

*Séminaire doctoral  
Journée du 9 Mars 2011*

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

Université d'Artois - Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense  
Équipe Récifes (Université d'Artois- EA 4520)  
Équipe Crise-École-Terrains sensibles (CREF -EA 1589-UPON)

**Construire une position de chercheur lorsqu'on est un praticien engagé dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire**

**Valérie MELIN**

Mon entrée dans la recherche trouve son origine dans le besoin qui s'est fait pressant il y a quelques années de penser ma pratique d'enseignante dans une structure dédiée au « raccrochage » de jeunes aspirant à reprendre leurs études après un temps de « décrochage ».

Afin de poursuivre le travail d'expérimentation personnelle et collective sur lequel reposait mon activité professionnelle et de clarifier le sens de mon engagement militant dans ce dispositif, il m'est devenu nécessaire d'opérer un retour réflexif sur une aventure conduite déjà depuis un certain temps. La construction de ma posture de chercheur a été inséparable d'un triple travail de positionnement et de légitimation. Il a fallu que je convainque l'institution universitaire que je pouvais faire partie intégrante d'un établissement soudainement promu au rang de terrain de recherche, tout en développant l'attitude de mise à distance réflexive que suppose une démarche scientifique. J'ai dû persuader mes collègues que mon entrée dans la recherche n'était ni une trahison, ni un désaveu et qu'adopter une posture distanciée ne signifiait pas une marginalisation tendant à m'exclure du collectif sous l'effet d'un désengagement. Il m'a fallu aussi négocier pour moi-même une nouvelle place qui impliquait la prise en compte d'une tension entre le dedans et le dehors et la confrontation à la contradiction vécue entre ma responsabilité envers la structure et mon désir de chercheur.

Construire ma posture de chercheur a donc été inséparable d'une transformation identitaire qui m'a fait passer du statut de praticien réflexif à celui de praticien-chercheur à travers la mise en place d'un dialogue et d'un certain nombre d'interactions avec les différents acteurs impliqués dans cette reconfiguration, c'est-à-dire l'université, le dispositif éducatif où j'enseigne et moi-même. Je me propose d'étudier ce processus de construction de la posture et du statut d'un chercheur, acteur militant dans un dispositif alternatif.

**Surmonter un premier obstacle contextuel : la mise en place méthodologique de ma posture de chercheur**

Je suis entrée dans la recherche en m'inscrivant en M2 de recherche en sciences de l'éducation au CNAM. L'équipe d'universitaires dirigeant la formation a remis en question le projet même d'une recherche opérée par un praticien sur un terrain dans lequel il était impliqué. Il considérait aussi que la

recherche-action manquait en principe de la rigueur propre à une démarche scientifique. Cette remise en question de la recherche-action signifiait le caractère impur et inadéquat du rapprochement entre l'activité de praticien et celle de chercheur puisqu'on risquait la confusion entre les concepts d'action et les concepts proprement théoriques. Ils évoquaient une certaine incompatibilité entre ma fonction d'enseignante engagée dans une pratique et préoccupée par des fins à réaliser et celle de chercheur concerné par l'intelligibilité des phénomènes. La mise en place méthodologique de ma posture de chercheur a été déterminante. Il m'a fallu intégrer et dépasser le point de vue critique de l'institution universitaire dans laquelle je me formais pour donner à ma recherche sa légitimité.

### **L'expérience du praticien réflexif**

La dimension de praticien réflexif est tout à fait intégrée à l'activité professionnelle de l'enseignant des structures de raccrochage. On y développe une attitude de réflexivité par rapport à sa propre pratique et par rapport à son positionnement personnel dans un processus d'autorégulation et d'accroissement de son efficacité. Mais devenir chercheur, c'est construire une relation rigoureuse et distanciée avec ce que l'on désire comprendre pour en faire un objet de recherche visant non pas la transformation du réel, mais de ses représentations.

Complètement immergée dans mon terrain qui est mon lieu de travail et vivant mon activité professionnelle de façon très impliquée en direction des élèves, avec un engagement militant, concentrée sur l'efficacité de ma pratique et sur l'affirmation de mes valeurs, j'ai été confrontée à la difficulté structurelle de la mise à distance. Comme le rappelle L. Pinto<sup>1</sup>,

« il est, en effet, incontestablement difficile de prendre pour objet l'univers dans lequel on est immergé et tenu par des liens visibles et invisibles. En pareil cas, la prétention à connaître ne peut s'accomplir qu'à condition de prendre conscience de tout un ensemble de tendances et de tentations qui simulent et empêchent la connaissance.<sup>2</sup> » Ces tendances et tentations qui sont déterminées, entre autres, par la position institutionnelle et sociale et par des mobiles inconscients contrecarrent, tant qu'elles ne sont pas réfléchies, la dynamique du savoir.

### **La question du conflit socio-cognitif**

Dans une perspective constructiviste, on considère qu'il ne peut y avoir de démarche d'apprentissage, c'est-à-dire de transformation qui enrichisse une structure de connaissance préalable que si d'une part, cette structure a été mobilisée par la confrontation avec une information extérieure et si d'autre part cette confrontation a débouché sur la mise en question de la structure préalable, c'est-à-dire sur un conflit socio-cognitif.

L'expérience du conflit socio-cognitif peut certes déboucher sur une transformation de la structure initiale de connaissance, lorsque celle-ci finit par s'ajuster à l'information initialement perturbante. Dans ce cas, le sujet aura appris. Cependant, tout conflit socio-cognitif ne conduit pas nécessairement à

---

<sup>1</sup> Pinto, L. (1989). *Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité*. Paris : Bordas.

<sup>2</sup> Pinto, L (1989). p. 51

un apprentissage. L'individu dispose de stratégies cognitives qui lui permettent de préserver l'intégrité de la structure initiale de connaissance. Il peut recourir, par exemple, à la confirmation d'hypothèses qui consiste à ne s'intéresser qu'à l'information qui confirme la validité du savoir initial et à négliger l'information potentiellement perturbante. Dans la vie quotidienne, ces stratégies de régulation des conflits socio-cognitifs qui visent à les supprimer sont fonctionnelles. Elles visent en effet à assurer une relative stabilité des systèmes de croyances, de valeurs, de connaissances en les protégeant contre les innombrables sources de remises en question auxquelles on est confronté dans la vie. Il est évident que les enseignants du Micro-Lycée se sont souvent trouvés, moi y compris, en situation de pratiquer le biais de confirmations d'hypothèses pour protéger leur statut, leur légitimité institutionnelle et leur projet. Il n'est donc pas simple d'endosser cette posture mixte de praticien et de chercheur.

### **La posture de praticien chercheur**

Il m'a donc semblé nécessaire de réfléchir sur les tensions que suscite cette posture mixte de praticien et de chercheur, porteuse d'ambivalences, voire de contradictions, dans laquelle je me suis engagée. Luc Albarello<sup>3</sup> a le mérite de prendre totalement à contre-pied cette difficulté en montrant que loin d'empêcher la démarche de recherche, cette posture mixte est un facteur de richesse si elle est assumée, réfléchie et repose sur une méthode. Cette difficulté engendre ainsi moins une impossibilité qu'un défi. Selon Etienne Bourgeois, « Le défi de la formation des praticiens chercheurs est de leur donner les moyens de penser contre soi en pratiquant cette démarche dans des conditions a priori moins propices à la distanciation puisque le chercheur est lui-même engagé comme acteur dans la réalité sur et dans laquelle il tente d'exercer cette démarche<sup>4</sup> ».

Le praticien-chercheur doit donc apprendre à avoir un double regard sur la réalité, celui qui cherche à comprendre et celui qui évalue les situations, en évitant de les confondre. Il doit aussi s'appliquer à trouver un équilibre dynamique entre les deux pôles de son activité, au sein duquel ces deux dimensions s'interpellent et dialoguent entre elles. Cette articulation est nécessaire au chercheur. Il faut à la fois un ancrage et un engagement dans un terrain donné qui permet de repérer les enjeux de recherche socialement importants mais il faut aussi la distanciation entre le chercheur et son objet pour éviter que la démarche reste intuitive et collée aux faits. La fécondité de l'usage de l'observation dépend, certes, d'abord de la distance critique à l'égard de ses propres jugements ou sentiments, ce qui suppose une forme d'émancipation par rapport à son milieu, mais aussi de la capacité de comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories des personnes étudiées. Cette sensibilité suppose une familiarité prolongée avec cet univers symbolique. L'insertion dans un terrain social qui fait prendre conscience des véritables enjeux qui y sont présents, qui fait percevoir « des zones d'ombre, des effets pervers, des aspects symboliques dignes d'intérêt bien que souvent cachés au premier regard<sup>5</sup> » concourt à l'élaboration d'un point de vue distancié. L'articulation entre ces deux postures doit rendre possible une

---

<sup>3</sup> Albarello, L. (2004). Devenir praticien chercheur. Bruxelles : De Boeck.

<sup>4</sup> Albarello, L. (2004). p.7

<sup>5</sup> Ibidem. p. 20

justesse et une scientificité plus grandes par le choc de leurs avantages et de leurs limites intrinsèques.

### **Le chercheur confronté à la subjectivité : positionnement épistémologique**

À côté des difficultés structurelles que j'ai rencontrées du fait de ma position de praticien-chercheur, certaines difficultés personnelles ont court-circuité mes efforts de distanciation.

Je me suis rendu compte que la construction de ma démarche scientifique s'effectuait dans un contexte d'extrême subjectivité dont l'indice fut ma résistance à réaliser des entretiens avec les élèves. Devereux<sup>6</sup>, ethnologue et psychanalyste clinicien, m'a donné l'opportunité de réfléchir sur ma place d'observateur et de chercheur du point de vue de ma personnalité et de mon histoire. Il propose des outils méthodologiques qui permettent d'utiliser les réactions subjectives comme matériaux de la recherche. J'ai pu ainsi envisager de construire un positionnement épistémologique qui n'excluait pas ma subjectivité mais qui s'appuyait sur elle. Devereux considère, en effet, que la personnalité du savant intéresse la science en ce qu'elle explique la déformation du matériau, imputable au manqué d'objectivité qui caractérise le psychisme. Un chercheur rigoureux en sciences humaines doit d'abord s'appliquer à surmonter les difficultés de sa propre analyse pour pouvoir analyser ensuite, dans de bonnes conditions, le phénomène qu'il veut étudier. C'est à cette condition, qu'il peut, dans son observation d'autrui, rectifier certaines déformations qui se produisent à l'intérieur de lui en tant qu'observateur. Devereux arrive ainsi à la conclusion paradoxale en apparence que ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur qui nous donne accès à l'essence de la situation d'observation. Il propose ainsi un chemin pour surmonter l'impasse de la subjectivité et construire la validité et le sens de la démarche de recherche. J'ai pu ainsi mettre à jour les perturbations à l'œuvre dans ma recherche et opérer, en particulier, la partition entre ce qui relève de mes déterminations, en tant qu'observateur, et ce qui concerne le public étudié. Défaire, autant que possible, l'entrelacs du transfert et du contre-transfert à l'œuvre dans ma relation, en tant que praticien-chercheur en situation d'observation, avec les « décrocheurs » rescolarisés que j'étudie, est un aspect décisif de ma recherche.

### **Surmonter un second obstacle contextuel : Exister en tant que chercheur au Micro-Lycée de Sénart**

Mon entrée dans la recherche est associée à la gestion de crises dans le travail collectif qui m'ont fait m'interroger sur le sens de mon implication et sur les implicites du dispositif. La recherche m'a permis de résoudre la question du passage du fonctionnement communautaire propre aux débuts de vie d'un dispositif innovant et qui fait adhérer de façon inconditionnelle au projet, à la négociation de ma place au sein du collectif. Il y a eu un arrière-plan critique dans ma démarche de recherche et un besoin d'approfondissement qui n'ont pas été sans susciter du malaise au sein de l'équipe. Mes collègues ont dans un premier temps vécu mon projet comme un rejet et un éloignement. Ils se sont sentis menacés d'autant plus que mon

---

<sup>6</sup> Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode. Paris : Aubier-Flammarion.

projet initial concernait l'activité de tutorat qui est centrale dans notre dispositif et qui détermine une bonne part de notre compétence en tant que « spécialistes du raccrochage ».

### **Comblent l'écart en mettant en place une collaboration solidaire et source de transformations identitaires**

Pour lever cette difficulté, j'ai contribué à donner une place à la recherche au sein de l'établissement par l'expérimentation de démarches collaboratives qui associent le monde de la recherche et celui des praticiens en m'inspirant des travaux de Serge Degagné<sup>7</sup>. Selon cet auteur, la recherche collaborative repose sur la co-construction d'un objet de recherche. La part de l'acteur-praticien et de son contexte d'action dans la construction des connaissances liées à une pratique professionnelle donnée fait en ce sens partie des postulats sur lesquels se fonde le concept de recherche collaborative. Elle s'articule autour de projets dont l'intérêt d'exploration est inséparable de la compréhension que les praticiens en interaction avec le chercheur vont construire autour de l'étude, en contexte réel, d'un aspect de leur pratique professionnelle. C'est la compréhension du praticien relativement à la situation de pratique à explorer qui est au premier plan. Le chercheur collaboratif reconnaît et valorise chez le praticien « une compétence d'acteur en contexte » qui implique, selon Giddens, évoqué par Degagné, un certain contrôle réflexif sur son environnement immédiat. Ainsi, je cite, « le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif sur ce que font les enseignants mais va chercher avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir. <sup>8</sup> » La mobilisation des praticiens dans l'activité de co-construction d'un objet de connaissance, inséparable de la recherche collaborative, les fait entrer du même coup dans une démarche d'approfondissement et de perfectionnement d'un aspect particulier de leur pratique. Le chercheur s'engage, de son côté, à mettre en place les conditions d'investigation de l'objet co-construit avec les praticiens et les cadres d'une formation qui permet aux praticiens de se mettre en recherche eux-mêmes sur l'aspect de la pratique concerné. « Le défi pour le chercheur, selon Degagné, est de faire en sorte que recherche et formation se co-constituent, s'intègrent l'un dans l'autre, dans la démarche de co-construction qui en est le pivot<sup>9</sup>. » En proposant de rencontrer des chercheurs divers, intéressés par notre dispositif et concernés par certains aspects de notre pratique que nous voulions réformer, j'ai favorisé un changement de la culture d'équipe qui s'est mis à intégrer le champ de la recherche en en faisant le support d'une formation continue dont je suis devenue l'un des passeurs. Les identités professionnelles ont commencé à se transformer, au moins pour certains membres de l'équipe, par la prise en charge de dispositifs de formation sur la prévention du décrochage et sur les dispositifs innovants. Cette nouvelle dimension professionnelle nécessitait le développement d'une activité de théorisation s'apparentant à une démarche de recherche. Sans

---

<sup>7</sup> Degagné, S. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXIII, n°2, 1997, p.371 à 393.

<sup>8</sup> Degagné, S. *Ibidem*, p.374.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 378.

faire de la recherche, les membres de l'équipe qui ont promu la formation et l'essaimage comme objectif du dispositif, se sont mis davantage en recherche et construisent progressivement une culture de formateurs. L'équipe est engagée dans différents projets de recherche et de réflexion soutenus par différentes institutions. L'écart entre mon statut et le leur s'est en partie comblé et l'association entre l'activité de praticien et celle de chercheur leur semble moins contre-nature puisque certains d'entre eux tendent à l'expérimenter.

### **Le choix d'un objet de recherche périphérique comme détour**

Ayant délaissé l'analyse du tutorat et m'intéressant à la construction biographique d'anciens élèves du Micro-Lycée de Sénart<sup>10</sup>, j'ai valorisé un objet de recherche périphérique, un peu extérieur à la vie de l'établissement que je n'ai donc plus perturbée par mes investigations. J'ai ainsi scindé nettement mes deux activités, celle de praticien et celle de chercheur. Cet objet est aussi périphérique du point de vue de ma propre activité puisqu'il me décentre de mes pratiques d'enseignant en me contraignant à adopter le point de vue des usagers du dispositif que sont les élèves. Un tel choix me permet de contourner le piège de la militance et de l'expertise. Le garde-fou de ma démarche de recherche, c'est le jeune lui-même qu'il s'agit de prendre en compte comme sujet. Je m'intéresse tout particulièrement à ceux qui résistent au processus de raccrochage et qui décrochent de nouveau. C'est à travers l'ethnométhodologie et la recherche biographique que je m'emploie à comprendre leur trajectoire singulière qui remet en question mon activité même d'enseignant spécialiste du raccrochage. Ce détour me permet d'approcher les questions de fond du dispositif, à savoir la définition du « décrochage » et l'articulation entre « décrochage » et « raccrochage » sans tomber dans l'écueil de la justification et de la validation du projet pédagogique à l'œuvre dans notre dispositif.

### **Les cadres conceptuels de l'ethnométhodologie et de la recherche biographique**

L'ethnométhodologie considère que la connaissance sociologique se trouve au sein même de l'expérience immédiate, constituée par l'ensemble des interactions que les acteurs sociaux effectuent au quotidien. L'intérêt de l'ethnométhodologie se porte donc sur les activités pratiques qui recèlent les raisonnements pratiques, c'est à dire non conceptualisés de façon extérieure aux actions, par lesquels les membres d'un groupe social font vivre leur collectivité, la maintiennent et la transforment. C'est à travers l'analyse des pratiques sociales des élèves en situation de raccrochage qu'on peut faire émerger les représentations qu'ils mettent en œuvre dans leur rapport à l'école et qui sont reliées à la question de l'apprentissage informel. La sociologie de Garfinkel<sup>11</sup> se fonde sur la reconnaissance de la capacité réflexive et interprétative propre à tout acteur social. L'individu, savant ou ordinaire, met en œuvre, dans la routine de ses activités quotidiennes, une certaine capacité d'interprétation dont il a seul la compétence. Le comportement de ces élèves qui résistent au processus de rescolarisation

---

<sup>10</sup> Melin, V. mémoire de M2

<sup>11</sup> De Luze, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris: Anthropos-Economica

constitue une attitude réflexive ayant le mérite de déstabiliser les enseignants, mis en situation de breaching. Ce comportement inattendu et qui bouscule les représentations commande au chercheur de cultiver ce que Garfinkel cité par H. de Luze<sup>12</sup>, appelle l'indifférence ethnométhodologique qui étudie les phénomènes sans être tenté d'apprécier ni leur nécessité, ni leur valeur, ni leur efficacité.

La recherche biographique<sup>13</sup> se fonde sur une conception de l'identité qui se construit dans l'articulation de ses figures plurielles à travers la narration de soi. Le jeune scolarisé n'y est pas réduit à l'artefact de l'élève mais il est considéré dans la globalité de sa vie comprenant de multiples dimensions et générant de multiples figures de soi qui loin de s'exclure dialoguent les unes avec les autres.

Si la notion de parcours, rappelle De Gauléjac<sup>14</sup>, relève de l'expertise et de la politique gestionnaire, le récit, en revanche, recentre le sujet sur son pouvoir de caractériser, de choisir ou encore d'interpréter son existence. C'est lui qui structure le récit et c'est lui qui garde la maîtrise de l'interprétation. La recherche biographique interroge ainsi le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit. Elle accède ainsi à la compréhension de la trajectoire biographique du sujet, démarche réflexive par laquelle il configure la trame des événements qui constituent son existence en interaction avec le contexte social où son expérience se situe.

La recherche biographique en permettant de penser l'inscription de l'expérience scolaire de l'élève dans le cadre d'un rapport plus vaste au monde, et l'ethnométhodologie, en donnant les outils conceptuels pour prendre au sérieux les représentations des élèves en difficulté de rattachage, contribuent à la construction d'une problématique qui interroge avec pertinence les structures scolaires de remédiation du décrochage.

### **En guise de conclusion provisoire**

Mon expérimentation de la posture mixte de praticien chercheur au sein d'un dispositif de rattachage m'a confrontée à des difficultés d'ordre social et épistémologique qui m'ont permis de construire mon rapport singulier à la recherche et qui ont aussi au bout du compte déterminé l'objet sur lequel je réfléchis. Quand bien même il me semble avoir négocié une place acceptable pour le dispositif et pour moi-même, des tensions restent à l'œuvre. Elles portent, en particulier, sur la dimension critique de ma démarche. Déconstruire un dispositif qu'on a contribué à fonder, auquel on appartient et qui reste toujours en quête de légitimité relève d'une certaine forme de violence qu'il faut pouvoir transformer en dynamique positive d'évolution.

---

<sup>12</sup> De Luze, H. (1997).

<sup>13</sup> Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

<sup>14</sup> De Gauléjac, V. (2008). *Parcours, trajectoires, histoires, récits ?* Revue *Enfance et Psy* 1/2008

## Références bibliographiques

- Albarello, L. (2004). Devenir praticien chercheur. Bruxelles : De Boeck.
- Coulon, A. (2002). L'éthnométhodologie, que sais-je? Paris : PUF.
- Degagné, S. Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. In Revue des sciences de l'éducation, Vol XXIII, n°2, 1997, p.371 à 393.
- De Gauléjac, V. (2008). Parcours, trajectoires, histoires, récits ? Revue Enfance et Psy 1/2008
- Delory-Momberger, C. (2003). Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet. Paris : Anthropos.
- De Luze, H. (1997). L'éthnométhodologie. Paris: Anthropos-Economica.
- Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode. Devereux George. Paris : Aubier Flammarion.
- Melin, Valérie. (2007). Une approche des tensions et des stratégies identitaires d'anciens décrocheurs en situation de raccrochage, Master 2. Formation des adultes. Champs de recherche, Cnam-Paris13/Nord-Louvain la Neuve
- Pinto, L. (1989). Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité. Paris : Bordas.