

Retour réflexif : difficultés et limites

Ce retour critique illustre le cheminement réflexif de ma posture de chercheuse en construction, confrontée aux aléas du terrain, aux limites des outils et à l'exigence constante d'adaptation à mon sujet et mon public. Au fil de l'ancrage empirique, plusieurs difficultés ont émergé, tant sur le plan logistique que dans la posture de recherche adoptée. Ces épreuves ont été formatrices et m'ont permis d'affiner ma pratique, de renforcer ma vigilance méthodologique et d'interroger mes propres biais.

L'une des premières contraintes a été celle du temps imparti, notamment dans les structures scolaires, où les entretiens ont parfois dû être menés pendant les pauses ou dans des créneaux limités. J'ai donc dû apprendre à réagir rapidement aux imprévus, à cibler les questions prioritaires et à adapter mes formulations.

Une autre difficulté fut le contact avec les établissements scolaires : un des mails adressés aux élèves était trop formel, car initialement pensé pour la direction. Cela a sans doute freiné les retours. J'ai donc conçu par la suite un support plus concis et vulgarisé à destination des jeunes (cf. Annexe 3).

La question du milieu socio-économique a également posé problème : les indicateurs disponibles, comme l'ISE, présentent des limites (cf. "terrain et méthode"), et certaines informations sensibles, comme la profession des parents, étaient difficiles à recueillir. Cela était d'autant plus complexe dans des situations familiales fragiles ou instables (séparation, deuil, recomposition) et j'ai dû naviguer avec tact entre la nécessité de contextualisation et le respect des sensibilités.

Lors des premiers entretiens, la création d'un climat de confiance n'a pas toujours été suffisamment préparée. J'ai appris à expliciter davantage mes attentes, à rassurer sur l'absence de « bonnes ou mauvaises réponses », et à m'ancrer davantage dans une posture d'écoute active. Comme le rappellent Cohen et al. (2011), le chercheur ne doit pas « chercher à obtenir des réponses allant dans son sens » (p. 204), et Alshenqeeti souligne que les chercheurs "are there to listen not just speak" (2014, p. 41).

Il est aussi apparu indispensable de donner des exemples concrets pour illustrer les questions, en particulier sur le thème de l'engagement, souvent perçu comme abstrait par les jeunes. J'ai alors enrichi la définition présentée avec des formes d'action variées et des exemples quotidiens, pour permettre une meilleure identification. Cela a permis de mettre en lumière des

prises de position jusque-là inaperçues. Cette stratégie visait à éviter les "misunderstanding on the part of the interviewee with regard to what is being asked" (Cohen et al., 2011, p. 204).

Avec le recul, le recours à un support visuel aurait pu favoriser la participation : proposer aux jeunes de noter ou de hiérarchiser les formes d'engagement aurait renforcé l'interactivité et leur temps de réflexion. Bien que certaines difficultés d'identification aient émergé, les discussions ont souvent fait émerger des souvenirs ou prises de position postérieurement aux questions.

J'ai aussi appris à maîtriser davantage mes interventions au cours de l'entretien. Mes premiers entretiens révèlent quelques interruptions inopportunes de ma part. Par la suite, j'ai adopté la prise de notes pendant l'échange, ce qui permettait de ne pas perturber le fil du discours tout en notant les éléments à approfondir. Alshenqeeti (2014, p. 44) recommande d'ailleurs de ne pas se reposer uniquement sur les enregistrements.

Comme le rappellent Quivy & Van Campenhoudt (1995), "une méthode ne peut être vraiment connue qu'après l'avoir expérimenté", car "rien ne remplace l'expérience" (Kaufmann, 2016, p. 47), une compétence que Van Campenhoudt et al. (2017) qualifient de « métier ».