

**Séminaire doctoral :**

**Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuels.  
Problèmes méthodologiques et épistémologiques.**

**Université d'Artois - Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense  
Equipe Recifes (Université d'Artois- EA 4520)  
Equipe Crise-Ecole-Terrains sensibles (CREF -EA 1589-UPON )**

***Conduire des recherches à la périphérie de la classe***

***Anciens, anciennes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan :  
trajectoires et constructions identitaires***

Si le devenir des élèves passés par des structures expérimentales a fait l'objet de quelques travaux universitaires et commence à mobiliser plus fortement la recherche sur des objets associés (souvent à l'initiative des équipes éducatives elles-mêmes) très peu d'études s'attachent en France au processus de construction identitaire des élèves ayant suivi une scolarité classique. Ce qui focalise d'abord l'attention, des médias, des politiques, des décideurs c'est la mesure des performances (PISA). Les chercheurs qui n'ont pas fait le choix de cette « *centration* » se sont principalement intéressés à savoir qui sont les lycéens et ce qu'il vivent (toute la sociologie de l'expérience scolaire). En revanche, pas ou très peu d'études se centrent sur ce qui se joue au cours de la scolarité des élèves dans la construction de leur identité ou pour reprendre le titre d'un colloque tenu à Nantes en 2008 « Ce que l'école fait aux individus »<sup>1</sup> sur le long terme.

## ***1 Des premiers constats informels au choix d'une méthodologie de recherche appropriée : l'évidence du qualitatif***

Le lycée, cadre de ma recherche, est une petite structure scolaire faisant partie d'un réseau d'établissements publics innovants<sup>2</sup> (FESPI) et dans lequel je suis enseignant depuis 15 ans. Les grandes lignes du projet d'origine ont peu changé entre l'ouverture en 1987 et 2005, période de scolarisation sur laquelle porte mon travail. L'objectif affiché est toujours de « *former des jeunes autonomes responsables, ouverts, créatifs, capables de s'adapter, d'évoluer et de travailler en équipe* » et le fonctionnement du LPI est en filiation avec l'éducation nouvelle bien que cette identité ne soit pas revendiquée, seul le caractère « innovant » générique et plus consensuel étant mis en avant.

Après un travail d'écriture sur l'histoire et le contenu pédagogique du projet en appui

---

<sup>1</sup> <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article77>.

<sup>2</sup> FESPI : Fédération des établissements scolaires publics innovants

d'un collègue de l'établissement, suivi par l'équipe pédagogique du lycée qui aboutit à la publication d'un livre en 2005<sup>3</sup>, il me semblait important, comme à Marie-Anne Hugon qui nous avait accompagnés dans cette démarche, de chercher à savoir comment les élèves voyaient et vivaient le lycée.

Les premiers éléments de réponse à la question initiale « quels regards les élèves d'un établissement particulier portent sur celui-ci ? » étaient faits de constats recueillis çà et là, informels et intuitifs. La question se déplaçait, suite à une étude quantitative faite auprès des élèves sur l'appréciation d'un dispositif particulier du projet d'établissement (les activités complémentaires de formation). Cette enquête apportait des pistes de recherche intéressantes dans la définition de l'objet notamment grâce au fait que les anciens élèves avaient répondu rapidement et en nombre, pressentant le dispositif menacé, en s'emparant des questions ouvertes du questionnaire mis en ligne sur le site de l'établissement pour témoigner de l'intérêt de ces projets dans ce qu'ils étaient devenus.

Parallèlement j'étais inspiré par le travail d'Henri Peyronie sur les anciens élèves de Freinet<sup>4</sup> : Questionner la notion de traces c'est aussi comprendre ce qu'il s'est passé dans la construction des futurs adultes à partir de ce qu'il reste aujourd'hui dans leur mémoire, leur récit. C'est à la suite d'une phase exploratoire constituée d'une vingtaine d'entretiens, des rencontres pour certaines informelles et de 3 entretiens « biographiques » que ce « passage » dans l'établissement pour les anciens élèves m'est apparu dans leur discours comme marquant, au cœur de leur récit de vie. Le choix méthodologique d'une recherche qualitative s'appuyant sur des entretiens biographiques s'est ainsi imposé. C'est ensuite l'idée de production de soi inspirée par Gaston Pineau dans « *produire sa vie* », qui m'a intéressé en précisant l'objet. Cela impliquait de travailler sur le processus de construction identitaire et de voir en quoi les élèves étaient acteurs dans ce processus. La production de soi, dans ce cadre s'inscrit dans un processus à travers un récit où l'ancien élève s'interroge et construit une réponse à : « comment je suis devenu moi ? ». Il y a donc construction ou « re-construction » du récit ce qui n'enlève en rien à l'intérêt de la recherche. En effet, immergée dans les données factuelles - qu'il peut être utile pour le chercheur d'identifier – dans les récits il y a les réalités des acteurs et ce sont bien celles-ci qui permettent de comprendre l'objet que j'ai choisi d'étudier. En stabilisant l'objet de ma recherche sur les trajectoires et constructions identitaires, l'approche ethnométhodologique et/ou biographique s'impose. Elle s'appuie sur une démarche inductive, dynamique, en constant va-et-vient entre le matériau

3 NOBLE, Dominique, BERGERON, Pierrick, FONTAINE, Denis. *Vous avez dit « innovant » ? Lycée pilote de Jaunay-Clan : entre contraintes et libertés*. Poitiers, SCEREN / CRDP, 2005.

4 PEYRONIE, Henri. « Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? ? », in *Freinet 70 ans après*. Presses universitaires de Caen, 1998, p.107-137.

que constituent les récits biographiques et les productions que l'on peut aussi appeler orientations théoriques ou perspectives. Aujourd'hui, je place aussi ma recherche dans la lignée des travaux d'Anselm Strauss et Barney Glaser et de ceux qui les ont suivis dans l'élaboration de la *Grounded Theory* ou théorie ancrée. La population scolaire dont j'essaie de saisir la construction identitaire et auprès de laquelle je recueille des données est constituée de plus de 2200 élèves sortis de cet établissement entre 1990 et 2005.

## **2 La recherche biographique contre l'analyse comparative ?**

Souvent lors je présente mon travail de recherche que ce soit auprès de « spécialistes » ou de novices, la question m'est posée de la comparaison de la population scolaire que j'étudie et que je « devrais » confronter, comparer à une autre, issue de l'enseignement classique. Je vais m'appuyer ici sur la théorie ancrée évoquée plus haut <sup>5</sup> : qui promeut justement l'analyse comparative, pour voir en quoi et comment la recherche biographique et l'analyse comparative ne sont pas des termes antinomiques mais peuvent au contraire s'articuler utilement.

Rentrer dans une comparaison entre la normalité scolaire et une alternative à laquelle je suis associé professionnellement puisque j'en fais partie présenterait le risque épistémologique supplémentaire de tomber dans le plaidoyer d'un système éducatif par rapport à un autre. Bien au contraire, il ne s'agit pas ici de se lancer dans la recherche d'une preuve pour affirmer quoi que ce soit, valider une théorie ou des hypothèses, établir un classement. Pourtant, pour analyser et comprendre il faut nécessairement comparer, oui mais quoi ? Comparer le normal au déviant ? l'enseignement traditionnel à un enseignement défini par d'autres ou par lui même comme alternatif ? Pour prouver quoi par rapport à la construction identitaire ?

L'accent est mis dans l'analyse comparative classique dans la preuve ou la vérification d'hypothèses. Chercher les cas négatifs ou accumuler les cas positifs pour obtenir des preuves et valider une théorie ne m'intéresse pas. Pour prouver il faudrait partir d'hypothèses ou d'un système hypothético déductif, ce que je ne fais pas, non par principe épistémologique ou parce que j'établis une hiérarchie entre approches méthodologiques mais par choix d'une stratégie de recherche efficiente. La seule hypothèse préalable que je pose est justement que la construction identitaire des élèves ne peut s'appréhender par un dispositif comparant des

---

5 GLASER, B., STRAUS, A., *La découverte de la théorie ancrée ; stratégies pour la recherche qualitative*, A. Colin, 2010. [Ed. Originale 1967]

systemes éducatifs entre eux, mesurant des résultats, pour établir une éventuelle plus-value de l'un par rapport à l'autre comme a pu le faire par exemple, brillamment, Olivier Brito<sup>6</sup>, mais bien de comprendre un processus complexe en action.

### **De l'analyse comparative continue à la temporalité**

En revenant une nouvelle fois sur ma posture méthodologique, Il apparaît que le refus de l'analyse comparative classique n'est pas une position de principe mais c'est la façon d'envisager cette analyse qui fait différence. Comme le propose la théorie ancrée, ma recherche s'inscrit dans **l'analyse comparative continue** des données. Celle-ci à partir du matériau que constitue le récit des anciens élèves en combinant codage et analyse, vise la production théorique de façon systématique. Cette méthode tend à ce que Jean-Pierre Olivier de Sardan <sup>7</sup> appelle « *La rigueur du qualitatif* » elle reste néanmoins toujours dépendante, et c'est heureux, de l'habileté et de la sensibilité du chercheur. « *La méthode comparative continue n'est pas conçue (comme c'est le cas pour l'analyse quantitative) pour garantir que deux chercheurs, travaillant indépendamment avec les mêmes données, parviendront aux mêmes résultats ; elle est conçue pour tolérer, avec rigueur, une certaine imprécision et une flexibilité, à la base de l'élaboration créative de théorie* »<sup>8</sup>.

L'idée de continuum se poursuit aussi dans un rapport au temps mêlant de manière inextricable données factuelles d'une scolarité et histoire personnelle des anciens élèves où il n'est pas question de séparer l'un de l'autre, c'est cette complexité qui fait la richesse des données. Ainsi les analyses de récits confirment qu'il est intéressant de prendre aussi en compte une variable temporelle « *année de sortie de l'établissement* » dans l'analyse comparative continue puisque, le recueil des données plonge dans une « histoire scolaire » qui s'étend sur 15 années et certains des interviewés ont quitté l'établissement depuis plus de 20 ans. Il y a tout un ensemble de comparaisons **internes à la population d'élèves étudiée** qui permettent d'appréhender le processus de construction identitaire dans un rapport au temps.

---

6 BRITO, Olivier, PAIN, Jacques [dir], *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*. CERIC «Centre d'études, de recherches, et d'interventions de crise», Université Paris Ouest Nanterre la Défense, décembre 2009

7 OLIVIER DE SARDAN, J.-P., *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruylant-Academia. 2008.

8 GLASER, Barney., STRAUS, A., *La découverte de la théorie ancrée ; stratégies pour la recherche qualitative*, A. Colin, 2010, p.205

### **3 Perspectives méthodologiques**

Au cours de la recherche deux sortes de catégories et de propriétés se font jour : celles que le chercheur a construites lui-même à partir de la phase d'exploration (ici : l'autodidaxie, le genre, la filière, l'insertion professionnelle et post-bac, le choix du métier, l'engagement citoyen, les fratries, etc) et celles qui sont empruntées au langage des enquêtés eux-mêmes : « *les possibles* », « *l'identité Ipéienne* », « *le climat d'établissement* », « *la relation adulte - élève* », « *la liberté...* »).

#### **L'interaction continue entre récit et théorie**

Ici l'objet de la recherche est bien plus défini comme un territoire à explorer ou un phénomène à comprendre progressivement que comme une question de recherche. Il y a interaction et non chronologie entre les moments de collecte des données et ceux de l'analyse voire un développement parallèle ou simultanément. Morse et Richard cités par François Guillemette <sup>9</sup> parlent « *d'interaction continue entre la collecte et l'analyse qui se répondent et s'orientent mutuellement* ». Autrement dit, Il y a circularité du recueil et de l'analyse d'information. La Grounded Theory donne aussi la possibilité de revenir constamment sur des étapes antérieures en fonction des nouvelles données découvertes. Ce retour en arrière se fait en utilisant de nouvelles catégories tout en gardant la possibilité de retourner plusieurs fois sur le terrain pour ajuster sa théorie émergente et élargir la compréhension du phénomène. Ainsi, jusqu'à la toute fin de la recherche il y a possibilité de s'immerger de nouveau dans le corpus des données. L'analyse comparative continue fait émerger les codes du discours des acteurs *in vivo*. Plus qu'une méthodologie, elle relève alors bien d'une posture épistémologique où le chercheur, le praticien, fait l'effort d'une mise entre parenthèses de ses savoirs sur l'objet de son étude pour une ouverture maximale sur ce qui peut émerger des données.

#### **Les élèves ou des élèves ?**

S'il y a choix dans les élèves dont je m'attache à coder le récit, il s'agit ici d'échantillonnage théorique et non pas représentatif. Aussi, comme le dit François

---

9 GUILLEMETTE, François, *l'approche de la Grounded Theory ; pour innover ?*, Université du Québec, Chicoutimi, 2006.

Guillemette : « *Les échantillons ne sont pas d'abord des échantillons de population ou de sujets mais plutôt des échantillons de situations dans lesquelles le chercheur pourra cueillir des données théorisables qui permettent de mieux comprendre un phénomène plutôt que de simplement le documenter*<sup>10</sup> ». Par conséquent les situations échantillonnées peuvent être observées plusieurs fois sous des angles différents, avec des questions différentes en fonction du développement de la théorisation. Les moments de recueils prennent différentes formes, différentes longueurs : correspondance, courriel, forums, visioconférences légères, conversations téléphoniques, l'objectif étant toujours d'ajuster les questions et les instruments de collecte. Par ailleurs pour multiplier les occasions de travailler simultanément sur le recueil des données et son interprétation je suis en train de mettre en place un groupe référent à qui je souhaite soumettre les avancements de la théorisation. Cet « *intellectuel collectif* » contribuera lui aussi à « *l'épuisement des données* », la compréhension du phénomène, l'ouverture vers de nouvelles pistes d'étude.

### **Conclusion méthodologique (provisoire):**

Cette recherche, s'inscrit bien dans la lignée des travaux de la théorie ancrée et des auteurs qui promeuvent une méthode comparative continue pour produire de la théorie (ou des perspectives) à partir des données. Il apparaît qu'il n'y a pas contradiction entre le récit biographique et l'analyse comparative continue. C'est la nature même de l'objet étudié qui déplace la comparaison au niveau du sujet. Il ne s'agit donc pas de comparer deux ou plusieurs groupes sociaux ou établissements scolaires, l'un ou les uns correspondant à la norme et l'autre hors norme mais bien à travers la réalité qu'ils énoncent dans leur récit (d'expérience) des acteurs-auteurs entre eux voire des groupes d'acteurs au sein d'une même histoire scolaire afin de faire émerger les occurrences constitutives de leur construction identitaire. Malgré ces réserves, on peut penser que la mise en regard des systèmes de connaissances produits avec les élèves du LPI et des études utilisant la même méthodologie de recherche sur d'autres établissements (Travail en cours à l'*École de la Source* d'Isabelle Pawlotsky) serait féconde. Plus loin et paradoxalement on peut avancer - j'en fais l'hypothèse – que le regard par le prisme des structures scolaires expérimentales va nous renseigner sur la scolarité classique ou traditionnelle. Un certain nombre d'éléments laissent à penser qu'on apprend aussi et peut-être mieux de ce qui est la norme en regardant de près la complexité de ce qui est autre.

---

10 Ibid p. 41