspective des jeunes en tant que principaux acteurs et sujets de leur histoire. Nous avons montré, à travers l'étude d'un cas en particulier, que « donner la parole à » n'équivaut pas systématiquement à « faire entendre la voix de », pour reprendre des expressions de Cefaï et Amiraux (2002). Dans le cas présenté, la voix du jeune était souvent menacée d'être couverte par la voix des adultes sollicités ou par la voix de la chercheuse.

Mettre en relief la parole de ces jeunes suppose d'abord de les suivre sur leurs terrains, en prêtant attention à ce qui les préoccupe et les intéresse. Il s'agit ensuite de faire écho de ces préoccupations et intérêts dans la recherche.

Les recoupements du récit du jeune avec ceux des adultes recommandés permettent parfois un gain d'intelligibilité, mais ils comportent aussi des difficultés liées, entre autres, à la gestion des informations (comment seront-elles présentées? les perspectives sont-elles traitées sur un même pied? qu'est-ce qui sera révélé ou non?). Ils soulèvent par ailleurs des questionnements éthiques quant à la diffusion d'informations (y compris celles divulguées par le jeune) qui pourraient porter préjudice aux acteurs (Hassoun, 2000) et violer l'entente de confidentialité. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous n'avons pas sollicité les réactions des jeunes sur les points de vue des personnes recommandées et sur l'interprétation finale de la chercheuse<sup>3</sup>. Des informations confi-

---

3 Néanmoins, au terme de la collecte, les jeunes ayant participé à la recherche ont été invités à une rencontre-bilan où ils avaient l'occasion de discuter des principaux résultats de la recherche. Quatre d'entre eux ont accepté l'invitation. Julien n'en faisait pas partie.

dentielles divulguées par les participants et susceptibles de compromettre l'anonymat des jeunes ou celle de leur famille ont également été masquées.

Une des grandes questions que l'on pose aux chercheurs est de répondre de ce qu'il advient de la place des jeunes dans l'interprétation et la diffusion des données, ce qu'il est réaliste d'espérer réussir (Bragg, 2007). La réponse donnée ici est certainement encore loin de l'idéal. Il a lieu de poursuivre la réflexion quant aux conditions de participation des jeunes à la recherche, à la place qu'on leur assigne et à celle qu'ils souhaitent occuper, aux moyens théoriques et méthodologiques devant faciliter leur « empowerment ».

En ce qui concerne la chercheuse, une posture réflexive de sa part est essentielle pour éviter que sa voix n'étouffe celle du jeune (Punch, 2002). Cette réflexivité l'amène à prendre conscience et à réfléchir de manière critique sur son identité (singulière, collective), son histoire propre, ses théories et idéologies et la manière dont celles-ci teintent la relation avec les enquêtés. Cefaï et Amiraux (2002, p. 4) rappellent que cette démarche réflexive comporte une part de « mise en danger » de l'enquêteur, car « c'est avec et contre soi qu'il faut se battre pour produire du savoir ». En effet, le chercheur se fait violence dans la mesure où il doit en quelque sorte lâcher prise et développer :

Une ouverture d'esprit pour percevoir le non-constaté comme d'accepter le non-anticipé, la disponibilité temporelle et intellectuelle impliquant la suspension des certitudes et la mise entre parenthèses de ce qui est déjà pris pour acquis, l'humilité reposant sur l'idée de la remise en cause de sa propre élaboration analytique comme moteur de la connaissance (Soulet, 2012, p. 38).

Il perd un peu le contrôle et s'engage dans des chemins inattendus dont il ne voit pas parfois l'issue, mais, ce faisant, il peut un tant soit peu rejoindre le jeune et diminuer l'impact de l'intrusion que représente l'entretien (Demazière, 2008) et le rapport de force symbolique de la situation d'enquête « qui se solde nécessairement par un profit ou une perte symbolique » (Mauger, 1991, p. 131).

Finalement, les questions soulevées dans cet article renvoient à des enjeux épistémologiques plus larges qui ont été documentés dans la littérature (Guba & Lincoln, 1994; Pires, 1997). Elles rappellent l'importance de s'interroger sur ses objectifs de recherche et sur les approches et méthodes utilisées pour les atteindre, ainsi que sur les fondements éthiques et épistémologiques que sous-tendent ces approches et ces méthodes.

Ces questions rappellent également la nécessité d'être en alerte pour détecter les biais et dérives possibles.

## Références

- Barbier, A., Olivier, E., & Pierre-Jacques, C. (1984). Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 8(2), 49–64.
- Becker, H.S. (2004). The epistemology of qualitative research. Dans R. Jessor, A. Colby, & R. Schweder (Éds), *Essays on ethnography and human development* (pp. 63–72). Chicago: University of Chicago Press.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France: Nathan.
- Bertaux, D. (2003). The usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. Dans R. Humphrey, R. Miller, & E. Zdravomyslova (Éds), *Biographical research in Eastern Europe. Altered lives and broken biographies* (pp. 39–53). Aldershot, Angleterre: Ashgate.
- Bizeul, D. (2010). Sociologue, c'est-à-dire petit-bourgeois. Dans J.-P. Payet & C. Rostaing (Éds), *La relation d'enquête, la sociologie au défi des acteurs faibles* (pp. 177–192). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19–38.
- Bragg, S. (2007). *Consulting young people: A review of the literature*. London, Royaume-Uni: Creative Partnerships and Arts Council England.
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 33–62). Paris, France: Armand Colin.
- Cefaï, D., & Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures & Conflicts*, 47, 15–48. Repéré à : <http://conflits.revues.org/829>
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1999). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France: Armand Colin.

- Charlot, B. (2005). « Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. ». Entretien. *Vie pédagogique*, 135, 11–15.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., & Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal, Québec: Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : Un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205–226.
- 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: Auteur.
- CSIM (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal) (1981). *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais*. Montréal, Québec: Auteur.
- Dejean, P. (1978). *Les Haïtiens au Québec*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France: Nathan.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contreinterprétations, ajustements de sens. *Langage & société*, 123(1), 15–35.
- Desmet, H., & Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Fils-Aimé, N. (2011). *Analyse des attitudes envers les sciences chez des élèves du secondaire d'origine haïtienne de milieux défavorisés de la région de Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.  
Repéré à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4953/Fils-Aim%C3%A9\\_Nestor\\_2011\\_these.pdf;jsessionid=431CE7E5423DA7754547AF3A5846D976?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4953/Fils-Aim%C3%A9_Nestor_2011_these.pdf;jsessionid=431CE7E5423DA7754547AF3A5846D976?sequence=2)

- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés* (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Repéré à : <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25179/25179.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hassoun, J. (2000). L'implication éthique. Rencontres avec des femmes malades du sida en Côte d'Ivoire. Dans J. Feldman & R. Canter Kohn (Éds), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines* (pp. 67–77). Paris, France: Harmattan.
- Kamanzi, C., Ying Zhang, X., Deblois, L., & 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.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Lindon, A. (2005). Récit autobiographique, reconstruction de l'expérience et fabulation : une approximation à l'action sociale. *Sociétés*, 87, 53–63.
- McAll, C. (2008). Trajectoires de vie, rapports sociaux et production de la pauvreté. Dans V. Chatel & S. Roy (Éds), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social* (pp. 13–34). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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. Repéré à : [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf](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.
- Paillé, P. (2006) *La méthodologie qualitative*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Pierre-Jacques, C. (1986). *Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants*. Montréal, Québec: Centre de Recherches Caraïbes de l'Université de Montréal.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, J. P. Deslauriers, & L. Groux (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3–54). Montréal, Québec: Gaétan Morin.
- Punch, S. (2002). Research with children, the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Saint-Fleur, J. M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Santelli, E. (2010). Une enquêtrice en banlieue. S'exposer à la précarité et aux rapports sociaux sexués. Dans J.-P. Payet & C. Rostaing (Éds), *La relation d'enquête, la sociologie au défi des acteurs faibles* (pp. 57–72). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Sardan (de), J.-P. O. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71–109. Repéré à : <http://enquete.revues.org/263>
- Soulet, M.-H. (2012). Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données. *Recherches Qualitatives, Hors Série n° 12*, 29–39. Repéré à : [http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v12/hs-12-soulet.pdf](http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hors_serie_v12/hs-12-soulet.pdf)



Statistique Canada. (2007). La Communauté Haïtienne au Canada. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm>.

Thin, D., & Millet, M. (2005). *Ruptures scolaires*. Paris, France: Presses Universitaires de France.