



HAL
open science

Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni

► To cite this version:

Maïtena Armagnague-Roucher, Isabelle Rigoni. Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. *Recherches Qualitatives*, 2016, Hors-série, 20, pp.311-329. halshs-01471930

HAL Id: halshs-01471930

<https://shs.hal.science/halshs-01471930>

Submitted on 20 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants

Maïtena Armagnague, Maître de conférences

**Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des
jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), France**

Isabelle Rigoni, Maître de conférences

**Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des
jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), France**

Résumé

Ce papier porte sur la façon dont une équipe interdisciplinaire de chercheurs en sciences sociales prend en compte le point de vue d'enquêtés juvéniles (6-16 ans) dans le cadre d'une recherche sur la participation sociale et scolaire de jeunes migrants, roms et itinérants. En proposant une méthodologie qui puisse saisir au plus près le point de vue des jeunes enquêtés, nous entendons sortir d'une approche adultocentrée d'une part, et contribuer à une approche intersectionnelle d'autre part en travaillant la dimension âge/génération des rapports de domination, articulée aux autres (genre, ethnicité/race, classe). Pour ce faire, nous utilisons des méthodes créatives et collaboratives visant à les placer en situation de coproduction de la connaissance. Ces méthodes sont également coconstruites avec des chercheurs issus de plusieurs disciplines (sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation, sciences du langage), des acteurs issus du tissu associatif et du monde de l'éducation, et des artistes (plasticiennes, scénaristes, actrices...).

Mots clés

ÉCOLE, ÉDUCATION, MÉTHODES COLLABORATIVES, MIGRANTS

Note des auteures : Cet article s'appuie sur une communication proposée dans l'axe 1 « personnalité, sensibilité et éthique du chercheur, style de recherche » du colloque Prudence empirique et risque interprétatif, 5^e colloque du Réseau International Francophone de la Recherche Qualitative (RIFReQ) qui s'est tenu du 17 au 19 juin 2015 à l'Université Paul Valéry, Montpellier. Il s'appuie sur la recherche MIGRITI « migration et itinérance », financée par l'Université Paris Lumières (UPL) et coordonnée par les auteures ainsi par que Claire Cossée et Simona Tersigni que nous remercions pour leurs commentaires et remarques. Cette

recherche porte sur les enfants et jeunes migrants, dont roms et itinérants, mais le cadre de cette contribution porte plus spécifiquement sur les migrants, compte tenu de l'état d'avancement de notre recherche. <http://migrity.hypotheses.org>

Introduction

Ce papier porte sur la façon dont une équipe interdisciplinaire de chercheuses en sciences sociales prend en compte le point de vue d'enquêtés juvéniles (6-16 ans) dans le cadre d'une recherche en cours sur la participation sociale et scolaire de jeunes migrants, roms et itinérants. Cette recherche s'intéresse ainsi aux pratiques et aux vécus d'enfants et de jeunes faisant figure d'étrangers¹ (Cossée, Lada, & Rigoni, 2004) dans la société française et plus particulièrement dans les institutions éducatives. Il s'agit d'interroger les rapports entre ces populations et les institutions scolaires, périscolaires et extrascolaires participant à leur éducation et à leur socialisation. Dans ce cadre-là, il nous apparaît essentiel de faire émerger le point de vue individuel et collectif de nos jeunes interlocuteurs. Mais il y a là un enjeu épistémologique considérable : les enfants et jeunes rencontrés sont souvent tributaires de relations asymétriques multiples et enchevêtrées lorsqu'ils se plient à l'exercice scientifique (chercheurs/« enquêtés », adulte/jeune ou enfant, catégories moyennes supérieures/catégories populaires). Loin de considérer leurs paroles et leurs actes comme de simples « éléments de matériau », nous les envisageons comme des illustrations d'une capacité politique et citoyenne à part entière (Cousin & Rui, 2011). Mais y compris dans ce cas, comment construire une posture, des outils, des façons de garantir une interprétation qui soit la plus fidèle possible au sens donné par l'enquêté à sa propre parole?

Devant ces défis méthodologiques et éthiques, face à la domination par l'âge, le milieu social, et la génération que peut imposer le chercheur à des enfances et jeunesse souvent en situation de précarisation socio-économique, il nous importe de repenser l'édification des moyens d'investigation. Ceci suppose la construction d'un « style de recherche » et, au-delà, d'une posture méthodologique et éthique, qui puissent s'ajuster aux nécessités de l'enquête. Cette posture s'avère donc particulièrement instable et cette spécificité peut susciter le doute et le désarroi du chercheur. Ces principes émanent aussi d'un souci théorique et méthodologique consistant, d'une part, à poser comme centrale la subjectivité de l'enfant et l'adolescent (Dubet, 1994) et, d'autre part, à considérer comme un fait sa capacité de mobilisation politique et d'analyse du monde social, y compris dans des conditions socio-économiques très difficiles (Kokoreff, 2003). Si nos jeunes interlocuteurs contribuent à construire nos conceptualisations à partir de recherches empiriques, il importe de permettre à ces enfants et adolescents d'être davantage à l'initiative du recueil des données les concernant (Touraine, 1978), ce qui est parfois peu le cas lors de méthodes directives de recherche.

Dans le prolongement, nous travaillons à la mise en œuvre de méthodes qui ne soient pas exclusivement individuelles. Si la relation individuelle favorise la confiance et se prête à la relation d'écoute et à la récolte de certaines données, son usage exclusif participe aussi d'une relation d'ascendance que nous cherchons à déconstruire. En outre, dans certains univers sociaux urbains paupérisés, le collectif est une ressource faisant parfois défaut (Kokoreff & Lapeyronie, 2013). Le considérer comme levier de nouvelles formes d'expression est pour nous un pari inhérent à notre vision plurielle et non normative de la participation sociale et citoyenne et des jeunesses issues des migrations (Armagnague, 2010).

Ainsi, nous nous centrons sur le vécu de situations du point de vue de l'enfant et de l'adolescent, en nous interrogeant sur sa propre capacité d'initiative et d'autonomisation vis-à-vis des normes et des espaces de socialisation (notion d'*agency*). En proposant une méthodologie qui puisse saisir au plus près ce point de vue souvent peu analysé par la recherche (Sirota, 2006) ou appréhendé en mettant en avant le construit social de la classe aux dépens des autres (Lignier & Pagis, 2012), nous défendons un double objectif. D'une part, nous entendons sortir d'une approche adultocentrée (Delalande, 2007; Tersigni, 2014). D'autre part, nous souhaitons contribuer à une approche intersectionnelle en travaillant la construction sociale de l'âge et de la génération de manière articulée aux autres rapports sociaux de domination tels que le genre, l'ethnicité, la « race », la classe (Dorlin, 2009).

Ce parti-pris n'est pas sans poser des défis épistémologiques, méthodologiques et éthiques. Celui qui retient particulièrement notre attention est l'adaptation des méthodes à l'âge des enquêtés et aux niveaux scolaires étudiés. Comment se défaire d'une posture adultocentrée pour pénétrer l'univers social et mental juvénile? Comment produire des cadres méthodologiques assez souples pour investiguer à la fois l'enfance et la jeunesse sans perdre en rigueur scientifique? Comment concilier des enjeux nécessairement subjectifs dans le travail d'enquête et d'analyse avec les impératifs scientifiques défendus par la communauté des pairs? Dans cette perspective, comment considérer que ce qui sera récolté peut potentiellement être inattendu et donner lieu à une théorisation originale? Comment parvenir à stabiliser, dans un tel contexte, les outils d'enquête et les résultats obtenus?

Choisir de travailler collectivement a été une ressource pour tenter de répondre à ces enjeux. Notre équipe se fonde ainsi sur une hétérogénéité des objets d'étude : certains travaillent sur l'enfance, d'autres sur la jeunesse, sur les migrations ou sur les quartiers défavorisés, d'autres ont proposé des travaux centrés sur la connaissance de différentes populations minorisées, ou encore sur les institutions éducatives. De ce fait, les sensibilités théoriques des chercheurs de l'équipe sont différentes, ce qui favorise l'effort de déconstruction et d'explicitation. Les enjeux posés par nos choix de méthodologies participatives ont donc étayé cette posture de réflexivité

méthodologique. Ceci est d'autant plus crucial que nous agissons dans un contexte médiatique et politique très sensible et auprès de populations particulièrement exposées et parfois vulnérables. De plus, dans la lignée des premiers travaux sociologiques publiés par l'Université de Chicago au début du XX^e siècle, nous défendons l'idée d'une sociologie « sur les institutions » « utiles aux institutions », ce qui suggère d'inclure aussi les professionnels de l'éducation dans cette recherche².

Dans cet article, nous nous attacherons donc à exposer les différentes méthodologies que nous mettons en œuvre en lien à ces enjeux épistémologiques. Celles-ci visent toutes à favoriser les conditions d'une expression la plus libre et authentique possible et à permettre, ce faisant, à nos enquêtés de coproduire la connaissance. Nous observerons le caractère expérimental et fondamentalement inductif de cette posture qui requiert de la part du chercheur de la souplesse et de l'humilité. Nous soulignerons aussi les risques interprétatifs que suggèrent ces approches peu codifiées et les difficultés concrètes à interpréter les données qui en sont issues. En filigrane, nous observerons que l'engagement des chercheurs de l'équipe est posé par ces choix de méthodes collaboratives et collectives, largement inspirées et issues des mouvements sociaux militants et par la posture réflexive et analytique que de telles méthodes exigent pour garantir la rigueur de l'exercice scientifique.

Concevoir des méthodes d'enquête adaptées

Alors que notre population d'étude comprend des mineurs de 6 à 16 ans, la méthodologie d'enquête ne peut être identique selon le niveau scolaire et la tranche d'âge des enquêtés. En élémentaire, les enfants sont encore trop jeunes pour envisager des entretiens fournis ou des questionnaires. De même, les entretiens non-directifs, compréhensifs ou les récits de vie sont difficilement opératoires avec des enfants ne maîtrisant pas, ou très faiblement, la langue française. Au collège, les jeunes adolescents sont souvent embarrassés par la relation de face-à-face que suppose l'entretien. Ils peuvent d'ailleurs, dans certains cas, la refuser ou encore lui prêter une dimension morale ou médicale compassionnelle, ce dont nous voulions nous départir. Le rappel d'un rapport de domination élève-enseignant ou jeune-adulte qui se dessine alors joue un rôle inhibant ou promeut quelquefois une attitude de faux semblant (Goffmann, 1963/1975) peu propice à comprendre l'expérience et le vécu intimes de ces jeunes. D'autant plus lorsque se superposent le traumatisme de migrations douloureuses et la précarité administrative, économique sociale. Avec eux tous, nous utilisons donc des méthodes créatives et collaboratives visant à les placer en situation de coproduction voire d'analyse de nos résultats. Notre projet prévoit, sur chaque site d'enquête, la constitution de séances construites expressément pour l'enquête; mais sa méthodologie repose aussi sur l'utilisation et la participation des chercheurs à des ateliers ou à des temps proposés par les institutions éducatives ou coconstruits avec

elles. Dans ce cas, la méthode collaborative et participative suppose aussi les garde-fous que requièrent les approches par observation.

Le théâtre- et le clown-forum

Le théâtre-forum d'inspiration militante, théorisé par Augusto Boal, notamment dans son ouvrage *Théâtre de l'opprimé*, paru en 1971, a été conçu en Amérique du Sud dans les années 1970 comme outil de travail dans les bidonvilles. Il consiste à accompagner des groupes opprimés à mettre en mot leur propre condition. Le groupe et/ou une compagnie d'acteurs joue ensuite cette production au sein des communautés de vie concernées, et le public est amené à réagir et à réfléchir sur comment améliorer la situation exposée. Le théâtre-forum est une des démarches qui consiste à ouvrir un espace de constitution collective de la parole avec des personnes à la place desquelles d'autres parlent habituellement, des personnes qui n'ont pas ou peu accès aux espaces publics de prise de parole, ce qui est intrinsèquement l'une des formes de l'oppression.

Cet outil nous a permis, dans certaines classes et avec la collaboration de professionnels du théâtre-forum, d'aborder avec les jeunes des sujets comme la migration et l'accueil dont les termes auraient sans doute été plus réfléchis, moins spontanés, plus inhibés dans une relation de face-à-face. Si le théâtre-forum est codifié, les jeunes se laissent prendre au jeu de l'expression libre et sont plus enclins à laisser parler leurs sentiments. Ainsi, la volonté d'accueillir un camarade ne parvenant pas bien à s'exprimer et à comprendre la langue française n'est pas une posture toujours défendue par les élèves n'ayant pas connu la migration : « Ça m'ennuie d'accueillir / J'ai la flemme d'aller accueillir / J'ai envie d'être tranquille / Ils restent en groupe / Ils ne veulent pas se mélanger ». Dans d'autres contextes, ces sentiments auraient été plus difficilement dicibles. Ici, ils permettent de poursuivre l'expression directe sur le thème de la (non)mixité par les enfants et jeunes migrants : « Pourquoi on ne se mélange pas? / Parce qu'on n'a pas envie / Pourquoi on n'a pas envie? / Parce qu'on a peur » (extraits de préparation aux séances de théâtre-forum avec la compagnie Digame, en collaboration avec l'association Promofemmes, classe de CM2 d'une école du centre-ville de Bordeaux, octobre 2014).

Dans la même dynamique, nous conceptualisons, dans l'académie de Créteil, des séances de clown-forum, en partenariat avec une clowne d'intervention sociale³. Ces séances sont préalablement travaillées avec les chercheurs des sites concernés et s'organisent à partir des thématiques constituant la problématique de la recherche. Ceci suppose une acception non rigide et ouverte de l'appréhension de ces thématiques, tant du point de vue de l'artiste, des enquêtés que de celui du chercheur devant accepter de voir sa position perpétuellement revisitée. Il s'agit là d'une posture inconfortable qui constitue un véritable défi.

Cette approche comporte de multiples dimensions pour le groupe d'élèves : elle permet de travailler sur la constitution du groupe, le respect réciproque, mais aussi sur

la déconstruction du quotidien. En effet, le rire du clown permet de parler des rapports entre élèves, mais aussi entre élèves et institutions scolaires. La dérision autorise à s'exprimer, mais de façon imagée, détournée, moins frontale. Le clown a une éthique et un cadre professionnels très forts qui permettent de dévoiler beaucoup de choses dans des frontières bien maîtrisées.

L'objectif est que les groupes d'élèves puissent réellement porter leur parole sur la scène publique et provoquer des réactions, aussi diverses et polémiques soient-elles. La forme théâtrale, la mise en scène, peuvent potentiellement produire des interactions très fortes avec le public et une réflexion durable chez les personnes qui ont pris part à l'expérience.

La dimension critique de cette démarche est évidente : il s'agit d'amener les acteurs institutionnels, les groupes de pairs et les familles des élèves à mieux comprendre le rapport de ces enfants et adolescents aux institutions de socialisation, et à pouvoir élaborer ensemble d'autres horizons, dans un contexte toujours plus difficile pour les migrants et itinérants quel que soit leur statut en France.

Les méthodes visuelles

De tradition anglo-saxonne (Becker, 1974), les méthodes visuelles peuvent être définies comme l'ensemble des méthodes qualitatives de recherche en sciences humaines et sociales qui ne se limitent pas à l'écrit. Plutôt qu'une sociologie *sur* les images où celles-ci représentent un *objet* d'étude, nous nous appuyons sur une sociologie *avec* les images, où celles-ci sont un *outil* d'enquête (La Rocca, 2007; Terrenoire, 2006), à l'instar des travaux initiés par Alain Bouldoires⁴ et le Réseau interdisciplinaire des méthodes visuelles⁵. L'image en tant qu'outil permet de révéler des perceptions ou des situations. Une image comprise au sens large, qui fait la part belle aussi bien aux photographies qu'aux dessins, et qui garantit une articulation entre méthodes visuelles et celles qui sont liées à la production artistique. Cette articulation entre univers de la recherche et univers artistique ou, plus précisément de l'expression artistique, offre des pistes de réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques extrêmement fécondes et permettent, là aussi, d'interroger la place du chercheur en lien aux populations enquêtées et à l'art/l'artiste. D'aucuns parlent de « méthodes sensorielles » (Pink, 2009) même si le terme de « méthodes visuelles » (*visual methods*) l'a emporté dans le champ universitaire et s'est institutionnalisé dans le monde anglo-saxon puis francophone.

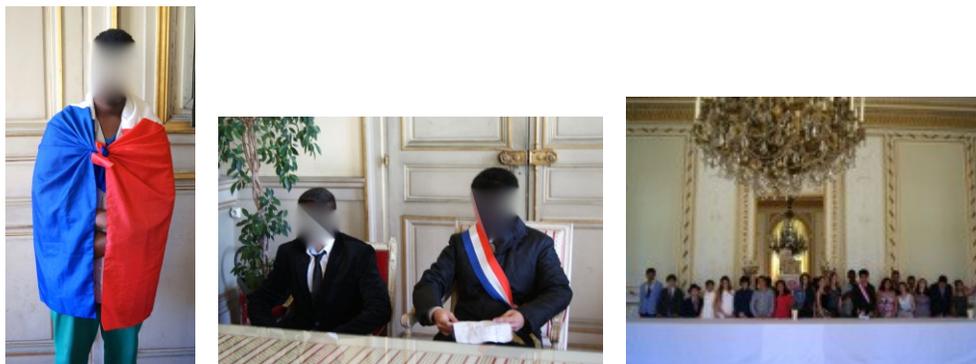
Héritières des démarches anthropologiques et d'une tradition documentaire sur des sujets sociaux (notamment sur les minorités, les migrants, les marginalités), les méthodes visuelles défendent une approche méthodologique non dogmatique basée en grande partie sur la réflexivité et le bricolage méthodologique qu'impose l'adaptation aux contraintes du terrain. Ce qui lui vaut parfois, comme l'ensemble des méthodes qualitatives, des critiques liées à son manque présumé d'objectivité. Ce genre de

procès en « subjectivité » est d'autant plus prégnant dans une discipline comme la sociologie qui a été marquée, en particulier en France, par la philosophie positiviste de Comte et l'approche explicative-statistique d'Émile Durkheim⁶.

Or, les méthodes visuelles représentent dans cette recherche un outil particulièrement riche et complémentaire à d'autres méthodes, notamment l'entretien, l'observation et même des approches plus formalisées de type quantitatif. Elles fonctionnent comme des supports d'échange adaptés afin d'appréhender la réalité des enfants et des (pré)adolescents de façon plus empirique, moins intimidante et moins adultocentrée. L'approche par le biais de l'expression artistique, de la vidéo ou de la photo constitue de ce point de vue une méthode particulièrement adaptée aux enquêtes auprès de populations marginalisées (Bellman & Bennetta, 1977) et/ou des jeunes générations souvent immergées dans une culture de l'image. En tant qu'outils d'enquête, nous considérons que les images peuvent prendre différentes formes et être produites par l'enquêteur comme par l'enquêté selon le principe de photo-élicitation (Harper, 2002).

Dans notre recherche, la prise d'images sur le terrain par l'enquêteur s'est avérée avoir plusieurs fonctions. Elle permet tout d'abord de compléter le travail d'observation en saisissant une atmosphère et en révélant des détails qui ne sont pas immédiatement visibles. Sur certains terrains, particulièrement auprès de (pré)adolescents parfois dubitatifs, voire critiques, à l'égard de la présence du chercheur, le rôle de photographe permet à celui-ci d'occuper une fonction de témoin que les jeunes acceptent mieux dès l'instant que le chercheur-photographe propose une relation donnant-donnant : les photos deviennent la mémoire de la classe et particulièrement des activités les plus marquantes pour les élèves (projets artistiques, sorties, etc.); des photos sont offertes aux élèves qui le souhaitent ou encore composent le recueil de fin d'année. Enfin, les photos prises sur le terrain fonctionnent également comme des supports d'entretien avec les élèves, autour de thèmes qui intéressent la recherche. De plus, en favorisant l'aspect visuel, les difficultés linguistiques des enquêtés tendent à être minimisées et l'image facilite voire décomplexifie la relation d'échange verbal. Ainsi, les photos 1, 2 et 3 prises pendant le tournage d'un projet conçu avec les collégiens d'une UPE2A de Bordeaux (dispositif d'accueil des élèves primoarrivants pas ou peu francophones) et représentant des scènes de mariage dans les salons de la mairie de Bordeaux, permettent d'aborder la question de la participation sociale, du rapport à la France et aux institutions.

Les photos 4, 5 et 6 prises dans l'environnement immédiat d'écoles enquêtées permettent d'aborder avec les jeunes la question du lieu de vie et de la participation à l'espace urbain/semi-rural.



Photos 1, 2 et 3. Échanges autour de la thématique de la participation citoyenne à partir d'une séance de travail artistique organisée à la mairie de Bordeaux.



Photo 4 et 5. Échanges autour de l'environnement spatial : la cité.



Photo 6. Échanges autour de l'environnement spatial : la proximité du semi-rural.

Les méthodes visuelles sont aussi utilisées pour favoriser l'expression directe des enquêtés. En collaboration avec les enseignants et, parfois, avec des artistes intervenant en classe, nous favorisons la réalisation de productions visuelles par les élèves eux-mêmes. L'enquêteur peut ainsi entrer en dialogue avec l'enquêté dès les premières phases de la réalisation de l'œuvre, au fur et à mesure de la progression et jusqu'à la finalisation. Les photos 7, 8 et 9 montrent la réalisation de boîtes à souvenir décorées par les élèves d'UPE2A d'une école élémentaire de l'agglomération bordelaise. La consigne était de raconter un moment de leur vie dans le pays d'origine. Ces productions ont servi de support dans la phase d'entretien sur le thème de la migration, puis à un projet d'émission de radio réalisé en collaboration avec les élèves de CM2 de la classe ordinaire d'un enseignant de la même école.

Les ateliers d'écriture

En complément de l'oral et du visuel, une troisième méthode est employée, celle de l'écriture. Sur le modèle développé par Bernard Charlot des « bilans de savoirs » (Charlot, 1999), les enquêtés sont amenés à partir d'une consigne simple à produire un texte, ensuite dépouillé et analysé. Il ne s'agit pas ici d'un traitement similaire à l'entretien puisque ces écrits sont anonymes; leur intérêt réside dans la masse collectée et les recoupements et comparaisons qu'ils permettent. L'intérêt de cette méthode ne réside pas dans la reconstitution d'une trame biographique compréhensive, mais dans la recherche d'informations d'ensemble et « contextualisantes » sur ces enfances et jeunesse. La situation de déconnexion entre le texte produit et son auteur favorise la liberté de parole d'un enquêté qui se sent alors moins exposé. Le travail de production est généralement effectué en collaboration avec l'enseignant de la classe et/ou un intervenant extérieur.



Photo 7. « Baignade dans la mer ».



Photo 8. « Les animaux de ma maison, en Russie ».



Photo 9. « La fête nationale au Portugal ».

Les photos 10 et 11 illustrent le travail d'écriture d'un scénario de bande dessinée dans l'UPE2A d'un collège de Bordeaux.

Le point de départ est l'ouvrage *Loin des yeux près du cœur* de Thierry Lenain qui raconte la rencontre d'un élève aveugle et d'une élève noire. Tous deux sont moqués, voire rejetés par leurs camarades en raison des différences qui les distinguent de leur groupe de pairs. Cette extranéité les rapprochera au point de tomber amoureux l'un de l'autre, mais leur relation sera écourtée par le retour forcé d'Aïssata dans son pays d'origine. À partir de cette histoire, les collégiens de l'UPE2A ont été invités à réécrire le scénario afin de l'adapter sous forme de bande dessinée qu'ils ont eux-mêmes illustrée, modifiant au passage la fin de l'histoire en imaginant le mariage des deux personnages qui fondèrent une nombreuse famille. Ce travail s'est déroulé en classe sur dix séances au cours desquelles sont intervenus un scénariste-illustrateur puis un réalisateur puisque le projet ultime était la réalisation d'un court métrage. Si l'enseignante trouve dans ce type d'expérience une efficacité didactique, le chercheur y puise pour sa part une mine d'informations tout au long du processus de réalisation dans la mesure où ce travail de (ré)écriture permet de percevoir les sentiments des enquêtés et de favoriser le dialogue avec eux sur des thèmes sensibles comme celui des différences, de l'accueil dans la société française et plus spécifiquement dans le contexte scolaire avec le groupe de pairs.

L'écriture a également été utilisée auprès d'élèves plus jeunes, de niveau élémentaire, dans l'UPE2A de l'agglomération bordelaise qui a travaillé sur les boîtes à souvenir. Une fois les boîtes réalisées, les élèves avaient pour consigne de choisir 5 mots en français illustrant le mieux possible la scène représentée dans leur boîte, puis de composer une ou deux phrases (Photo 12). Lors de la douzaine de séances qui ont été nécessaires à la réalisation de ce travail, l'enquêtrice a participé activement et chaque étape a servi de support de dialogue avec les enquêtés qui se sont majoritairement pris au jeu.

L'intervention sociologique

La recherche s'appuie aussi sur l'intervention sociologique, une méthode développée par Alain Touraine à partir de l'analyse de différents mouvements sociaux (Touraine, 1978). Retravaillée et actualisée, l'intervention sociologique permet aujourd'hui l'analyse de problèmes sociaux (Cousin & Rui, 2011) en donnant toute leur place aux enquêtés comme coproducteurs analytiques et souvent critiques des recherches les concernant. L'une des conditions est l'empirisme et l'acceptation par les chercheurs de la capacité politique des groupes sociaux socialement et économiquement vulnérables. La méthode repose sur la réalisation d'entretiens collectifs. Des groupes d'intervention sociologique sont constitués par les sociologues à partir d'une supposée hétérogénéité des positions pouvant être tenues dans la rencontre (par exemple des élèves en



Photos 10 et 11. Travail d'écriture d'un scénario de bande dessinée.

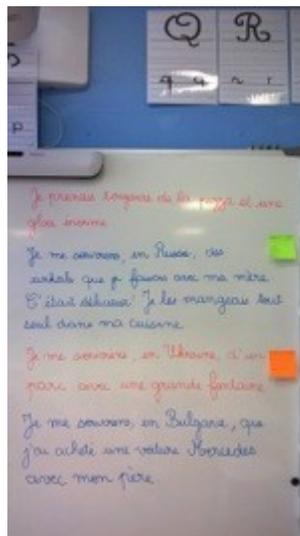


Photo 12. Réalisation de boîtes à souvenirs.

présence d'enseignants, de CPE, de parents; des jeunes peuvent être en présence d'enseignants, de policiers, de travailleurs sociaux, etc.).

Les interventions sociologiques sont menées par deux sociologues ayant des rôles distincts. Le premier (« le regard ») exerce un rôle de secrétaire et d'observateur silencieux. Il prend des notes. Le second (« la voix ») a pour rôle l'animation de la rencontre à partir de l'exposition de situations problématiques, voire conflictuelles. C'est là l'originalité de la méthode⁷ et son inspiration dans les mouvements sociaux considère en effet que c'est dans des situations de problèmes et donc de conflits/argumentation/résolution que s'expriment les véritables positions des acteurs puisque c'est là que vont s'exprimer la complexité de leurs différentes socialisations, leur position et légitimité professionnelle, leurs opinions politiques, leurs intérêts et stratégies. Mais c'est aussi dans ce cadre particulier que vont éclore des positions distanciées et réflexives autour de l'analyse d'un problème voire autour des nécessités de la coopération. Chaque groupe se réunit au moins deux fois. Entre la première et la seconde rencontre, les sociologues procèdent à l'analyse du contenu. Ils ont pour devoir (annoncé dès la première rencontre) de proposer, au début de la rencontre suivante, leur analyse de la situation du premier entretien, en fondant cette seconde rencontre notamment sur ces premières tendances et réactions qu'elles susciteront parmi les membres du groupe. Ici encore, il en résulte souvent des oppositions et des tensions qui nécessiteront les mêmes compétences collectives du groupe à résoudre le problème posé.

L'originalité de cette méthodologie réside en premier lieu sur sa forme, mais aussi sur son cadre conceptuel centré sur l'acteur. L'approche considère en effet que les acteurs sont pleinement capables d'analyser leur monde social et que leurs analyses constituent un matériau d'enquête à part entière. Il s'agit là d'une posture non-surplombante qui suppose une réelle réflexion du chercheur sur l'accessibilité de ses analyses et une capacité à les mettre au travail par des acteurs non-pairs. Elle considère aussi que le collectif est une ressource indispensable aux individus, particulièrement lorsque les anciennes solidarités se sont restructurées et parfois fragilisées dans l'expérience de la migration. Cette méthode s'applique particulièrement bien à l'écoute d'acteurs institutionnels, de parents, de jeunes et d'enfants dès la fin de l'école élémentaire. Elle permet d'ouvrir le cadre classique de l'entretien collectif de façon plus dynamique et permet aux enquêtés de déterminer le contenu de la rencontre, car le chercheur-animateur n'a vocation qu'à structurer les échanges, à en demander des précisions, mais les oriente le moins possible.

L'entretien de groupe utilisé dans la tradition de l'intervention sociologique ne s'apprend que dans le faire et dans l'échange. Le principe en est que le groupe crée les interactions, ce n'est pas l'enquêteur qui les maîtrise (Hegel & Duchesne, 2004; Hegel & Garcia, 2011). Les entretiens collectifs illustrent autant qu'ils ne font comprendre

les phénomènes sociaux. Néanmoins, cette méthode demande un travail exigeant de restitution à des délais courts et comporte un coût élevé d'organisation (définition d'un local, sollicitation des membres du groupe, relances quant aux participations, gestion et régulation des échanges). Elle est difficile à mettre en œuvre si le nombre de chercheurs par terrain d'enquête est réduit. Cette méthode présente aussi d'autres limites, notamment lorsque la population est composée d'enfants ou de (pré)adolescents parfois peu francophones. Ces entretiens sont donc conçus dans nos enquêtes en complément et *a posteriori* des ateliers artistiques (théâtres, visuels, radio...) et surtout après une immersion qui permet de se familiariser avec l'univers des jeunes enquêtés. Ils peuvent être envisagés comme un moment de *debriefing* permettant de donner des éléments de réponse à des questions ou à des situations spécifiques.

Les principes de cette méthode peuvent aussi permettre d'analyser des « problèmes » ou les « conflits » du terrain afin de mieux en saisir le sens. Par exemple, au cours d'une journée d'observation dans un collège du nord de la Seine-Saint-Denis auprès de l'équipe de direction et de la vie scolaire, un « incident » survient au portail d'entrée de l'établissement. Un jeune homme bouscule et insulte un assistant d'éducation qui l'empêchait de quitter l'établissement. Il est ensuite conduit dans le bureau du CPE puis à la direction. Une réunion collective est ensuite organisée avec les parents, la direction, le jeune et son père à laquelle une chercheuse assiste, après accord de l'ensemble des protagonistes et dans laquelle la direction lui suggère d'intervenir « en tant que sociologue ». Une étudiante de master en psychologie est également présente. Au départ, la rencontre prend une allure institutionnelle avec une dimension moralisante. Le père de l'élève semble comprendre l'échange, mais n'arrive pas à s'exprimer longuement en français. Visiblement très mal à l'aise, il prend la parole avec force pour accentuer la réprobation morale à l'encontre de son fils ayant cherché à « forcer » la sortie de l'établissement. Le jeune homme se ferme encore davantage et se décompose. La chercheuse, n'étant pas certaine de comprendre le motif du différend, intervient alors pour demander d'illustrer le problème qui se pose, principalement avec un mot. Le jeune homme lève la tête et dit « cantine, c'est la cantine le problème ». Il s'ensuit toute une discussion autour de la cantine, sa qualité, les contraintes assorties au fait d'y manger en termes d'entrées et de sorties de l'établissement. De nouveau, des propos moralisants sont adressés au jeune à qui le père et la direction répètent les règles de l'établissement. La chercheuse revient au problème, en demandant ce qui pose précisément problème avec la cantine. Un échange un peu long révèle que le jeune se sent humilié par ses camarades (externes) par le fait de manger à la cantine parce que la nourriture ne correspond pas à celle cuisinée chez lui (où la cuisine est en sauce, plus épicée), qu'il la trouve particulièrement mal présentée et mauvaise, illustrant son propos d'exemples. Ceci est alors une base pour échanger autour de la « bonne » et « belle » alimentation,

différente d'un pays et d'un lieu à l'autre. La rencontre se décontracte et la direction parvient à prolonger cette discussion par une question sur les aspirations professionnelles du jeune homme. Il souhaite être cuisinier. La rencontre se clôt par une proposition du chef d'établissement de réaliser un stage dans les cuisines de sa cantine et d'une aide au montage du dossier d'orientation. Dans cet exemple, on observe que l'utilisation du conflit dans le cadre d'une rencontre collective a ainsi pu être moteur d'une résolution « par le haut », étayante pour la participation socioscolaire du jeune concerné.

Cette méthode paraît particulièrement heuristique en ce qu'elle conduit à voir les rapports sociaux de groupe à l'œuvre et met l'accent sur le positionnement des jeunes dans la construction des frontières symboliques. Cependant, elle est, comme toute autre méthode tributaire de risques intrinsèques : si le groupe adolescent est libérateur de paroles, surtout sous la forme du « jeu », il peut parfois amener les jeunes à masquer l'authenticité de leur « je ». Les jeux de domination et de mimétisme intradynamiques juvéniles nous encouragent ainsi à envisager l'entretien de groupe comme une méthode complémentaire et non exclusive.

Conclusion

De tels choix méthodologiques présentent un certain nombre de défis et encouragent à la vigilance du chercheur quant à l'exploitation de telles données. La mise en place d'ateliers artistiques à visée méthodologique auprès de jeunes et d'enfants dans des cadres institutionnels soulève de multiples dimensions épistémologiques, éthiques et méthodologiques. Elle propose une entrée différente des chercheuses sur le terrain, permet de faire connaissance avec le groupe d'élèves dans un contexte moins asymétrique que les protocoles de recherche « classiques ». De plus, elle suggère une image du chercheur éloignée des représentations austères, lointaines ou intellectualistes qui peuvent parfois avoir cours dans des espaces sociaux saturés en termes de recherche, ce qui est le cas de l'éducation ou de la migration. Enfin, elle favorise les dynamiques de subjectivations enfantines et juvéniles, ce qui participe à construire leur rapport aux institutions.

Dans le cadre de ces dispositifs spécifiques de scolarisation, la place de l'enseignant(e) est souvent prédominante auprès du groupe d'élèves même depuis la mise en œuvre de la politique d'inclusion censée décloisonner ces classes. Trouver sa place en tant que chercheuse auprès de ces enseignant(e)s reste donc à négocier.

La recherche collaborative nous demande de formuler très clairement ce que le projet amènera aux personnes concernées, ici aux enfants et adolescents, mais aussi aux enseignants et, au-delà, aux acteurs institutionnels. D'une part, les partenaires institutionnels et associatifs connaissent précisément les possibles freins que nous sommes susceptibles de rencontrer (en termes de langues parlées, d'effets des difficultés rencontrées lors de l'expérience de la migration, etc.). D'autre part, les

acteurs institutionnels et associatifs peuvent nous amener à questionner et limiter le risque d'instrumentalisation de la parole des enfants pour notre recherche. Dans d'autres cas, ils peuvent au contraire surévaluer ces risques ou les anticiper par trop et ainsi « surprotéger » les enquêtés, produisant ainsi une rétention des données.

Les méthodes artistiques proposées sont des supports à cette démarche. Certes, elles visent à libérer la parole des enfants et adolescents pour construire un solide échange avec les chercheur(e)s à partir de compétences et d'intérêts manifestés par les enfants et adolescents autour de tel et tel média. Cependant, elles apporteront aussi, nous l'espérons, des supports d'expression et d'affirmation de soi aux enfants eux-mêmes et des repères pour construire leur analyse du monde dans lequel ils et elles prennent place.

Que faire de cette richesse? Le « matériau » produit pose plusieurs questions en termes d'analyse et d'interprétations. D'abord, il importe de se demander selon quelle grille sommes-nous en mesure d'analyser les objets produits (dessins, photos, carnets, saynètes, etc.)? Certes les thématiques sont liées à notre problématique, mais le matériau peut s'en éloigner et surtout en dévoiler une dimension originale et inattendue, pouvant démunir le chercheur. Ensuite, il convient de s'interroger sur la manière dont ces échanges autour de ces productions en acte vont être analysés. Ne disposant pas d'une procédure établie et usitée, comment considérer ce matériau produit comme un artefact? Dans la continuité, la grille des thèmes qui nous intéressent suffit-elle pour s'assurer que les matériaux recueillis seront bien liés à nos questions de recherche? En d'autres termes, face à la relative liberté de production des données, et ceci par différents acteurs, comment tenter de contenir le risque de « submersion » face à la richesse du matériau tout en récoltant un matériau pertinent?

Ces enjeux et questions en appellent d'autres qui mettent au cœur la place du chercheur (qui saisit les échanges et contribue à les animer, qui observe et consigne ce qui se dit). Une des précautions dans ce type de contexte méthodologique pourrait être la présence de deux chercheurs, soit sous la forme d'un binôme d'intervention, comme dans l'intervention sociologique, soit sous la forme de groupes de *debriefing* constitués à partir de chercheurs de différents sites, de professionnels de l'éducation et d'artistes. En effet, compte tenu du caractère collaboratif de ces méthodes, basées sur la créativité et l'expérimentation, il convient de s'interroger sur les modalités de mise en commun de la réflexion et du travail de terrain avec différents types d'intervenants. De telles méthodes exigent une posture réflexive et analytique complexe, régulière et fouillée pour garantir la rigueur de l'exercice scientifique.

Notes

¹ La notion de « figure d'étranger », titre de l'ouvrage collectif coordonné par C. Cossée, E. Lada et I. Rigoni est illustrée par différentes contributions tout au long dudit ouvrage. Elle revoie à une conception protéiforme de l'étrangeté et de l'altérité qui dépasse le seul cadre de la migration ou de l'itinérance pour s'enchevêtrer, pour la mise à l'écart, à la catégorie sociale de certains acteurs – urbains et de milieux populaires –, à leur âge – enfance ou jeunesse – ou encore à leur genre – les garçons sont à cet égard particulièrement visés par les mécanismes scolaires d'altérisation. Cette notion a pour caractéristique de s'inscrire dans les relations sociales et les rapports sociaux concrets et ordinaires, qui changent d'un contexte à l'autre, ce qui explique son hétérogénéité.

² Des membres d'institutions ou d'associations participent à des réunions de travail avec les chercheurs.

³ Nous remercions ici Claire Cossée et Nancy Lallouette, particulièrement investies dans ces expérimentations méthodologiques.

⁴ Alain Bouldoires, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, est membre du comité scientifique du MIGRITI.

⁵ <https://sites.google.com/site/reseauintermshdesmv/>; <http://cdmv.hypotheses.org>

⁶ Soulignons combien ces procès manquent parfois de pertinence, car ils oublient souvent que ce qui posait problème aux sociologues du début du XX^e siècle de la tradition durkheimienne, n'était pas tant les modes de recueil des données – il est possible de réaliser des enquêtes qualitatives précises et rigoureuses ainsi que le démontrait, à cette époque, la tradition compréhensive allemande, tout comme il est possible de proposer des enquêtes quantitatives frauduleuses ou inconsistantes – que la façon dont les analyses étaient posées par les scientifiques « qualitatistes » de l'époque, largement affiliés à la démarche psychologique et biométrique.

⁷ Soulignons que les sociologues des organisations et notamment Michel Crozier et Erhard Friedberg considèrent eux aussi que l'analyse des résolutions des problèmes posés dans une organisation et la manière dont les acteurs doivent collaborer pour la définition d'une décision sont les fondements principaux de ce qui fait « système ».

Références

- Armagnague, M. (2010). Les dynamiques d'adaptation sociale des communautés turques en France et en Allemagne. Le cas des jeunes générations. *Sociologie*, 1(2). Repéré à <http://sociologie.revues.org/416>
- Becker, H. (1974). Photography and sociology. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*, 1(1), 3-26.
- Bellman, B., & Bennetta, J.-R. (1977). *Paradigm for looking : cross-cultural research with visual media*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp.

- Boal, A (2005). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte. (Ouvrage original publié en 1971).
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Cossée, C., Lada, E., & Rigoni I. (Éds). (2004). *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*. Paris : Armand Colin.
- Cousin, O., & Rui, S. (2011). La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités. *Revue française de science politique*, 61(3), 513-532.
- Delalande, J. (2007). Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école. *Ethnologie française*, 4(37), 671-679.
- Dorlin, E. (2009). *Sexe, race et classe : pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minit.
- (Ouvrage original publié en 1963).
- Harper, D. (2002). Talking about pictures : a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hegel, F., & Duchesne, S. (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris : Nathan.
- Hegel, F., & Garcia, G. (Éds). (2011). Entretiens collectifs : nouveaux usages? *Revue française de science politique*, 61(3).
- Kokoreff, M. (2003). *La force des quartiers, de la délinquance à l'engagement politique*. Paris : Payot.
- Kokoreff, M., & Lapeyronnie, D. (2013). *Refaire la cité : l'avenir des banlieues*. Paris : Seuil.
- La Rocca, F. (2007). Introduction à la sociologie visuelle. *Sociétés*, 1(95), 33-40.
- Lignier, W., & Pagis, J. (2012). Quand les enfants parlent l'ordre social. *Politix*, 3(99), 23-49.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London : Sage.
- Sirota, R. (Éd.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Terrenoire, J.-P. (2006). Sociologie visuelle. Études expérimentales de la réception. Les prolongements théoriques ou méthodologiques. *Communications*, 80(2), 121-143.

Tersigni, S. (2014). Grandir au prisme de l'ethnicisation en France et en Italie. Les groupes d'âge des 9-13 ans. *Revue des sciences sociales*, 51, 92-101.

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil.

***Maitena Armagnague** est maître de conférences en sociologie à l'INS HEA et chercheure au Ghrapes. Docteure en sociologie de l'Université de Bordeaux, sa thèse porte sur « L'évolution d'une immigration communautaire en France et en Allemagne : le cas des jeunes d'origine turque. Entre communauté, société et cité ». Ses domaines de recherche sont : la sociologie urbaine et de l'immigration, les jeunesses, les diasporas, les comparaisons internationales.*

***Isabelle Rigoni** est maître de conférences en sociologie à l'INS HEA et chercheure au Ghrapes. Titulaire d'un doctorat en sociologie politique de l'Université Paris 8, ses recherches ont porté sur le thème des médias et des migrations grâce à plusieurs financements européens. Elle travaille aujourd'hui sur la participation socioscolaire des jeunes migrants.*