



Penser l'engagement : une démarche réflexive menée avec de jeunes élèves

Diane Farmer

Professeure agrégée
Département de *Social Justice Education*
diane.farmer@utoronto.ca

Kevin Naimi

Candidat au Doctorat
Département de *Social Justice Education*
Kevin.naimi@mail.utoronto.ca

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Résumé

Dans ce texte, nous proposons une réflexion sur l'engagement et le désengagement en tenant compte des pratiques sociales et du potentiel, largement latent, que recèlent les situations d'action. Par cela, nous entendons les diverses possibilités inscrites dans les pratiques que le travail réflexif permet de ramener à la conscience. Nous avançons que le travail réflexif est une condition préalable à l'engagement au sens où il permet de restituer aux yeux des acteurs le lien occulté entre l'individu et son milieu. Inversement, le désengagement peut être compris comme la conséquence d'une rupture qui émerge entre la connaissance dont dispose l'individu et les moyens d'appliquer cette connaissance dans la société. Nous avons choisi d'examiner la situation de recherche en tant que moyen mis à notre disposition pour explorer le lien qui peut exister entre réflexivité et engagement. Nous mettons à profit des témoignages de jeunes d'une école secondaire en Ontario afin de réfléchir à la situation de recherche et explorer comment celle-ci peut devenir, en soi, une opportunité d'engagement pour les jeunes. Des dessins et extraits d'entretiens sont ainsi présentés afin de mettre en valeur le potentiel que revêt la situation ainsi que la capacité d'action, des jeunes participants, dans une réflexion sur l'engagement. De telles occasions peuvent donner un tout autre sens à la situation de recherche, au-delà et en dehors de la perspective que lui donne le chercheur.

Mots-clés : approche relationnelle, réflexivité, capacité d'action, récits biographiques, Ontario

Contemplating Engagement: A Reflexive Process Undertaken with Young Students**Abstract**

In this article, we reflect on engagement and disengagement from the perspective of social practice and seek to account for the largely latent potential associated with situated activity. In this effort our goal is to highlight the diverse and unconscious possibilities that are inscribed within situated practice and that can be brought to awareness through reflexive work. Our central argument is that reflexive work is one of the central requisites for sincere engagement as it allows actors to see the otherwise hidden link between individuals and their social environment giving broader meaning to individual activity. Conversely, disengagement can be understood as the consequence of an emerging divide between individual knowledge and the means of applying that knowledge to society. We decided to treat this research opportunity as a means of exploring the link that can exist between reflexivity and engagement. Based on interviews with youth attending an Ontario secondary school, we reflect on the research context and explore how it can serve, in and of itself, as an opportunity for engaging youth. Drawings and transcript excerpts serve to highlight the context's potential as well as the capacity of the young participants to pursue a reflection on engagement. Such opportunities can give an entirely different meaning to the research context, beyond the researcher's own perspective.

Keywords: relational approach, reflexivity, capacity for action, biographical narratives, Ontario

Pour citer cet article : Farmer, D. et K. Naimi (2019). Penser l'engagement : une démarche réflexive menée avec de jeunes élèves. *Revue Jeunes et Société*, 4 (1), 23-41.
<http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/155/96>

1. Introduction

Nous proposons d'aborder la notion d'engagement en tant que relation constitutive qui existe entre un individu et le contexte social dans lequel il se construit et sur lequel il intervient. Le texte vise à contribuer aux débats de l'Observatoire Jeunes et Société sur la pertinence d'ouvrir de nouveaux chantiers de recherche propres aux divers contextes de vie dans lesquels les jeunes se trouvent à interagir. Notre propos s'inscrit dans une réflexion sur les pratiques sociales et le potentiel, largement latent, que recèlent les situations d'action. Par cela, nous entendons les diverses possibilités inscrites dans les pratiques que le travail réflexif permet de ramener à la conscience.

Nous avons choisi d'aborder le contexte scolaire comme point d'entrée à l'analyse de l'engagement chez les jeunes. Nous avons identifié ce contexte non pas pour y faire le procès de l'école mais pour réfléchir à l'effet que peut engendrer une situation particulière sur les représentations de jeunes acteurs. Puisque les jeunes passent beaucoup de temps à l'école, de l'enfance au passage à l'âge adulte, il est concevable qu'ils acquièrent des dispositions qui influenceront leurs regards sur le monde et la conception qu'ils se font de leurs possibilités d'engagement. Nous avançons que la situation scolastique de mise à distance sur laquelle repose, du moins en partie et par nécessité (Bourdieu, 2000), la culture scolaire est une contrainte de l'action éducative qui conduit à rendre plus obscure la relation toutefois présente qui relie les individus à leurs contextes sociaux. Ceci nous amène à explorer le lien qui peut exister entre réflexivité et engagement. Nous avançons que le travail réflexif est une condition préalable à l'engagement au sens où il permet de restituer aux yeux des acteurs le lien occulté entre l'individu et son milieu. Le processus réflexif donne l'occasion de développer un type de connaissance sur soi qui aide à mieux comprendre son contexte, le plus grand contexte sociétal, et enfin, son imbrication singulière dans le monde social. Ce sera l'orientation donnée à notre analyse.

Nous définissons la situation d'engagement comme suit. L'engagement représente un type d'action qui consiste à se mettre en gage, ce qui sous-tend l'idée d'une promesse dans laquelle l'individu se lie à un but qui va au-delà de soi, qui transcende l'intérêt personnel (Davey, 2005). L'engagement évoque, au-delà de la promesse, une raison d'être (et d'agir) conduisant l'individu à concevoir ses capacités en rapport au bien-être de son milieu, de sorte qu'il devient *possible* pour ce dernier de concevoir qu'il peut contribuer au changement dans la société (Giraud, 2011, Nolen et Ward, 2008). Inversement, le désengagement peut être compris comme la conséquence d'une rupture qui émerge entre la connaissance dont dispose l'individu et les moyens d'appliquer cette connaissance dans la société (Hickey, 2003). On se sent désengagé lorsque l'on perçoit ses actions comme étant futiles et sans signification. L'engagement peut ainsi se concevoir en tant que propriété dans laquelle l'individu se perçoit lui-même en interrelation avec la société.

L'analyse est divisée en trois sections, soit deux sections plus brèves offrant quelques repères sur le problème que présente la situation scolastique et abordant le concept de réflexivité en tant que réponse à l'effet de rupture ici constaté, et une troisième section dans laquelle nous avons développé une analyse secondaire tirée d'une enquête menée auprès d'élèves ontariens dans laquelle nous avons mis à profit un cadre méthodologique réflexif. Le texte, tel qu'indiqué, vise à explorer l'idée que la réflexivité

est une condition préalable à l'engagement. La raison scolastique est ainsi évoquée en tant qu'élément de contexte au désengagement. Nous souhaitons, dans cette démarche, reconnaître l'importance de la situation présente dans l'analyse des pratiques sociales et souligner la propriété relationnelle des schémas d'action (Lahire, 1998, p. 65). Un moyen mis à disposition pour explorer le lien qui peut exister entre réflexivité et engagement consiste à examiner de près le dispositif méthodologique élaboré dans le cadre d'une enquête. En mettant à profit les témoignages de jeunes, il s'agira de réfléchir à la situation de recherche et d'explorer comment celle-ci peut devenir, en soi, une opportunité d'engagement pour les jeunes (ou inversement, susciter le désengagement). Nous soutenons tout au long de ce travail que la dimension de relations est un point d'entrée nécessaire dans le cadre d'une lecture sociologique de l'engagement.

2. La raison scolastique et ses effets sur l'engagement

Est-ce possible d'aborder l'engagement et le désengagement des jeunes en tant qu'effet de l'expérience scolaire ? Selon Bourdieu (1997), le contexte scolaire est caractérisé par la situation de *skholè*¹. L'auteur renvoie à une logique d'action qui consiste à introduire une mise à distance ou, autrement dit, à offrir un cadre protégé du monde social (Bourdieu, 1997). Cette *situation* de *skholè* produit ce qu'il appelle la « raison scolastique » : une forme de pensée détachée qui engendre un rapport à la connaissance inscrit hors des contraintes du monde réel. Les élèves apprennent ainsi à concevoir la connaissance en tant que casse-tête à résoudre, en tant que jeu intellectuel, constituant une fin en soi (Bourdieu, 1994). Dans une telle logique d'action, qui s'avère certes nécessaire (et avantageuse du point de vue des connaissances produites à bien des égards), les jeunes apprennent à mettre leur existence en suspens. Par la même occasion, cette logique d'action tend à occulter le lien actif qui relie l'acteur et son milieu et à partir duquel il se construit. C'est justement parce que les êtres humains existent toujours *en relation* qu'il est nécessaire pour nous, comme chercheurs, de comprendre les rapports à partir desquels les individus se construisent socialement. Dans la dernière partie de notre exposé, nous suggérons qu'une démarche réflexive aide à rendre plus visible ce lien particulier à la connaissance et à notre compréhension du monde social.

Selon Bourdieu (2000), la raison scolastique est au cœur du fonctionnement de l'école ; cela à un niveau très profond qu'il nomme l'inconscient d'école. Il précise, dans un autre texte :

¹ Voir aussi Austin (1962) de qui Bourdieu reprend, et à partir de qui il retravaille, cette notion (cf. Chevallier et Chauviré, 2010, p. 144). La référence chez Bourdieu à la *skholè* est généralement mieux connue par rapport à l'usage que font les chercheurs de cette disposition dans la théorisation du monde social. Bourdieu aborde aussi la *skholè* comme faisant partie du fonctionnement de la pensée dans l'univers scolaire. D'ailleurs, le mot « école » est à ce point inscrit dans la notion de *skholè* qu'il porte la même racine étymologique (Bourdieu, 1997).

L'apprentissage scolaire qui, étant affranchi de la sanction directe du réel, peut proposer des défis, des épreuves, comme les situations réelles, mais en laissant la possibilité de chercher et d'essayer des solutions dans des conditions de risque minimal, est l'occasion d'acquérir par surcroît, avec l'accoutumance, la disposition permanente à opérer la mise à distance du réel directement perçu (...). (Bourdieu, 1997, p. 33).

C'est cette disposition particulière que nous retenons de l'analyse de la situation de *skholè* et qui nous amène à voir l'engagement et le désengagement en tant qu'effets de la socialisation scolaire. La coupure entre l'acteur et le milieu que génère le contexte d'apprentissage tend à naturaliser la conception individualiste du lien social qui s'y rattache, et peut-on avancer, à faire de l'engagement quelque chose d'extérieur à l'expérience (scolaire ou autre). Se trouve alors occultée la dimension toujours présente et relationnelle du lien social à partir duquel le jeune se construit et construit l'autre ainsi que les effets de la situation sur sa capacité d'agir.

Les effets durables, avance Bourdieu, sont difficiles à rompre. Il ne s'agit pas simplement de se défaire d'habitudes. Ces façons de voir et d'agir dans le monde une fois intégrées, fonctionnent largement à un niveau inconscient. Dans la prochaine section, nous cherchons à nuancer une telle conclusion en mettant de l'avant l'importance que revêt la situation d'interaction ainsi que la démarche réflexive dans l'indétermination des pratiques sociales.

3. Étudier l'engagement de manière relationnelle : réflexivité et capacité d'action

Nous abordons l'engagement en tant que propriété d'un rapport d'interaction que les individus entretiennent avec leurs contextes d'action. Ceci nous amène à mettre au cœur de l'analyse l'importance de la réflexivité. Cette perspective relationnelle offre une ouverture quant à la capacité créative des acteurs et au potentiel latent d'une situation. Nous débutons cette section en rappelant quelques éléments clés qui aident à circonscrire la réflexivité, telle que nous entendons l'utiliser, dans la suite de l'analyse².

La notion de réflexivité évoque l'idée du retour sur soi (voir Lahire, 2008, par exemple). Comme concept, on peut en découper le traitement récent à partir d'au moins deux grandes orientations : la modernité avancée et les théories de l'action d'influence bourdieusienne³. Selon certains théoriciens comme Giddens, Beck et Lash, la réflexivité est devenue un trait important de la modernité en raison de l'affaiblissement des institutions de la société et de la désintégration des lieux traditionnels de socialisation (Archer, 2013). La désintégration de ces structures aurait produit ce que Beck (1992) a appelé la société du risque engendrant la nécessité d'un retour continu de l'individu sur la compréhension toujours renouvelée et investie de nouvelles connaissances qu'il a des conditions changeantes de son existence. Pour les partisans de cette approche, la réflexivité renvoie à une dimension d'un ordre social changeant. D'autres théoriciens

² Comme il s'agit d'un concept plutôt vaste et mis au travail différemment dans un grand nombre de disciplines, nous nous sommes limités à quelques éléments qui aident à mettre en lien le concept de réflexivité avec la discussion méthodologique présentée par la suite. Des concepts plus appliqués sont ensuite présentés dans l'étude de cas discutée.

³ Nous incluons ici non seulement les apports, mais également les critiques formulées à l'endroit des écrits de Bourdieu.

ont abordé ce concept du point de vue d'une théorie de l'action et la part qu'elle occupe « dans les différents cadres sociaux de l'action » (Lahire, 2012, p. 257).

Retournons d'abord à la sociologie de Bourdieu. L'idée de retour sur soi du chercheur est centrale à l'analyse que propose Bourdieu, ce qu'il a appelé d'abord une sociologie de la sociologie (Chevallier et Chauviré, 2010, p. 146-148) et plus tard, la réflexivité (voir Bourdieu et Wacquant, 1992*a*, 1992*b*). La notion de réflexivité chez Bourdieu va au-delà de l'idée d'une « prise de conscience » et consiste à interroger « ce qui va de soi », ces impensés sociaux dans lesquelles s'inscrivent, dans une large mesure, les pratiques sociales (Chevallier et Chauviré, 2010, p. 74). Il s'agit d'une posture dont l'enjeu de connaissance consiste à dénoncer les biais scolastiques que produisent les chercheurs, investis dans leur champ d'activité théorique.

La théorisation que propose Lahire (1998) sur les ressorts de l'action de même que celle d'Archer (2013) sur la réflexivité nous semble plus fructueuse pour aborder le thème de l'engagement des jeunes. Tous deux mettent de l'avant une analyse centrée sur les pratiques d'acteurs⁴. Lahire (1998) semble accorder moins de poids aux effets durables des dispositions apprises sur une longue période, que ne le fait Bourdieu. Il souligne plutôt les multiples « petits décalages » et occasions de désajustement et de crise (p. 56-59) auxquels sont confrontés les acteurs et qui sont autant de moments propices au travail réflexif. Il avance que la configuration particulière d'une situation a un effet décisif sur les schèmes d'action que les acteurs sociaux se trouvent à rendre visibles ou à l'inverse à laisser inexprimés. Lahire insiste donc sur l'importance de la situation présente dans une analyse relationnelle des pratiques sociales. Il précise :

Si la situation n'explique bien sûr rien en elle-même, elle est ce qui ouvre ou laisse fermées, réveille ou laisse à l'état de veille, mobilise ou maintient à l'état de lettre morte les habitudes incorporées par les acteurs. Négativement (par ce qu'ils laissent « inexprimé » ou « inactualisé ») autant que positivement (par ce qu'ils permettent d'« exprimer » ou d'« actualiser »), les éléments et la configuration de la situation présente ont un poids tout à fait fondamental dans l'engendrement des pratiques (Lahire, 1998, p. 62).

Il réitère dans une note que « dans la grande majorité des cas, c'est la situation qui "décide" de ces inhibitions et de ces déclenchements » (Lahire, 1998, p. 62). Nous voyons dans l'encadrement que propose Lahire une orientation très prometteuse. Il permet d'aborder la situation de recherche auprès des jeunes comme moment potentiellement déclencheur d'une démarche réflexive.

Archer (2013) critique, par ailleurs, le fait que lorsque Bourdieu aborde la réflexivité, il se limite presque exclusivement au travail réflexif du sociologue. Pour les fins de notre analyse, la notion de réflexivité du point de vue de l'acteur est importante puisqu'elle met en relation ce dernier et son monde social. Archer (2013, p. 4) conçoit la réflexivité

⁴ Lahire (1998) offre une fine critique des apports et des limites de la théorie de l'action chez Bourdieu et du travail réflexif réalisé en aval. Les enquêtes menées par Lahire sur les pratiques de lecture, par exemple, l'amènent à mettre au jour la réflexivité dans l'action. Nous limitons notre discussion à l'importance qu'il accorde à la situation présente dans le déclenchement ou à l'inhibition des pratiques.

en tant qu'exercice continu de la pensée. La réflexivité est ainsi un processus relationnel dans lequel les individus cherchent à mieux comprendre leur monde social et culturel pour en arriver à ainsi mieux se connaître. Dans une situation de recherche menée avec la participation des jeunes, une démarche réflexive peut représenter une occasion pour ceux-ci de s'engager dans une quête qui les amène à générer *d'eux-mêmes et pour eux-mêmes* des connaissances sur la société et sur la place particulière qu'ils occupent.

Nous avançons ainsi que la réflexivité peut générer de l'engagement en aidant les jeunes à prendre davantage conscience de leur ancrage dans le monde social. Ceci est d'autant plus important en contexte scolaire où la raison scolastique, quoique nécessaire et bénéfique à bien des égards, laisse aussi fermée, pour reprendre les mots de Lahire, certaines dispositions incorporées par les acteurs. La capacité de l'individu à prendre conscience de la position qu'il occupe dans le monde social et de ses dispositions inhérentes peut ainsi être mise « en gage », conduisant celui-ci à se transformer ainsi qu'à transformer son milieu. C'est, selon nous, ce qui définit l'engagement. Enfin, en abordant l'engagement en tant que propriété d'un univers social donné, nous pouvons alors mieux porter notre attention sur l'importance de la situation, ce que nous souhaitons maintenant illustrer en prenant l'exemple d'une enquête menée avec de jeunes élèves.

4. Une démarche de recherche au service d'un apprentissage réflexif et engagé

Nous soutenons, rappelons-le, que la démarche réflexive de connaissance est un préalable à l'engagement. Le travail réflexif aide à restituer un lien qui est à la fois présent et actif, bien qu'occulté, entre l'individu et son milieu. Nous souhaitons maintenant poser la problématique de l'engagement chez les jeunes à partir des méthodes d'enquête. La discussion qui suit met en valeur l'approche réflexive développée dans le cadre d'une étude réalisée par l'un des deux auteurs, Diane Farmer. Bien que cette étude ne portât pas directement sur le thème de l'engagement, la démarche adoptée dans cette recherche est étroitement liée au propos développé jusqu'à présent. Et c'est surtout en raison de la place croissante qu'a prise la démarche réflexive dans cette enquête particulière que nous trouvons cette expérience de recherche pertinente à l'analyse en cours; nous voyons à la fois dans la réflexivité une disposition préalable à l'engagement et un enjeu de connaissance dans la recherche menée auprès des jeunes⁵. Selon Bourdieu, il importe de reconnaître que la relation d'enquête constitue une forme de relation sociale. L'auteur invite le chercheur à réfléchir à l'expérience de terrain ainsi qu'aux catégories « toutes faites » ou invisibles qui influencent les choix méthodologiques effectués à tout moment de la recherche (Bourdieu et Wacquant, 1992a; Bourdieu, 1993). Il rappelle que le chercheur est celui qui initie cette relation sociale et qui établit les paramètres de l'enquête. La crainte profonde que vivent les participants consiste à se voir transformer en objet d'études – c'est-à-dire à en être réduit, à la chose enquêtée (Bourdieu, 1993). Cet aspect de la

⁵ À l'instar des travaux précurseurs de Mannheim, 1990 et des travaux plus récents, l'une des revendications de la sociologie de l'enfance et de la jeunesse consiste à aborder les jeunes en tant qu'êtres compétents, capables de nous renseigner sur leur monde, bien sûr, mais également sur les phénomènes de société, compris plus largement (Perrenoud, 1994, Qvortrup, Bardy, Sgritta et Wintersberger, 1994; Gauthier, 2008; Sirota, 2006; James, Jenks et Prout, 1998; De Singly, 2000; Mayall, 2002; Bélanger et Farmer, 2004; Gauntlett et Holzwarth, 2006).

recherche évoque ainsi le statut du chercheur en tant qu'être socialisé. Pour Bourdieu, le chercheur dont il est question n'est pas qu'un simple individu ; il est aussi un producteur culturel au sein du champ d'action que constitue sa discipline de recherche. Nous reconnaissons l'importance de cette dimension en tant qu'enjeu de connaissance et cette préoccupation a aussi guidé la conception de notre méthodologie et de nos outils de recherche. Nous privilégions, dans le cadre de ce texte, toutefois, une discussion sur le travail réflexif des participants et sur les interactions générées dans la situation d'enquête. Nous reconnaissons que les jeunes sont dotés d'une forte capacité d'action et voyons potentiellement inscrites dans la situation de recherche des conditions d'actualisation de ces capacités. Il ne s'agit toutefois pas de chercher à prescrire un « modèle de fonctionnement », mais bien de poser l'enjeu sociologique qui consiste à ouvrir le plus possible l'espace de recherche aux « potentialités inscrites dans une situation donnée » (Chevallier et Chauviré, 2010, p. 88).

Une fois indiqués les objectifs de l'étude et le dispositif méthodologique, un dispositif qui inclut notamment le recours au dessin réflexif et à la photographie, nous présenterons certains des propos partagés par les jeunes participants. Seront d'abord esquissés deux portraits biographiques de jeunes produits à partir de dessins réflexifs dans lesquels ceux-ci discutent de leur univers social et culturel et de la place qu'ils y occupent. Nous présenterons ensuite quelques extraits de dialogues entre jeunes et avec les chercheurs afin de mettre en valeur le potentiel de la situation d'interaction dans le soutien d'une conscience réflexive. Nous évoquerons le retour réflexif d'un participant à titre d'exemple afin de réfléchir à l'influence que peut avoir la situation d'enquête dans une démarche réflexive de connaissance. Ces trois points d'entrée visent à déceler certaines pistes exploratoires à partir desquelles il devient possible de soutenir l'idée que la démarche réflexive est une condition préalable à l'engagement et que la situation de recherche peut constituer un terrain favorable à une telle prise de conscience.

4.1 La réflexivité à travers le déploiement de méthodes visuelles : le cas d'une enquête sur les jeunes en situation de mobilité géographique⁶

L'enquête dont il est question s'est déroulée dans trois écoles ontariennes incluant deux écoles de langue française. Il s'agit d'une étude sociologique issue de questionnements liés aux domaines de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de l'enfance et de la jeunesse. Le projet abordait l'expérience de la mobilité géographique et virtuelle des élèves (Farmer, CRSH 2009-2012; Farmer, 2012; Farmer et Prasad, 2014 a et b). L'un des objectifs de cette recherche consistait à interroger les rapports pressentis à l'altérité dans les constructions de l'élève migrant en contexte à la fois francophone minoritaire et mondialisant. L'enquête s'est inspirée en partie du modèle proposé dans le paradigme des nouvelles mobilités en sciences sociales qui semblait offrir une perspective beaucoup plus fluide sur l'analyse du mouvement et de la migration (voir par exemple, Urry, 2000 ; Kaufmann, 2005; Sheller et Urry, 2006). Un autre enjeu de recherche tout aussi important consistait à faire apparaître les perspectives d'élèves sur leurs parcours de vie et sur les représentations de leur monde social. Cet enjeu est lié au premier dans la mesure où il a l'intérêt d'ouvrir l'enquête à la possibilité de voir émerger

⁶ Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui a subventionné cette recherche.

de nouvelles catégories de classement entre identités, situations d'interactions et contextes politiques éducatifs. Il s'agit d'un enjeu particulièrement saillant d'un point de vue méthodologique et ce sera cet aspect qui fera l'objet de la discussion qui suit.

Dans cette étude, nous avons opté pour une enquête multisite et intrasite (Miles et Huberman, 2003; Beaud et Weber, 2003), ce qui permettait de suivre les jeunes dans plusieurs milieux de vie de même que de tenir compte de contextes scolaires différents. Des visites prolongées ainsi que le recours répété aux entrevues individuelles et de groupes ont été mis à profit dans le but de soutenir la réflexion des jeunes participants. Les techniques ethnographiques plus traditionnelles nous semblaient toutefois donner lieu à une dynamique encore trop passive et prescriptive lorsqu'il s'agit d'inciter les jeunes à réfléchir à leurs pratiques. Comment s'y prendre pour ouvrir la recherche à l'exploration entre jeunes ? Comment faire émerger les significations encore cachées ou peu articulées que donnent les jeunes à leur cheminement ? Ce projet nous a donné l'occasion d'explorer certaines techniques visuelles réflexives pour enrichir et peaufiner notre approche. Nous voulions mettre à disposition des outils avec lesquels les jeunes se sentent à l'aise et dans lesquels ils sont particulièrement compétents (Mayall, 2002). Nous pensions au départ aux jeunes participants des écoles primaires, mais cette préoccupation s'est avérée tout aussi pertinente pour les jeunes du niveau secondaire et pour les enseignants. Selon Leavy (2009), les méthodes visuelles s'avèrent riches lorsque l'on s'intéresse à la variété de sens que peut prendre un phénomène étudié et que l'on cherche à dégager de nombreuses perspectives en tension. Elles offrent un espace dans lequel il devient possible de prendre part au processus de recherche de bien des façons, que ce soit par les témoignages et au travers d'émotions, de manière expressive, conflictuelle, consensuelle ou encore réflexive. Les méthodes visuelles ont donné lieu à d'importantes avancées auprès de populations plurilingues, ce qui correspondait, par ailleurs, au profil des jeunes ontariens participant à l'enquête et a donc été une motivation additionnelle dans l'exploration de ces approches (Auger, 2010; Castellotti et Moore, 2009; Molinié, 2009; Moore, 2006; Prasad, 2013). Plus largement, nous avons vu dans ces techniques une façon prometteuse d'aborder une réalité sociale encore peu connue à partir de plusieurs registres d'expérience.

Une particularité des techniques créatives visuelles a trait à la création d'artéfacts intégrée à la démarche de recherche. Cette technique s'apparente en quelque sorte au processus de création artistique. Ainsi, tout comme l'artiste vis-à-vis sa création, l'acte de produire un objet dans la recherche sous-tend une réflexion en continu sur ce que l'on fait et sur la connaissance à la fois *générée et en voie de se faire*. Le processus réflexif dans lequel se trouve engagé le participant l'amène ainsi à développer des connaissances sur le thème à l'étude, bien sûr, mais également, et surtout, des connaissances sur soi, sur ses propres pratiques. C'est dans une telle optique que l'on dit de ces approches méthodologiques qu'elles aspirent à soutenir la capacité de transformation des jeunes participants. Mais elle a aussi une incidence sur le type de connaissances produites en recherche et donc sur la manière dont les jeunes entre eux et en interaction avec les chercheurs génèrent de nouveaux savoirs. En effet, puisque plusieurs séances sont nécessaires à la réalisation d'une production artistique, selon Gauntlett et Holzwarth (2006) et selon Butler-Kisber et Poldma (2010) les données qui sont construites à partir d'un tel processus ont été longuement mûries. Les approches créatives visuelles peuvent ainsi constituer un outil intéressant pour générer de

nouvelles connaissances sur soi et sur le monde social dans une perspective d'engagement.

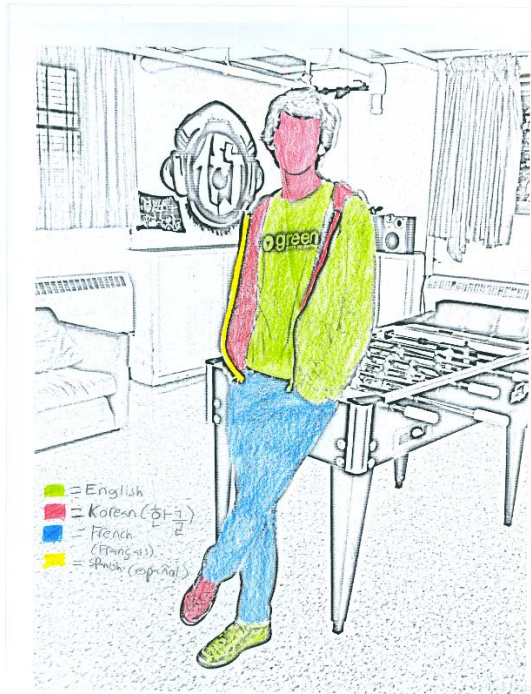
L'intérêt des techniques artistiques dans le domaine des études sur l'enfance et la jeunesse a donné lieu au développement d'un grand nombre d'outils visuels aujourd'hui utilisés en recherche. Nous avons eu recours au dessin réflexif et à la photographie digitale. Nous inspirant d'abord des travaux de Busch (2010); Busch, Aziza et Tjoutuku (2006) et de Krumm (2008), nous avons repris l'idée d'inviter les participants à dessiner leur portrait de langues. Il existe plusieurs façons de représenter les rapports entre les langues en dessin. Dans ses recherches, Busch s'est servie du corps humain comme métaphore venant appuyer les récits biographiques d'acteurs plurilingues. Nous avons adapté cette technique en remplaçant le dessin générique d'une silhouette par une photographie modifiée des participants et invité ces derniers à dessiner leur portrait de langues dans lequel la silhouette de leur propre corps servait de canevas pour rendre compte des traces laissées par le contact des langues et des cultures dans l'histoire migratoire de la famille. Il s'agissait de proposer un outil biographique et réflexif dans lequel « se raconter » n'avait pas à suivre une suite chronologique d'événements (une expérience de vie découpée par étape, ce qui est vraisemblablement plus fréquent dans une biographie racontée par un adulte).

La photographie est une autre technique couramment utilisée dans les approches réflexives. Les chercheurs invitent les participants à prendre leur quotidien en photos et ces photos sont ensuite discutées en entrevues, souvent pour ce qu'ils conduisent à évoquer sur le plan symbolique. Les photos peuvent servir à soutenir le déroulement de l'entretien comme moyen d'élicitation (Cappello, 2005), susciter le dialogue au fil de la présentation (Jorgenson et Sullivan, 2010) ou encore soutenir un travail d'autophotographie (Clark, 1999). Selon Noland (2006), les données visuelles produites au moyen de la photographie conduisent à une exploration de nature plus holistique du thème à l'étude. Dans l'enquête menée sur l'expérience de mobilité des élèves, nous avons invité ces derniers à prendre des photos à l'école, dans le quartier et à la maison. Les consignes suivantes ont été développées pour guider les activités : 1) pour le portrait de langues : « Dessine sur la silhouette les langues et les cultures qui t'habitent, (des cultures) avec lesquelles tu as développé un lien au cours de ta vie », et 2) pour la photographie : « Avec cet appareil, je prends en photos des personnes, des objets et des lieux qui me branchent, avec lesquels je suis en lien ». Les participants ont développé une légende expliquant les catégories identifiées dans leur portrait et organisé les photos en créant leurs propres critères de classement sur le thème de la mobilité. Ils ont discuté de leurs productions en groupes constitués de deux à quatre élèves et de deux chercheurs. Nous espérons ainsi encourager les élèves à réfléchir aux catégories de perception qu'ils sont à même de construire à partir de contextes variés et en dialogue avec d'autres jeunes et l'équipe de recherche⁷.

⁷ L'étude s'est déroulée sur une période de trois ans dans des écoles diversifiées sur les plans linguistique et socioéconomique. Cinq classes réparties entre trois écoles, incluant une classe du primaire servant d'étude pilote à l'exploration de techniques créatives visuelles ont participé à l'étude. L'étude a ainsi été menée dans quatre classes du niveau primaire (élèves âgés de 8 à 12 ans) et une classe d'adolescents (16 et 17 ans). Au total, quelque 120 personnes, soit environ 80 élèves, incluant une vingtaine d'adolescents, ont participé à cette étude. Des entrevues ont aussi été menées auprès

4.2 Récits biographiques

L'occasion de se dessiner « soi-même » a eu un impact inestimable sur l'intérêt qu'a suscité l'enquête chez les participants. Une soixantaine de récits biographiques ont été recueillis. Ces dessins, tous particuliers, révèlent les cheminements singuliers vécus par les participants (Farmer, 2012)⁸. Voici d'abord un extrait du portrait d'Emmanuel⁹ (élève de 11^e année) que l'on peut voir dans le salon étudiant.



Interviewer no 1 : Alors, on aimerait bien que vous expliquiez vos portraits. Je ne sais pas qui veut commencer ?

Thierry (élève de 11^e année) : Emmanuel...

Interviewer no 2 : rires

Emmanuel : Donc pour l'anglais, j'ai pris la couleur verte et je l'ai dessinée sur ma poitrine et sur ma chemise parce que c'est la voie principale du corps et pour moi l'anglais c'est ma première langue, donc c'est le plus important. Pour le français, j'ai pris le bleu et j'ai dessiné sur mes jambes en bleu parce que je suis au [nom du lycée], donc le français c'est... la langue française et la culture c'est une grande partie de ma vie maintenant. Mais j'ai choisi une couleur froide parce que je ne suis pas français moi-même, donc je me suis distancié et j'ai pris le rouge pour le coréen en fait, c'est

d'enseignants, de directions d'école et de parents. Nous mettons l'accent dans ce texte sur l'expérience des adolescents.

⁸ Il est important, par ailleurs, d'aborder ces portraits de langues en tant que « prise de vue » d'une représentation, saisie en contexte et traduisant l'état d'une réflexion sur soi à un moment particulier. Il ne s'agit pas de représentations figées. Les portraits de langues peuvent être répétés et seront constamment différents.

⁹ Tous les noms sont fictifs.

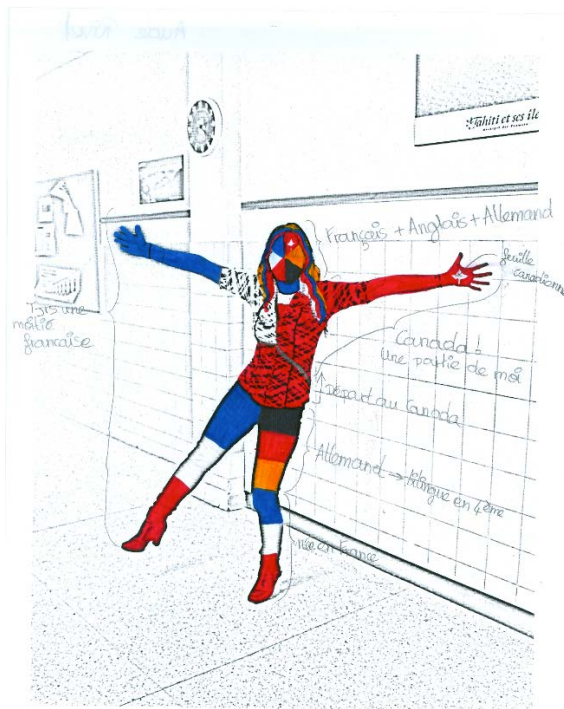
une des couleurs... du drapeau coréen et l'espace que le rouge couvre est moins vaste que l'anglais ou le français parce que je le parle moins à la maison et... la culture et la langue coréenne est... c'est une partie de moi mais, c'est, ce n'est pas aussi présent dans ma vie de tous les jours que le français et l'anglais. Finalement, j'ai dessiné un petit bout de jaune pour l'espagnol parce qu'on est tous forcés de prendre l'espagnol donc...

Interviewer no 2 : Forcés ? (Rires)

Emmanuel : ça ne prend pas une grande place dans ma vie de tous les jours.

Dans cet extrait, on remarque comment Emmanuel propose une lecture de son monde où il se définit, dans le contexte particulier de la discussion et de l'exercice qui lui a été proposé, en fonction de l'anglais, sa « première langue », du français, la langue de l'école, mais aussi une référence culturelle devenue importante « c'est une grande partie de ma vie maintenant » et de la culture et la langue coréenne qu'il associe à son héritage familial, tout en précisant que ces dernières sont moins présentes dans son univers quotidien. La création de son portrait l'amène aussi à exprimer certaines émotions, une couleur froide pour se distancier du français, qui ne représente pas qui il est, et à démontrer le recul qu'il prend vis-à-vis une situation contraignante, soit *un petit bout de jaune pour l'espagnol* et il précise qu'il y accorde moins d'importance : *ça ne prend pas une grande place dans ma vie.*

Passons maintenant à l'extrait d'entrevue avec Laure (élève de 11^e année) qui est prise en photo dans un couloir de l'école.



Interviewer no 1 : On peut commencer avec les portraits de langues. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut commencer ?

Laure : *Moi, je veux bien.*

Interviewer no 1 : okay.

Laure : *Donc moi en fait, j'ai trois couleurs... trois langues surtout qui sont dans mon portrait linguistique... la langue anglaise, le français et l'allemand. Um... donc en fait je l'ai caractérisé par des drapeaux. J'ai fait des drapeaux à différentes parties... endroits du portrait comme ça pour voir un tout petit peu. Donc j'ai commencé sur la jambe gauche, il y a au début un petit drapeau de la France donc c'est pour montrer que je suis née en France que c'est vraiment ma langue maternelle et tout ça. Après si on remarque sur toute la moitié du portrait c'est... hum... seulement pareil le drapeau français parce que j'ai quand même, je suis ici [seulement] depuis un an et demi. Donc, c'est quand même vraiment la plus grosse partie de moi la France et la langue française et tout ça... hum... donc ensuite j'ai une partie de ma jambe qui est l'allemand parce que je faisais allemand depuis la sixième et j'étais presque bilingue en quatrième. Bon, maintenant, j'ai un peu perdu, mais bon. Donc voilà..., il y a un moment où ça faisait partie de moi dans une grande partie de ma vie. Et ensuite donc si on regarde au niveau du buste, il y a le Canada qui prend de plus en plus de place parce que donc voilà je suis arrivée puis c'est maintenant, c'est un peu comme une partie de moi... la langue anglaise... avec le drapeau canadien voilà la feuille canadienne... je suis maintenant Canadienne jusqu'au bout des doigts et puis hum... au niveau de la figure, c'est le mélange de tous les pays qui sont... à moi. Voilà.*

Dans ce deuxième extrait, on remarque comment, tout comme dans le premier exemple, le portrait de langues est une occasion de mettre en récit les traits identitaires à partir desquels Laure se construit *je suis née en France, c'est ma langue maternelle, c'est quand même vraiment la plus grosse partie de moi la France*. Le choix des jambes pour évoquer ses racines est une association qui apparaît dans un grand nombre de récits recueillis. L'attachement à une culture se voit exprimé de différentes manières telles que par la taille accordée à une référence *Après si on remarque sur toute la moitié du portrait c'est... hum... seulement pareil le drapeau français*, la couleur (une couleur froide pour se distancier dans le récit d'Emmanuel) ou, dans d'autres récits, sur le cœur pour souligner son affection (voir, par exemple, Farmer, 2012). La discussion est aussi une occasion pour Laure d'élaborer comment elle conçoit sa relation avec le Canada : *voilà je suis arrivée, puis c'est maintenant c'est un peu comme une partie de moi, je suis ici depuis un an et demi*. Elle offre aussi une pointe d'humour en commentant le dessin de la feuille d'érable qu'elle a mise sur sa main, « je suis maintenant Canadienne jusqu'au bout des doigts ».

Les jeunes se sont pris en photo les uns les autres au moment initial de l'enquête, ce qui leur donnait, dès le départ, la possibilité de choisir où et comment représenter la métaphore de leur corps. Les choix qui ont été faits et les manières à la fois enthousiastes et originales de se raconter en dessin nous portent à croire que ces jeunes se sont approprié les outils d'enquêtes de manière à exercer un retour sur soi dans lequel ils ont clairement exprimé certaines des influences et contraintes qui les affectent et les conditionnent. Les méthodes créatives visuelles, selon Butler-Kisber et Poldma

(2010) sont des façons de faire et de connaître qui reposent sur l'expérience. L'enjeu qui se pose alors consiste à mieux comprendre comment s'y prendre pour faire en sorte que la participation à une enquête puisse se transformer en moment de connaissance. Revenant aux propos de Lahire (1998) sur l'importance de la situation, on peut constater que la flexibilité qu'offre ici le dessin comme outil d'enquête, tant dans la consigne ouverte que dans l'exécution, sert de déclenchement pour ces jeunes qui se racontent et choisissent de s'exprimer sur certains sujets (plus que d'autres vraisemblablement).

4.3 Dialogue et ouverture sur le monde social

La situation de recherche recèle des potentialités latentes que l'approche réflexive peut aider à éveiller. Les entrevues en petits groupes ont été des occasions de partager et de comparer les points de vue. Le choix de techniques a aussi influencé le type de discussions possible. Nous présentons ici quelques extraits d'entretiens dans lesquels les participants expliquent leurs choix de photos prises pour évoquer le mouvement et la mobilité. Voici d'abord les propos d'Emmanuel.

Interviewer no 1 : Emmanuel, vous voulez commencer comme d'habitude ?

Emmanuel : Le thème général serait le mouvement dans mon habitat... Dans un espace qui ne bouge pas, donc le mouvement à l'intérieur de ma maison. En fait, j'ai pris seulement les photos dans ma maison et pas d'une auto ou d'un train ou quelque chose parce que je voulais juste montrer le mouvement à la maison et pas le mouvement à l'extérieur..., le mouvement qui pouvait symboliser le mouvement international de pays, donc c'est seulement pour montrer le mouvement dans un espace clos.

Interviewer no 1 : okay... et ça ?

Emmanuel : Oui, j'ai pris ça c'est essentiellement... c'est... c'est une...

Thierry :... une chaussure...

Emmanuel :... c'est une ouverture

Interviewer no 1 :... oui, les chaussures...

Emmanuel :... c'est une ouverture sur le mouvement extérieur.

On peut remarquer dans ce court extrait qu'Emmanuel met l'accent non plus sur la représentation qu'il a de lui-même, ce que le dessin de son portrait présenté plus haut l'amenait à faire, mais sur son espace de vie familiale. Il met à profit la photographie de manière à décrire son cadre de vie, un espace qu'il choisit de mettre en relation à ce qui constitue d'autres contextes possibles « le mouvement qui pouvait symboliser le mouvement international de pays ». Emmanuel, un étudiant canadien, fréquente une école qui fait partie du réseau international de lycées français. Thierry, avec qui il discute, est étudiant international et fait partie du grand nombre d'étudiants internationaux qui fréquentent cette école. Les discussions sur les photos offrent à Emmanuel et à Thierry un espace dans lequel prend forme une réflexion sur leur propre espace culturel, mais également sur celui des autres. À cet égard, Emmanuel apprendra au fil de la discussion que Thierry n'a pas vécu dans plusieurs pays, ce qu'il imaginait, mais simplement en France puis au Canada. De plus, l'évocation plus symbolique de la chaussure en tant que

métaphore du mouvement est un autre exemple du potentiel que peut avoir le recours à la photographie lorsque celle-ci est abordée dans un dialogue entre jeunes (et avec, ou sans, le chercheur).

L'échange entre Laure et Julie (aussi élève de 11^e année), dans le cadre d'un autre entretien, peut illustrer comment les jeunes ont mis à profit la photographie pour relater un contexte et une époque distante dans leur analyse du mouvement et de la mobilité.

Laure : Ensuite, c'est une photo qu'on a prise à New York...

Julie (élève de 11^e année) : Je l'ai ! Je l'ai chez moi en cadre !

Laure : Ouais. Je la trouve, très, très bien. Premièrement, ça montre la mobilité des ouvriers concrètement qui étaient en train de construire un bâtiment, mais aussi la mobilité du monde par rapport au monde ouvrier à ce moment-là qui était donc pendant la construction de New York, pendant des années 30, donc voilà quand ils construisaient tous les bâtiments.

On remarque également, dans la manière dont Thierry « ... une chaussure... » et Julie « Je l'ai ! Je l'ai chez moi en cadre ! » interviennent dans les présentations de leurs pairs qu'ils sont à l'écoute de même qu'interpelés par l'analyse du thème à l'étude. Plus tard, dans le cadre de ce dernier entretien, l'intervieweur demandera de faire un retour sur cette expérience de recherche. En voici un extrait :

Interviewer no 1 : Vous avez réalisé quelque chose en faisant ça ?

Julie : Qu'on a une vie qui est très mobile... vraiment...

Laure : Qu'on a de la chance...

Julie :... par rapport au portrait linguistique surtout on se rend compte qu'il y a des langues qui ont vraiment beaucoup plus d'importance pour [nous] que ce qu'on pense.

L'intérêt de ce dernier extrait ne se trouve pas tant dans son contenu comme dans l'effet que produit chez ces jeunes la méthodologie mise de l'avant. Julie semble exprimer dans ce dernier extrait une certaine prise de conscience quant à une réalité extérieure, le contexte plurilingue, et l'influence qu'a celui-ci sur elle, *des langues qui ont vraiment beaucoup plus d'importance*, et dont elle est aussi porteuse au travers de ses déplacements, *par rapport au portrait linguistique*. Pour reprendre les propos d'Archer (2013), le fait que l'individu réfléchisse au fait d'être intégré à son monde social le conduit à la fois à mieux se connaître et à mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux de société.

4.4 Retour réflexif : une balade à vélo

Nous aimerions conclure cette section avec un extrait d'entretien réalisé avec William¹⁰, du même groupe d'élèves, sur le retour que propose ce dernier au sujet des photos qu'il a prises¹¹.

William : Vous pouvez le voir dans cette photo, je suis à vélo et je me suis déplacé dans mon quartier et j'ai pris des photos... euh... il a commencé à pleuvoir alors que j'étais à vélo, mais c'était agréable et alors j'ai continué à pédaler.

De là, il décrit ce qu'il a remarqué alors qu'il sillonnait son quartier : un espace résidentiel, d'abord, avec de petites rues et beaucoup de verdure devant les maisons, l'entrée d'un ravin avec une nature plus dense, un centre communautaire où il travaille durant les étés et où avait lieu un festival ce jour-là, et enfin, une vue panoramique, une sorte d'ouverture, raconte-t-il, sur la ville. Il ajoute, en commentant l'animation du festival, qu'il n'était pas au courant de la nature de l'événement au moment où il prenait des photos :

William :... alors je passais à vélo tout près et j'ai vu tout cela qui se passait et j'ai pensé, je vais prendre une photo.

Si l'on admet qu'une démarche réflexive est un préalable à l'engagement, le retour sur la balade à vélo que propose William est fort important au sens où, pour William, ce fut une occasion de prendre davantage conscience de son environnement, par un travail d'éveil : *j'ai pensé, je vais prendre une photo*, et de mise à distance (au moyen de la discussion en entretien). Ce processus peut conduire à poser un regard neuf sur la réalité du quotidien, une réalité à laquelle on réfléchit peu autrement. L'enjeu qui se pose alors consiste à mieux comprendre comment préserver et promouvoir ces occasions d'apprentissage et de développement de connaissances que peut offrir une situation de recherche pour les participants tout autant que pour les chercheurs. En ce sens, ces occasions peuvent donner un tout autre sens à la situation de recherche, au-delà et en dehors de la perspective que lui donne le chercheur. Pour ce dernier, le défi consiste à mieux repérer de telles occasions sans pour autant chercher nécessairement à se les approprier ou à réduire la situation de recherche et les jeunes participants qui y prennent part à la chose enquêtée (de nouveau, voir Bourdieu, 1993 sur la relation d'enquête comprise en tant que relation sociale).

5. Conclusion

Dans ce texte, nous avons proposé une perspective relationnelle de l'engagement. Nous avons cherché à démontrer que les jeunes, peu importe leur état (qu'ils soient engagés ou désengagés) ont toujours la capacité de contribuer, de façon positive, au

¹⁰ Pour une présentation et discussion du portrait de langues de William, voir Farmer, D. et Prasad, G. (2014b).

¹¹ L'entretien a été réalisé en anglais. Par souci de transparence, nous présentons dans cette note la transcription du verbatim dans sa version originale.

William : (1^{er} extrait) *So essentially...you can actually see it in this picture...uhh I just got on my bike and I went around my neighbourhood and took some pictures. Uh...It's uh...it started to rain when I was on my bike but it was kinda nice so I just kept going. Uh...so essentially there are four parts...*

William : (2^e extrait) *...so I biked by it and saw this all happening so I was like I'll take a picture.*

monde qui est le leur. Nous avons avancé l'idée que la conscience réflexive est une condition préalable à l'engagement. Nous avons voulu illustrer le potentiel de cette idée à partir d'une réflexion méthodologique reposant sur une enquête menée auprès d'élèves ontariens où nous avons utilisé des méthodes créatives visuelles et une démarche réflexive. Des dessins et extraits d'entretiens ont été présentés et commentés afin de mettre en valeur le potentiel que revêt la situation d'enquête ainsi que la capacité d'action des jeunes enquêtés dans une réflexion sur l'engagement. La situation de recherche peut constituer un terrain favorable également à la prise de conscience chez les chercheurs des effets potentiels de la mise à distance du protocole de recherche sur leurs propres pratiques en sociologie de la jeunesse.

Bibliographie

- Archer, M. (2013). Reflexivity, *Sociopedia.isa*, juillet, 1-13. En ligne : <http://www.sagepub.net/isa/admin/articles.aspx>. Consulté le 31 juillet 2017.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Austin, J. L. (1962). *Sense and sensibilia*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaud, S. et F. Weber (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Éditions La Découverte.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. California : Sage Publications.
- Bélanger, N. et D. Farmer (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39 (001), 45-67.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 135 (12), 3-5.
- Bourdieu, P. et L. J. D. Wacquant (1992a). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. et L. J. D. Wacquant (1992b). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa, *Language and Education*, 24 (4), 283-294.
- Busch, B., J. Aziza et A. Tjoutuku. (dir.) (2006). *Language biographies for multilingual learning*, Cape Town : Project for Alternative Education in South Africa (PRAESA).
- Butler-Kisber, L. et T. Poldma (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research, *Journal of Research Practice*, 6 (2), article M18. En ligne : <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196>. Consulté le 5 juin 2013.

- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children, *Field Methods*, 17 (2), 170-182.
- Castellotti, V. et D. Moore (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). Paris : Centre de recherche Textes francophonies (CRTF) - Encrages, Belles Lettres.
- Chevallier, S. et C. Chauviré, C. (2010). *Dictionnaire Bourdieu*. Paris : Ellipses Marketing.
- Clark C. D. (1999). The autodriven interview: A photographic viewfinder into children's experiences, *Visual Sociology*, 14 (1), 39-50.
- Davey, S. (2005). Creative, Critical and Caring Engagement—Philosophy through Inquiry. In D. Shepherd (dir.), *Creative Engagements: Thinking with Children*. Oxford, Inter-Disciplinary Press.
- De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse, *Lien social et politique*, 43, 9-21
- Farmer, D. (2012). Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 31 (1), 73-94.
- Farmer, D. (2009-2012). *Mobilités et transnationalisme : histoires d'enfants et de jeunes dans la redéfinition de l'espace scolaire de langue française de l'Ontario*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). En ligne : http://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/Recherches/Mobilites_et_transnationalisme.pdf
- Farmer, D. et G. Prasad (2014a). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol revue de sociolinguistique en ligne*, 24, juillet, 80-98.
- Farmer, D. et G. Prasad (2014b). Des jeunes (se) racontent ! Approches créatives d'élèves issus de la diversité linguistique et culturelle au Canada. *Diversité* 176, 2e trimestre, p. 151-157.
- Gauntlett, D. et P. Holzwarth (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21 (1), p. 82-91.
- Gauthier, M. (2008). La sociologie de la jeunesse. In J. Lafontant et S. Laflamme (dir.), *Initiation thématique à la sociologie* (2^e éd.). Sudbury : Éditions Prise de parole.
- Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* Paris : Éditions L'Harmattan.
- Hickey, D. T. (2003). Engaged participation versus marginal nonparticipation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *The Elementary School Journal*, 103 (4), 401-429.
- James, A., C. Jenks et A. Prout (1998). *Theorizing childhood*. Columbia : Teachers College Press.
- Jorgenson J. et T. Sullivan (2010). Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 11 (1), article 8.

- Kaufmann, V. (2005). Mobilités et réversibilités : vers des sociétés plus fluides ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (118), 119-135.
- Krumm, H. J. (2008). Plurilinguisme et subjectivité : "Portraits de langues" par des enfants plurilingues. In G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 109-112). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Éditions Nathan.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi, *Sociologie et sociétés*, 40 (2), 165-179.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Leavy, P. (2009). *Methods Meets Arts. Arts-Based Research Practice*. New York : Guilford Press.
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations*. Paris : Éditions Armand Colin, coll. Essais et recherches. (Ouvrage original publié en 1928)
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Londres : Open University Press.
- Miles, M.B. et A.M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Molinié, M. (2009). *Le Dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontise : Centre de Recherche Textes et Francophonies.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Éditions Didier.
- Noland, C. M. (2006). Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research. *Journal of research Practice*, 2 (1), 1-19.
- Nolen, S. B., et C. J. Ward (2008). Sociocultural and situative approaches to studying motivation. In M. L. Maehr, S. A. Karabenick et T. C. Urdan (dir.), *Advances in motivation and achievement* (p. 425-460). Bingley, UK : Emerald Group Publishing.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: an exploratory case study, *Language and Literacy*, 15 (3), 4-30.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Genève : ESF éditeur.
- Qvortrup, J., M. Bardy, G. Sgritta et H. Wintersberger (1994). Childhood matters: social theory, practice and politics. Aldershot : Avebury Press.
- Sheller, M. et J. Urry (2006). The new mobilities paradigm, *Environment and Planning*, 38 (2), 207-226.
- Sirota, R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Le sens social.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. New York: Routledge.