



Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay - Clan : trajectoires et constructions identitaires

Pierric Bergeron

► To cite this version:

Pierric Bergeron. Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay - Clan : trajectoires et constructions identitaires. Sociologie. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2013. Français. NNT : . tel-00925620

HAL Id: tel-00925620

<https://theses.hal.science/tel-00925620>

Submitted on 9 Jan 2014

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

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

Université Paris Ovest Nanterre La Défense

École doctorale 139 « Connaissance, langage, modélisation »

THÈSE

pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Pierric BERGERON

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

Sous la direction de Marie Anne HUGON

Jury

Hélène BÉZILLE

Christine DELORY-MOMBERGER

Marie-Anne HUGON

Henri PEYRONIE

Alain VULBEAU

Date de soutenance : 13 novembre 2013

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Marie-Anne Hugon, ma directrice de thèse, pour sa disponibilité et son accompagnement fait de soutien exigeant, d'expertise, d'échanges, d'explicitations et de multiples relectures.

Mes remerciements vont également :

- aux membres du jury qui ont accepté de faire partie de ce jury puis ont renouvelé leur accord ;*
- aux membres du séminaire « Crise, école, terrain sensible » dont j'ai apprécié les avis, les conseils, les questions ou simplement l'écoute et parmi eux Pamela Orellana et Olivier Brito mes complices de recherche ;*
- à Isabelle Pawlotsky avec qui j'espère bientôt pouvoir échanger et confronter les résultats de nos terrains de recherche voisins ;*
- à Fanny Salane que je n'ai pas oublié pour la relecture constructive et motivante de mon premier article ;*
- à Nicole Mosconi qui m'a donné envie de poursuivre le M2 par une thèse et permis d'entrer en contact avec Henri Peyronie ;*
- à Évelyne Azihari proviseure du lycée qui m'a permis dans la confiance de mener à bien cette recherche, et de concilier dans la souplesse mon métier d'enseignant-documentaliste et le travail de thèse ;*
- aux collègues du LPI pour m'avoir ouvert leurs carnets d'adresses d'élèves, écouté, questionné, aidé dans les traductions ;*
- aux anciens élèves qui ont « joué le jeu » pour répondre aux entretiens avec enthousiasme et pour nombre d'entre eux ont véritablement participé à cette recherche et entretenu la flamme de la motivation dans ce long parcours ;*
- à Sabine Censier et Alice Donnadieu qui m'ont accueilli et renseigné dans les services statistiques et aux archives du Rectorat de Poitiers ;*
- à Alexandra pour son aide dans les transcriptions et son investissement ;*
- à Marina, Denis, Sylvaine, Dominique, Claudine pour leurs contributions précieuses, chacun suivant ses compétences.*

Enfin, des remerciements plus particuliers à ma famille, Sylvie mon épouse et mes enfants qui m'ont aidé à traverser l'épreuve de la thèse et ont accepté patiemment mon manque de disponibilité pour eux .

Table des matières

Avertissement sur les normes bibliographiques retenues.....	11
Nuage de Mots clés.....	12

1 PRÉAMBULE : RÉCIT D'UN PROJET DE THÈSE	14
1.1 Une réflexion collective.....	15
1.2 Des questions qui interpellent.....	17
2 INTRODUCTION.....	19

PARTIE 1 : le contexte d'un établissement scolaire différent

1 UN ÉTABLISSEMENT PILOTE.....	23
2 UN LYCÉE POUR QUELS ÉLÈVES ?	25
2.1.1 un lycée déséctorisé au recrutement national.....	24
2.1.2 Des élèves technophiles.....	26
3 UN ÉTABLISSEMENT « HYBRIDE ».....	29
4 LE LPI : QUELLE PLACE DANS LE PAYSAGE DES STRUCTURES INNOVANTES ?.....	30
4.1 Un établissement membre de la FESPI.....	30
4.2 Un modèle pédagogique dual entre épanouissement et apprentissages.....	31
5 LES ORIGINES DU PROJET PÉDAGOGIQUE.....	34
Synthèse.....	36

PARTIE 2 : D'un questionnement collectif à un projet de recherche individuel

1 DU "NOUS" AU "JE".....	38
1.1 S'auto-mandater pour faire une thèse.....	38
1.2 Du praticien réflexif au praticien chercheur	39
1.3 L'interaction des mondes : quelle transformation identitaire ?.....	42
1.4 Devenir chercheur : transition ou construction identitaire ?.....	43
2 DES QUESTIONS À LA PROBLÉMATIQUE.....	46
2.1 vers un questionnement sur : « que sont devenus les élèves ? »	46
2.1.1 Quels effets d'une scolarité ?.....	48
2.1.2 Où l'idée de construction identitaire devient centrale dans la problématique.....	49
3 LE DEVENIR DES ÉLÈVES : QUELS TRAVAUX ?.....	51
3.1 Des études sur le devenir des anciens élèves des structures scolaires alternatives.....	52
3.2 Des recherches universitaires sur le devenir des anciens élèves des écoles alternatives.....	54
3.3 Des travaux sur la transition vers l'âge adulte et l'insertion professionnelle...58	
3.4 Des recherches sur le devenir des élèves, à l'évaluation des établissements	59
Synthèse.....	61

4 CHOIX THÉORIQUES ET CONCEPTS MOBILISÉS.....	62
4.1 Une recherche nécessairement interdisciplinaire.....	62
4.2 De l'expérience scolaire au processus identitaire.....	62
4.3 Identité et construction identitaire.....	64
4.3.1 Histoires de vie et production de soi	64
4.4 Autodidaxie, apprentissages informels et rapport au savoir.....	65
4.5 Le concept de « Traces »	67
4.5.1 La trace affective.....	67
4.5.2 L'acceptation et le refus de la trace.....	68
4.5.3 Les traces expérientielles, ou la trace comme construction de sens.....	69
Synthèse et modélisation.....	70

PARTIE 3 : théorie, méthodologie : l'impossible séparation

1 D'UNE APPROCHE QUANTITATIVE À UNE APPROCHE QUALITATIVE RÉSOLUMENT INDUCTIVE.....	72
2 DE LA SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE AUX RÉCITS DE VIE.....	73
2.1 Récits de vie et entretiens narratifs.....	75
2.2 Du choix des récits de vie à la recherche biographique.....	76
2.2.1 Récits de vie et récits de formation	78
2.2.2 La réalité des interviewés.....	79
3 PRÉCAUTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET RÉFLEXION SUR LA PLACE DU CHERCHEUR DANS LA RECHERCHE.....	81
3.1.1 Interconnaissance (ou inter reconnaissance).....	81
3.1.2 L'impossible neutralité	81
3.2 La théorie ancrée comme méthodologie : un paradoxe ?.....	84
3.2.1 De la comparaison des terrains à la recherche comparative	84
3.2.2 L'analyse comparative continue.....	85
3.2.3 La saturation théorique	88
3.2.4 Vers des nouvelles formes de la Grounded Theory.....	89
4 CO-CONSTRUCTION ET/OU RECHERCHE COOPÉRATIVE.....	91
4.1 Participation.....	91
4.2 Un statut particulier pour l'interviewé.....	92
4.3 De l'importance des rencontres « informelles ».....	92
5 OUTILLAGES MÉTHODOLOGIQUES.....	95
5.1 La période étudiée	95
5.2 Le contexte de passation des entretiens.....	96
5.3 La construction du carnet d'adresses : une démarche itérative et arborescente	97
5.4 L'intérêt des trombinoscopes et des Yearbook.....	99
5.5 Du repérage aux réseaux sociaux.....	100
6 QUELLE MÉTHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ?.....	102
6.1 Le refus de la double impasse.....	102
6.2 De l'analyse de contenu aux CAQDAS.....	103
6.3 L'intérêt des CAQDAS.....	104
6.4 Les CAQDAS outils de la Grounded Theory.....	106

7 CONCLUSION : CHOIX ET APPORTS DU PRINCIPE DE TRIANGULATION.....	106
Synthèse.....	109

PARTIE 4 : quatre études exploratoires complémentaires

1 L'ANALYSE SECONDAIRE DU QUESTIONNAIRE ACF	111
1.1 Une enquête à utiliser avec précautions.....	112
1.2 Les ACF, un dispositif emblématique du lycée.....	113
1.3 Une appréciation chiffrée des ACF par les anciens élèves.....	113
1.4 Quelles réponses des anciens élèves aux questions ouvertes ?	114
1.4.1 Une formation à la communication orale.....	115
1.4.2 L'apprentissage du travail en équipe.....	115
1.4.3 La maîtrise des outils informatiques et méthodologiques.....	116
1.4.4 Ouverture culturelle, ouverture sur le monde du travail et aide à l'orientation.....	117
1.4.5 Autonomie, responsabilisation et confiance.....	118
1.4.6 Du projet collectif au projet personnel.....	119
1.4.7 Les ACF un élément d'un projet systémique.....	120
Synthèse.....	122
2 TROIS ENTRETIENS EXPLORATOIRES D'ANCIENS ÉLÈVES.....	123
2.1 Marlène et le lycée comme lieu de vie	123
2.1.1 Présentation.....	123
2.1.2 Singularités.....	124
2.2 Tim et l'idée d'autodidaxie en réseau.....	126
2.2.1 Présentation	126
2.2.2 Singularités.....	127
2.3 Arthur et le lycée des possibles.....	128
2.3.1 Présentation	128
2.3.2 Singularités.....	130
2.4 Synthèse comparative des trois entretiens.....	132
Relations humaines dans le lycée.....	132
Explications de la poursuite d'études.....	132
Les traces importantes hors de la classe.....	132
Le Réseau.....	132
L'existence d'une identité lpienne.....	132
L'idée des possibles.....	132
3 L'ANALYSE SECONDAIRE DES INDICATEURS DE PILOTAGE DU LPI	135
3.1 L'accès aux statistiques académiques.....	135
3.2 Les indicateurs de résultats.....	137
3.2.1 Le taux de réussite au baccalauréat.....	137
3.2.2 Le taux d'accès au baccalauréat.....	138
3.2.3 La proportion de bacheliers parmi les sortants.....	139
3.3 Les indicateurs relatifs à la population étudiée.....	140
3.3.1 Des élèves jeunes.....	140
3.3.2 Un faible taux de redoublement et de réorientation	141

3.3.3 Une proportion importante d'élèves originaires de l'enseignement privé	143
3.3.4 Une proportion de garçons inhabituelle.....	144
3.3.5 Une sous représentation des élèves venant de CSP défavorisées	145
3.3.6 Des élèves qui restent malgré tout au lycée	147
3.3.7 Un choix majoritaire pour la filière scientifique.....	148
3.4 Les indicateurs dits : « de fonctionnement et d'environnement ».....	149
3.4.1 Un choix d'options important.....	150
3.4.2 Caractéristiques de la population enseignante	151
Une minorités de femmes.....	151
Des enseignant plutôt jeunes.....	152
3.4.3 Un nombre théorique important d'élèves par division	153
3.4.4 Conclusion : quels usages des données.....	153
Synthèse	155
4 LE SUIVI DE 450 ANCIENS ÉLÈVES SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX	156
4.1 Les réseaux sociaux numériques comme outil de collecte de données.....	156
4.1.1 Copains d'avant ®.....	156
4.1.2 Facebook ®.....	158
4.1.3 Linked'in.....	159
4.1.4 Quelles composantes de l'activité de veille informative pour le chercheur ?	159
Le paramétrage du profil du chercheur.....	160
Modalités et conditions de la collecte des informations.....	162
4.1.5 Une validation réticulaire des informations.....	164
4.1.6 Les Rsn, pour tous les élèves ?.....	165
4.1.7 Typologie des profils lycéens sur les Rsn.....	168
4.1.7.1 L'affichage intime (type 1).....	169
4.1.7.2 L'affichage public (type 2).....	169
4.1.8 L'activité sur les réseaux un facteur discriminant	171
4.1.9 Des réseaux sociaux numériques pour continuer à communiquer et faire vivre les réseaux.....	171
4.1.10 Ce que les RSN nous disent.....	172
4.1.11 Des outils qui font évoluer les pratiques.....	173
4.1.12 Quelques caractéristiques des trajectoires.....	173
Les trajectoires post-bac.....	173
Mobilité géographique.....	174
Famille.....	174
Activités réticulaires (sur les Rsn).....	175
Métiers.....	175
Vie citoyenne et familiale.....	176
4.1.13 Conclusion de l'étude des 450 profils.....	176

PARTIE 5 : histoire partagée et trajectoires individuelles

1 QUARANTE-DEUX CHEMINEMENTS	179
ALIZÉE (2001-2004) : La galère après le bac.....	180
AMELINE (2001-2004) : Le parcours de la deuxième chance.....	180
ARIANE (1997-2000) : Le choix de la communication.....	181
ARTHUR (2000-2003) : S'autoriser un grand virage.....	181

CÉDRIC (1990-1994) : Un profil professionnel atypique.....	182
CHARLINE (1987-1990) : Entre arts et droit, le LPI n'est jamais loin	182
CHRISTIAN (1988-1991) : Un métier choisi dans la persévérance.....	183
CÔME (1989-1992) : Réussir à devenir enseignant.....	183
CYBELE (1998-2001) : Un parcours stabilisé après un profond changement.....	184
ÉLODIE (1998-2001) : Le LPI passeport pour les États-Unis.....	184
ÉMELINE (1996-1999) : Une insertion professionnelle tortueuse.....	185
ERWAN (1999-2002) : Un parcours difficile vers le professorat.....	185
ÉTIENNE (1998-2001) : D'une ACF à un métier.....	186
ÈVE (1998-2001) : Un parcours d'excellence entre enseignement et recherche.....	187
FAUSTINE (1995-1998) : Un parcours pluridisciplinaire de l'animation à la sociologie.....	188
JOHAN (1989-1992) : Entre communication et politique.....	188
JORIS (2001-2004) : Un itinéraire politique qui commence au lycée.....	189
JOSSELIN (2000-2003) : L'informatique pour l'international.....	189
KÉVIN (1996-2000) : Du lycée comme une famille au métier relationnel	190
LANDRY (1991-1994) : L'expérience déterminante des voyages ou l'international avant l'heure.....	191
LÉNAÏC (1997-2000) : Des sciences de l'ingénieur à la médiation culturelle.....	192
LENNY (1995-1998) : De l'épanouissement scolaire au bien vivre.....	192
LÉO (1998-2001) : Un parcours d'excellence en médecine.....	193
LILIAN (1998-2001) : Une scolarité déterminante et une maturation longue	193
LILY (2001-2004) : Une reconstruction personnelle avant la réussite professionnelle.....	194
LOÏC (1989-1991) : La radio, fil rouge d'un parcours d'enseignant syndicaliste.....	195
LUDIVINE (2003-2006) : Une insertion professionnelle en cours.....	195
MAËL (1995-1998) : Un lycée pour s'autoriser à devenir artiste.....	196
MARILLOU (1989-1993) : S'épanouir dans la communication et les réseaux du Web.....	196
MARLENE (1990-1993) : Du lieu de vie au lieu de travail.....	197
MAYLIS (1996-1999) : S'oublier dans ou pour les autres.....	198
MÉGANE (2000-2003) : une trajectoire rhizomique entre arts et animation	198
MÉLANIE (1999-2002) : Médecine, un projet d'enfance.....	199
MIKAËL (2001-2004) : Ouverture sur le monde et nouvelles formes de travail	200
OCÉANE (2001-2004) : S'épanouir dans l'hyperactivité.....	200
RAPHAËL (2000-2003) : Un parcours marqué par le projet.....	201
SIMON (2000-2005) : Prendre le temps de se construire pour mieux réussir.....	202
SOPHIE (1992-1995) : Des mathématiques à la politique.....	202
SUZON (1996-1999) : Un chemin de traverse vers le journalisme	203
SYBILLE (1996-1999) : Une trajectoire de réussites des relations humaines aux ressources humaines	204

TIM (1990 - 1994) : Un autodidacte touche à tout.....	205
VIRGINIE (1996-1999) : Devenir enseignant dans une structure scolaire innovante.....	205
2 DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS AUX RÉSULTATS.....	207
2.1 Codage/entretiens : quelles interactions ?.....	207
2.2 Nvivo pour faire parler les données.....	209
2.2.1 Présentation des résultats	210
2.2.2 Les requêtes simples.....	211
2.2.3 Des requêtes croisées.....	212
2.3 Du codage à la modélisation.....	214
Le code 1	214
Le code 2.....	215
Le code 3	215
Le code 4.....	216
Codage final.....	217
2.4 Synthèse du processus de construction identitaire de l'élève Ipéien.....	219
3 TYPOLOGIES DES PROFILS D'ÉLÈVES ET DES PARCOURS.....	220
3.1 Une typologie d'élèves.....	220
Les projectifs.....	222
Les collectifs.....	222
Les utilitaristes.....	222
Les Passifs.....	223
3.1.1 Une typologie évolutive confirmant le principe d'éducabilité des élèves	223
3.2 La typologie des parcours : une construction par agrégation.....	226
L'insertion sociale et professionnelle : une notion à intégrer.....	228
3.2.1 Parcours d'obstacles.....	229
Une stabilisation plus lente que les autres.....	230
La réussite post-bac.....	231
Nostalgie et paradis perdu : la difficile transition.....	232
Un lycée qui sauve	233
Conclusion.....	235
3.2.2 Trajectoires linéaires	236
Construire des compétences.....	238
Une scolarité facilitatrice qui donne confiance en soi.....	240
De la construction à l'intégration dans le supérieur.....	241
Des insertions professionnelles réussies.....	243
Se construire pour devenir.....	244
3.2.3 Itinéraires sérendipitaires.....	245
Définition.....	245
Présentation.....	246
La conception de l'adaptation pour Raphaël	248
Se trouver et continuer à s'épanouir.....	253
3.2.4 Les Ipéiens entre intégration sociale et développement personnel.....	254
Des professions multiformes.....	255
Formations ou autoformation pour tous	255
Des trajectoires objectives stables ou ascendantes.....	255
Synthèse	256

PARTIE 6 : Conclusion

1 D'UN MONDE SCOLAIRE AU MONDE ADULTE.....258

1.1 Ce que nous dit la recherche sur la méthode.....	258
Les CAQDAS, intérêts et limites.....	259
La relation praticien/chercheur, une épistémologie à questionner.....	260
La posture du chercheur : choix ou nécessité imposée par l'objet ?.....	260
L'intérêt de la recherche pour des réseaux sociaux	261
1.2 Ce que nous dit la recherche sur l'objet	262
L'identité Ipéienne.....	262
Quelle valeur ajoutée ?.....	263
Quelle réussite ? Dans quels temps ?.....	263
De l'autonomie à l'autodidaxie	264
Insertion professionnelle et capacités d'adaptation	269
Choix et trajectoires	267
Ce qui a changé au LPI depuis 2005.....	268
Ce qui a changé sous l'effet de la recherche chez les anciens élèves et dans l'établissement.....	269
1.2.1 Quelles ouvertures ?.....	269
1.3 Des Ipéiens aux lycéens.....	271

INDEX DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS.....274

NOMS DES AUTEURS ET ORGANISMES CITÉS.....276

BIBLIOGRAPHIE.....279

1 A1 Généralités sur l'éducation, sociologie de l'éducation, établissements scolaires.....	279
1.1 Ouvrages et contributions.....	279
1.2 Articles et communications.....	281
1.3 Ressources en ligne.....	282
2 A2 Pédagogie.....	282
2.1 Ouvrages et contributions.....	282
2.2 Articles et communications.....	283
2.3 Ressources en ligne.....	283
3 A3 Innovation pédagogique, structures scolaires alternatives, expérimentation, établissements différents, Éducation nouvelle	284
3.1 Ouvrages et contributions.....	284
3.2 Articles et communications.....	288
3.3 Ressources en ligne.....	288
3.4 Thèses, publications universitaires.....	289
4 B1 Questions théoriques et épistémologiques, statut du chercheur, théorie ancrée.....	290
4.1 Ouvrages et contributions.....	290
4.2 Articles et communications.....	291
4.3 Publications universitaires.....	292

4.4 Ressources en ligne.....	292
5 B2 Méthodologie généralités, entretiens, analyses, outils logiciels.....	293
5.1 Ouvrages et contributions.....	293
5.2 Articles et communications.....	294
5.3 Ressources en ligne.....	295
6 B3 Récits, histoires de vie, recherche biographique.....	296
6.1 Ouvrages et contributions.....	296
6.2 Articles et communications.....	297
6.3 Ressources en ligne.....	298
7 C1 Construction identitaire, adolescence, approche psychologique.....	298
7.1 Ouvrages et contributions.....	298
7.2 Articles et communications.....	300
7.3 Thèses	300
7.4 Ressources en ligne	301
8 C2 Expériences scolaires lycéennes, Cultures d'établissements, cultures lycéennes	302
8.1 Ouvrages et contributions.....	302
8.2 Articles et communications.....	303
8.3 Thèses	303
9 C3 Jeunesse insertion Parcours, trajectoires, devenirs, insertion	304
9.1 Ouvrages et contributions.....	304
9.2 Articles et communications.....	305
9.3 Thèses.....	306
9.4 Ressources en ligne.....	307
10 D1 Autodidaxie, autoformation.....	309
10.1 Ouvrages et contributions.....	309
10.2 Articles et communications.....	310
10.3 Ressources en ligne.....	310
11 E1 Réseaux sociaux, internet.....	310
11.1 Ouvrages et contributions.....	310
11.2 Articles et communications.....	311
11.3 Publications en ligne.....	311
11.4 Thèses.....	312

Volume 2 : ANNEXES

Avertissement sur les normes bibliographiques retenues

Le style I2 Lafitte France développé pour les Sciences Humaines a été préféré ici à l'APA. Il est celui qui correspond le mieux à la norme biblio en vigueur ISO 690 :2010 - Il réunit les principes directeurs pour la rédaction des références bibliographiques - qui fusionne et remplace l'ex Z44-005 1987 (pour publications sur support papier et ISO 690-2 1998 pour les publications électroniques).

Il s'agit plus qu'un simple choix de forme, celui de faire apparaître au fur et à mesure les références citées de manière développées permettant l'identification immédiate plutôt que d'en reporter la lecture en fin de thèse dans la seule bibliographie. Cette thèse comporte aussi un index des auteurs cités et d'une bibliographie thématique.

« L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir, à orienter, à construire. »

Albert Jacquard

1 Préambule : récit d'un projet de Thèse

Il faut revenir à ma propre histoire scolaire pour expliquer comment s'est construit ce projet de thèse. Après une scolarité de début d'école primaire tout à fait classique en banlieue urbaine, suite à un déménagement familial je me suis retrouvé pour le CM1 et CM2 dans une classe Freinet en milieu rural. Cette scolarité, m'avait à l'époque déstabilisé, alors que la pédagogie Freinet et l'instituteur étaient, quelques années après 1968, très valorisés par un père animateur socioculturel et une mère institutrice en maternelle. Les années de collégien furent scolairement peu marquantes. En revanche ma scolarité au lycée fut une expérience qui m'a laissé plus de traces. Élève peu scolaire, souvent rétif aux apprentissages classiques disciplinaires et très critique vis-à-vis du système d'enseignement j'étais impliqué dans tout ce qui était de l'ordre du projet d'autant qu'à l'époque, étaient expérimentés activement dans mon lycée les « 10 % », 10 % du temps scolaire consacré à autre chose que du travail disciplinaire. J'étais un élève très participatif, délégué de classe et président des élèves, investi dans les mouvements lycéens tout cela en oubliant de travailler dans les matières dites « *importantes* ».

Une dizaine d'années plus tard j'ai de nouveau rencontré Freinet lors de mes études de sociologie proposant alors à mes camarades étudiants de présenter les composantes de sa pédagogie pour la rédaction d'un dossier dans le cadre d'un enseignement de sciences de l'éducation. Nous avons donc réalisé ce dossier à partir des témoignages de mon ancien instituteur que je suis retourné voir et d'analyse d'articles de différents périodiques de l'ICEM et principalement du *Nouvel Éducateur*.

Si je n'ai pas poursuivi dans le champ des sciences de l'éducation, j'ai néanmoins retrouvé le « *monde scolaire* » en tant que surveillant, et développé un goût certain pour tout ce qui se faisait dans les centres d'information et de documentation des établissements scolaires et plus largement le monde de l'information et des bibliothèques. J'ai donc demandé à effectuer mon service national en tant qu'objecteur de conscience dans un centre de documentation centré sur les thématiques des relations Nord Sud.

À la suite de la loi de 1989 la volonté officielle d'ouvrir des centres de

documentation et d'information dans chaque établissement a été entérinée y compris en lycée professionnel et le CAPES de documentation créé en 1990 a permis la nomination d'un nombre très important de documentalistes pour tous les établissements scolaires français. Après l'obtention du CAPES et cinq années passionnantes en collège et lycée professionnel, j'ai demandé le poste d'enseignant documentaliste au Lycée Pilote Innovant de Jaunay - Clan qui se libérait et dont le profil était défini par une circulaire du *Bulletin Officiel*. Ma connaissance des réseaux informatiques (très relative et virtuelle à l'époque) mon expérience de la pédagogie différenciée et ma motivation pour travailler dans cet établissement dont j'avais certainement le sentiment que j'y aurais vécu une scolarité heureuse en tant qu'élève m'ont permis d'obtenir le poste. Comme les élèves, je m'y suis intégré très vite et en suis devenu un membre actif et militant de l'équipe pédagogique ; j'y effectue en 2013 ma dix-septième rentrée.

1.1 Une réflexion collective

En 2002, soit 15 ans après la première rentrée au LPI, l'équipe pédagogique a ressenti la nécessité de témoigner de ce qui était fait et de ce qui avait été fait concernant l'expérimentation pédagogique dans cet établissement. Il s'agissait de remettre à plat les représentations qu'avaient de l'établissement les parents (ou futurs parents), les enseignants extérieurs, les élus, de montrer ce qu'on y faisait de différent, d'expliquer en quoi ce lycée était pilote et innovant. L'équipe avait aussi pour ambition de disposer d'un outil à destination de l'institution scolaire car les enseignants avaient l'impression d'être toujours en train de recommencer à expliquer le travail pédagogique spécifique, sans avoir l'impression d'être véritablement ni compris ni suivis. Elle visait aussi l'obtention d'un véritable statut d'établissement expérimental. Plus loin, pour les principaux auteurs et ceux qui acceptèrent de s'associer au projet il y avait nécessité à s'engager collectivement dans une mise en mots des pratiques pédagogiques spécifiques de l'établissement.

La décision fut prise de travailler sur l'élaboration de deux supports : un site Web et un livre.

Pour ce qui est du travail de rédaction d'articles sur le site, il fut réalisé

collectivement avec le choix d'un outil de publication (CMS)² permettant une publication partagée autorisée par des administrateurs auxquels la direction délègue ses pouvoirs.

L'ouvrage lui, fut réalisé au cours de l'année scolaire 2004 principalement par Dominique Noble, un des enseignants de l'équipe pédagogique présent dans l'établissement dès la deuxième année scolaire, pour lequel un aménagement horaire fut accordé par l'équipe de direction. Je l'aidai dans sa rédaction en rédigeant des compléments et parties spécifiques notamment celles présentant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et leur place dans le projet. Les chapitres étaient rédigés et soumis au fur et à mesure à l'aval de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Celle-ci pouvait formuler des remarques, demander des modifications fournir des compléments. Ce projet de publication s'inscrivait aussi dans une démarche associant les praticiens à la recherche. Ainsi, l'équipe éducative qui avait déjà des habitudes de travail collectif sollicita Marie Anne Hugon pour un accompagnement tout au long de l'élaboration du contenu, afin de stimuler et animer une réflexion sur les pratiques et l'histoire pédagogiques du LPI ; cette démarche s'apparentait à un travail *d'analyse réflexive*.

Pour l'équipe pédagogique c'était aussi réussir le pari difficile de vouloir regarder, expliquer ses pratiques tout en continuant à exercer ; un pari aussi sur le temps puisque le travail était complexe, impliquait encore plus d'engagement et s'inscrivait dans la durée. Comme l'écrivait Marie-Anne Hugon dans la préface du livre³ « *la preuve est apportée qu'on peut comprendre de l'intérieur une institution innovante alors même qu'elle se développe* ». Elle précisait alors : « *Deux enseignants ont tenu la plume et leurs écrits ont été soumis, amendés et avalisés par l'ensemble de l'équipe. Le point de vue des parents et celui des élèves est absent, on peut le regretter car on aimerait connaître comment les jeunes, y compris les lycéens en internat, puisqu'on vient de toute la France suivre une scolarité à Jaunay-Clan vivent au LPI et quel est leur regard sur l'établissement. Mais cela pourra être l'objet d'une deuxième publication* »⁴.

2 Content Management Systems ou (CMS) est une famille de logiciels destinés à la conception et à la mise à jour dynamique de site web ou d'application multimédia

3 D. Noble, P. Bergeron, D. Fontaine, *Vous avez dit innovant ? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés.*, 2005. p. 6

4 M.-A. Hugon. Préface à l'ouvrage collectif, *Vous avez dit innovant ? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés*, SCEREN / CRDP, 2005 p. 5-8.

1.2 Des questions qui interpellent

L'équipe partageait ce constat de la nécessité d'étudier le regard des élèves sur cet établissement particulier. Il y avait dans ce champ évoqué, matière à investigation complémentaire, d'autant que ces questions faisaient écho à celles qui arrivaient de l'extérieur depuis plusieurs années et étaient partagées par une grande partie de l'équipe éducative. De l'institution tout d'abord qui interrogeait l'équipe éducative sur l'évaluation en demandant : « *qu'apportez vous donc de plus aux élèves qui ne soit pas évalué par le baccalauréat ?* ». Des parents d'élèves ensuite qui questionnaient les pratiques en demandant, inquiets avant d'inscrire leur enfant, « *mais qu'est-ce que ça apportera à mon enfant d'avoir moins de temps pour traiter le programme pour faire des projets ?* » ou qui ne comprenaient pas pourquoi leur enfant voulait absolument être inscrit dans cet établissement alors qu'il aurait été beaucoup plus simple de suivre une scolarité à proximité de leur lieu de résidence.

Les membres de l'équipe éducative rencontraient régulièrement des anciens élèves qui systématiquement dans la conversation évoquaient avec nostalgie « *leur* » LPI. Les journées portes ouvertes étaient aussi l'occasion pour un nombre très important d'élèves de revenir au lycée même plus de dix ans après et on les voyait chaque année déambuler en équipes d'anciens⁵, n'ayant apparemment pas dénoué les fils des réseaux construits dans leur scolarité. Par ailleurs, les anciens élèves participaient activement chaque année aux jurys de projets des équipes d'élèves, renouvelés à chaque rentrée, entretenant ainsi des échanges informels avec la communauté éducative. Enfin, des enseignants du supérieur faisaient régulièrement remarquer que l'on reconnaissait les élèves qui avaient été lycéens au LPI. Il se dessinait donc depuis plusieurs années un questionnement multiple autour des élèves.

1. Quel regard portent les élèves sur l'établissement ?
2. Qu'est-ce qui fait que les élèves sont autant attachés à ce lycée ?
3. Comment vivent-ils leur scolarité ?

On disposait de quelques débuts de réponses à travers la parole des élèves

5 ce retour est une caractéristique des anciens élèves sur laquelle on reviendra dans l'analyse des entretiens

qui s'exprimait dans plusieurs d'instances : Dans les *États généraux des élèves*, en parallèle aux sessions de réflexion de l'équipe pédagogique, au sein des groupes de suivi réunis tous les quinze jours sous la houlette du professeur de suivi référent, lors d'entretiens individualisés, ou encore lors des réunions de vie lycéenne voire au Conseil d'administration. La parole des élèves était aussi recueillie, de façon informelle dans le lycée pendant les récréations, les 1/2 journées projet, les sorties pédagogiques, les ateliers, la vie à l'internat, les sorties ou encore les repas pris dans le même lieu.

En dehors de ces interrogations centrées sur la vie au lycée et les représentations des élèves, de nouveaux questionnements émergeaient. Parents, enseignants, spécialistes de l'orientation, représentants de l'institution éducation nationale, hommes et femmes politiques appartenant aux différentes collectivités territoriales locales s'interrogeaient sur les parcours et le devenir des élèves.

Si le besoin de savoir était indéniable et partagé, la question se posait de savoir comment y répondre et qui s'y attellerait ? La recherche universitaire paraissait la réponse à la première question. Que je m'investisse personnellement dans ce travail était la réponse à la deuxième. Le questionnement collectif se transformait en question de recherche et une question partagée s'autonomisait, devenait un objet de recherche individuel⁶.

6 D. Noble, P. Bergeron, D. Fontaine, *Vous avez dit innovant* ?, *op. cit.*

2 Introduction

En France aujourd'hui, mais la situation n'est pas nouvelle et trouve son origine bien avant l'école de Jules Ferry, la place des établissements d'enseignement « *différents* » dans le secteur public comme dans le privé est réduite à la portion congrue et le nombre d'élèves scolarisés dans ces structures est minime. Parallèlement on constate malgré les politiques ministérielles menées depuis vingt ans que le système scolaire génère échec et mal-être, amplifie⁷ les inégalités sociales et n'arrive pas à prendre en compte une société qui se transforme et dont les attentes vis à vis de l'école, comme celles des élèves évoluent. Dans le même temps, des structures scolaires différentes et s'inspirant de l'Éducation nouvelle qui présentent des résultats probants restent dans la confidentialité.

La recherche universitaire, de son côté s'est peu intéressée à ces structures et encore moins au devenir des élèves qui les ont fréquentées. Plus généralement, peu d'études qualitatives se sont centrées sur le devenir des élèves, les études statistiques et les suivis quantitatifs de cohortes semblant être les seules études dignes d'intérêt. On peut aussi s'étonner, alors que l'école est souvent rendue responsable de tous les maux, et pas seulement par les parents, que l'on accorde si peu d'importance à étudier attentivement en dépassant les idées reçues ou le sens commun, la construction de l'identité des élèves et leur devenir. C'est pourquoi, considérant ces établissements comme des laboratoires dont les sciences de l'éducation auraient tort de se priver je me suis attaché dans cette recherche à étudier les trajectoires d'anciens élèves d'un de ces établissements « *différents* » : le Lycée Pilote Innovant. Il ne s'agit pas ici de s'inscrire dans un plaidoyer « *pro domo* » de l'établissement mais de voir à travers les récits des anciens élèves, en déplaçant le regard vers l'extérieur, si la scolarité dans cet établissement laisse des traces sur les élèves - et lesquelles - ? et qu'ont elles de spécifique.

Il est donc question d'étudier ce que le parcours scolaire dans un établissement différent a apporté aux élèves devenus adultes, ou, pour paraphraser le titre d'un colloque de sociologie de l'éducation : *Ce que cette école a fait aux*

7 F. Dubet. « La crise scolaire est politique ». *Le Monde.fr* [en ligne]. 31 août 2013. [Consulté le 11 septembre 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/08/30/francois-dubet-la-crise-scolaire-est-politique_3469171_3232.html

élèves⁸. Tout en analysant ce que les élèves ont fait de cette scolarité particulière, on apportera des réponses à la question de savoir ce que cette structure scolaire différente peut apporter à l'École en général.

Cette recherche montrera donc dans une démarche inductive, ce que sont devenus les lycéens passés par une structure scolaire différente qui compte 450 élèves dont un quart d'internes et dont les pratiques pédagogiques et le projet d'établissement affichent l'ambition de « *former des jeunes autonomes responsables, ouverts, créatifs, capables de s'adapter, d'évoluer et de travailler en équipe* ». La population concernée par cette étude démarrée en 2008 est constituée des élèves scolarisés au LPI entre 1987 et 2005 soit environ 2000 élèves sur une période de 15 années.

Au cours de cette recherche, j'ai construit un dispositif méthodologique qui articule données qualitatives et données quantitatives. Ainsi je m'appuie sur l'étude de quarante-deux récits de vie d'anciens élèves qui constituent la base de cette recherche mais aussi sur des analyses secondaires de questionnaires existants à propos de dispositifs pédagogiques originaux, d'observation de terrain *in situ*, de statistiques produites par l'institution scolaire et sur le suivi de 450 anciens élèves présents sur les réseaux sociaux numériques depuis 2008. Dans cette thèse, on montre ce que produit une expérience scolaire particulière sur le long terme et comment les anciens élèves se la représentent. On verra que les temps et les lieux qui ont compté dans leur expérience scolaire lycéenne et ce qu'ils sont devenus n'est pas nécessairement ce qui était attendu par les adultes. Enfin, cette étude devra confirmer que cet établissement n'est pas à l'écart du monde mais au contraire que la parole des anciens élèves du LPI renseigne sur ce que seront les lycéens français demain.

Ce travail s'est construit sur quatre concepts qui se sont conjugués pour ouvrir des perspectives nouvelles ou peu étudiées dans le cadre d'une structure scolaire différente : traces, expérience scolaire, autodidaxie et production de soi.

- L'autodidaxie sera étudiée dans le cadre d'une scolarité différente comme une potentialité réelle de développer des apprentissages

8 Ce que l'école fait aux individus, Colloque, Université de Nantes, CREN / CENS, 16-17 juin 2008
<http://www.cren-nantes.net/spip.php?article77>

autonomes collectifs mis en œuvre en dehors de la classe mais dans l'école. Cette autodidaxie en réseau, vue comme une forme originale de pédagogie coopérative, questionnera le rapport au savoir et la relation adulte/adolescent, qui interroge à son tour le partage des pouvoirs et l'autorité.

- L'expérience scolaire, à partir d'une étude rétrospective de la parole des élèves sera abordée comme un processus dynamique sur le long terme qui conduit de l'école à l'insertion sociale et professionnelle où le développement de compétences spécifiques contribue à interroger la notion de réussite.
- La production de soi sera envisagée aussi dans la réalisation de sa propre histoire au sein d'une histoire collective qui s'inscrit dans un processus d'affiliation complexe entre *je*, *nous* et *soi* ou le passage par une identité collective forte et valorisante joue sur la réalisation de soi.
- L'étude des traces telle que développée par Henri Peyronie sera approfondie grâce à des outils d'analyse qui permettront non seulement de mettre en évidence l'effet d'une scolarité singulière sur la construction des individus et leur devenir mais plus loin d'identifier quels éléments de cette histoire scolaire ont été déterminants.

L'idée de choix dans un itinéraire (scolaire et d'insertion) sera centrale car cette recherche étudie un processus qui ferait qu'un élève au cours d'une scolarité particulière, représentant un temps, un lieu, construirait son identité, son récit, pour accéder à un statut d'acteur, d'auteur de sa propre vie dans le passage d'un monde adolescent à un monde adulte. Ainsi la question de l'adaptation des élèves à l'enseignement supérieur puis au monde adulte, jusque là peu étudiée sera envisagée comme une mobilisation des ressources pour atteindre des objectifs choisis plutôt que comme le résultat d'un formatage réussi.

Dans cette recherche, je me positionne délibérément, dans le prolongement de l'interrogation de Marie-Laure Viaud telle qu'elle la formulait à la fin de son

ouvrage ⁹ : « [...] nous devons savoir quels adultes nous voulons demain et nous demander ce qu'ils sauront, mais surtout ce qu'ils seront. »

Dans une première partie du travail j'aborderai le contexte et l'histoire du LPI en tant que cadre de la scolarité : lieu et histoire commune des anciens élèves.

La deuxième partie présentera l'histoire de la construction progressive de la recherche ou son autonomisation et dressera l'état des recherches autour du sujet pour finir par introduire la question du devenir.

Dans la troisième partie seront explicités les choix méthodologiques et théoriques de cette recherche en montrant avec l'exemple symptomatique de la *Théorie ancrée* à la fois principe théorique et méthode, la difficulté de les séparer mais aussi l'intérêt de ne pas le faire. On y présentera aussi les CAQDAS comme outil logiciel d'aide à l'analyse peu utilisé en France dans les sciences sociales et psychologiques.

Dans la quatrième partie on détaillera les quatre études complémentaires à l'analyse des récits de vie dont le suivi des anciens élèves sur les réseaux sociaux numériques, qui offrent des possibilités de recueil de données encore peu développées dans la recherche.

La cinquième partie présentera à la fois les anciens élèves interviewés et les résultats des analyses des entretiens biographiques sous forme de typologies.

Pour conclure, la sixième partie synthétisera ce que nous dit cette recherche sur l'objet, la méthode, ce qu'elle a transformé et les nouvelles pistes de recherche qu'elle ouvre.

Enfin, la bibliographie que j'ai souhaitée révélatrice du travail de recherche, et de synthèse documentaires, présentera les références par thèmes qui correspondent aux différentes entrées possibles de cette thèse.

9 M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF 2005, p. 242

PARTIE 1 : LE CONTEXTE D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DIFFÉRENT

L'établissement Lycée Pilote Innovant que d'aucuns appellent Lycée du Futuroscope de par sa proximité avec le parc d'attraction et de loisirs, n'est pas l'objet de cette recherche mais en constitue le cadre dans lequel a évolué la population des anciens élèves au cœur de cette étude. On se propose ici d'en faire une brève description.

Dans ce lycée depuis 25 ans les équipes pédagogiques expérimentent avec les élèves une organisation des pratiques et des dispositifs pédagogiques spécifiques dans lesquels dynamique de projet, autonomie des élèves, méthodes actives et usages des TICE constituent les axes forts des projets d'établissement qui se sont succédés. Et, comme le disait le recteur Cadet *"il dure et ce n'est pas là son moindre mérite"*¹⁰

1 Un établissement pilote

Le lycée pilote innovant, qu'on appellera « LPI », a été ouvert en 1987 à l'initiative de plusieurs volontés concomitantes et fête en 2012-2013 sa 25ème rentrée scolaire. Cet établissement public a été voulu par René Monory¹¹ d'abord président de la région Poitou-Charentes puis ministre de l'éducation nationale. Pour René Monory et le conseil général il s'agissait d'aménager une large zone d'activité au nord de Poitiers subdivisée en trois pôles : le parc de loisirs, le pôle économique et le pôle formation. Cette zone forme un ensemble qu'on appelle aujourd'hui technopole. Comme le rappelait Dominique Noble¹² : « si l'existence du LPI est le fruit d'une volonté politique clairement affirmée, la nature de son projet

10 D. Noble, P. Bergeron, D. Fontaine, *Vous avez dit innovant ? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés.*, 2005.

11 Source du projet

12 *Ibid*, p. 10

pédagogique en fait plutôt l'enfant de la réforme Savary de 1982 ». Sous la houlette du recteur de l'époque Gabriel Bianciotto une commission de travail a élaboré un projet pédagogique innovant¹³. Contrairement à d'autres établissements publics expérimentaux¹⁴, il s'agissait d'une commande institutionnelle à laquelle avait répondu une équipe constituée. Ainsi le Recteur Cadet reprenant cette particularité, écrivait à son propos : « *les équipes éducatives se sont appropriées le projet premier à un point tel qu'on en oublie parfois qu'il était voulu d'abord par l'institution et plus précisément par René Monory* »¹⁵.

A la suite de la constitution de l'équipe de travail qui prépara la première rentrée scolaire de 1987, le recrutement des enseignants se fit sur la base de postes à profil. Jusqu'en 1999 il s'est effectué par l'intermédiaire d'une commission paritaire académique dont les décisions relevaient d'un niveau national qui statuait sur une liste définitive des enseignants agrégés ou certifiés du territoire national affectés au LPI. A partir de la rentrée 2000 le mouvement déconcentré fixe le recrutement au niveau académique mais les postes restent sur profil.

Le premier élément spécifique du projet fondateur est l'autonomie accordée à l'équipe pédagogique afin d'organiser des enseignements de façon différente tout en étant dans le cadre d'un EPLE¹⁶.

La seconde orientation était la possibilité d'utiliser jusqu'à 25 % du temps scolaire pour développer des activités pédagogiques autres que les activités disciplinaires traditionnelles. Cette liberté vis à vis du cadre légal de l'organisation des enseignements a permis à l'équipe pédagogique de construire des dispositifs n'existant nulle part ailleurs bien qu'aucun statut d'établissement expérimental n'ait jamais officialisé cette particularité.

Dès le départ, a été mis en place un projet pédagogique à double face : se présentant à la fois comme une alternative au fonctionnement traditionnel et comme un EPLE¹⁷ réglementaire, respectant le cadre général défini par le Ministère de l'éducation nationale.

13 Source document d'origine

14 Microlycées de Sénart, de Vitry ou de la Courneuve, Pôle innovant Lycéen, Clept de Grenoble, Collège Clisthène, Collège Anne Frank ou plus récemment CLEF de la Ciotat.

15 *opus cite*

16 Établissement public local d'enseignement

17 Établissement public local d'enseignement

Ce projet reposait sur deux objectifs principaux définis dans les textes fondateurs¹⁸. Le premier veillait à favoriser l'implication maximale des élèves dans leur processus d'apprentissage résumé par la formule « *L'élève acteur de sa formation* ». Il se traduisait par une volonté manifeste de les faire participer à des projets pédagogiques ou plutôt les inscrire dans une dynamique de projet visant à les responsabiliser et développer leur autonomie¹⁹.

Le second consistait à promouvoir le travail en équipe pédagogique afin de développer des pratiques d'enseignement concertées cohérentes et en adéquation avec les besoins des élèves afin que ceux-ci puissent se les approprier et leur donner du sens. Le projet d'établissement initial²⁰ reposait sur ce qu'il était convenu d'appeler à l'époque : « *le projet d'élève* ».

2 Un lycée pour quels élèves ?

2.1.1 un lycée désectorisé au recrutement national

En ce qui concerne le recrutement des élèves, le ministère de l'éducation nationale avait initialement décidé que cet établissement supplémentaire dans le bassin urbain du pourtour de Poitiers, pourrait recruter ses élèves comme ses professeurs²¹ sur l'ensemble du territoire national. De fait, une partie importante des élèves²² venait des collèges environnants et notamment du collège de Jaunay - Clan situé sur la même commune que le lycée. La proportion des élèves en provenance de ce collège voisin est importante, jusqu'à 40% certaines années. Ceci est dû à de multiples raisons dont au moins deux bien identifiées²³, à savoir qu'élèves et parents de Jaunay-Clan considèrent ce lycée comme le lycée de secteur et qu'ils connaissent mieux la spécificité du projet et de fait cernent mieux, avec l'aide des enseignants du collège, les attendus du dossier de motivation demandé pour y entrer.

Les élèves pouvant venir de l'ensemble de la région Poitou-Charentes,

18 P. Meunier, Poitiers : Rectorat, 1991.

19 *Ibid.*

20 Le premier projet d'établissement fut déposé en décembre 1985 au rectorat. D. Noble, P. Bergeron, D. Fontaine, *Vous avez dit innovant ?*, *op. cit.*

21 Recrutement encadré par une note du bulletin officiel de 1987

22 Plus de 50 % suivant les chiffres de l'inspection académique

23 A travers les échanges avec les parents et les enseignants du collège

l'implantation d'un internat pour accueillir un quart des élèves fut décidée en même temps que la construction du bâtiment lui-même. Ce lycée n'ayant pas de secteur mais un nombre contingenté de classes de seconde (quatre)²⁴ se posa la question des modalités de recrutement des élèves : quels élèves pour cet établissement ?

Une des conditions déterminantes pour entrer dans cet établissement était d'être motivé par un projet et un environnement pédagogiques différents²⁵. Dès les premières années les candidatures d'élèves souhaitant intégrer le LPI furent nombreuses²⁶ et une sélection s'imposa. Le recrutement sur profil se fit à partir d'un dossier de motivation qui accompagnait le dossier administratif. Ce recrutement spécifique constituait un aspect dérogatoire²⁷ au fonctionnement réglementaire des autres lycées qui recrutaient suivant un secteur défini dans une carte scolaire.

Si les résultats scolaires n'étaient pas pris en considération dans le choix des élèves, de fait il était évident aussi que le mode de recrutement avait pour effet indirect une sur-représentation des élèves issus des CSP supérieures²⁸. Des élèves soutenus par leur famille, bien informés de l'offre scolaire et de l'intérêt de ce type d'établissement étaient à même de déposer leur candidature. D'autre part, un élève motivé, c'est déjà une scolarité bien démarrée, donc une chance supplémentaire de devenir bon élève. Ce type de recrutement a comme effet indirect de contribuer à déterminer l'origine sociale des élèves quelle que soit la volonté de l'équipe éducative. Au fur et à mesure des années la connaissance du projet d'établissement et de ses dispositifs spécifiques s'est imposée comme une variable importante dans le recrutement des élèves. Ainsi la participation en tant que visiteur, des futurs élèves à la journée portes ouvertes animée principalement par les élèves eux-mêmes est devenue une condition quasiment nécessaire²⁹ pour être accepté dans l'établissement.

Des contraintes matérielles : places à l'internat, choix des différentes options, choix des langues étrangères ont rendu très sélectif l'accès au lycée pour certains

24 Projet fondateur, document interne

25 ibid

26 Environ 2 candidats pour une place

27 Document de rentrée 1987

28 particularité vérifiée dans les IPES (indices de pilotage des établissements scolaires) de l'époque

29 Documents de internes 1987 et suivants

élèves. Ainsi il était plus facile³⁰ d'obtenir une place pour un élève demi-pensionnaire qui souhaitait suivre l'option arts plastiques et l'enseignement de l'allemand qu'un élève interne souhaitant choisir des options technologiques d'autant plus si l'on était un garçon car les places étaient limitées à l'internat, dans les options et dans les groupes de langue. De 1987 à 2005 soit la période concernée par notre recherche, le nombre de demandes pour le LPI a régulièrement augmenté pour se stabiliser vers les années 2000 autour d'un peu moins de 2 demandes pour une place, ce qui renseigne sur le problème posé par la sélection des élèves. Depuis l'ouverture du lycée, l'équipe éducative recrute « ses » élèves à partir des dossiers de motivation : leur forme a changé au fil des années mais ils sont toujours examinés par une commission de volontaires qui se tient dans l'établissement.

Parmi les constantes : le fait que les élèves viennent à plus de 90 % de la région Poitou-Charentes bien que le recrutement soit national et que plus de la moitié de ceux-ci viennent du département de la Vienne³¹. La question de la motivation réelle des élèves et des familles, par delà la rédaction d'une lettre de motivation, est aussi complexe et multiforme. On sait, par les échanges avec les parents, que certains d'entre eux poussaient leurs enfants à s'inscrire au LPI parce que l'établissement est isolé à 15 kilomètres de Poitiers à l'écart des cafés, considéré comme protégé des dangers de la ville alors qu'à l'inverse certains élèves intéressés renonçaient à s'inscrire parce qu'ils considéraient l'établissement comme trop isolé avec un temps de transport trop important³². Ainsi se pose la question du choix de l'établissement et de savoir qui le détermine, parents ou enfants ? et sur quels critères ? Cette question du recrutement sera développée dans l'analyse des entretiens.

2.1.2 Des élèves technophiles

Dès l'origine du projet, les élèves avaient la possibilité de choisir dans cet établissement une filière littéraire, une filière scientifique et une filière technologique et d'y préparer un bac A1, A3, C, D, E ou F2. Les offres de formation et un

30 Le ratio pouvait être de 1 à 4

31 Chiffres inspection académique

32 Plus de 45 minutes du centre ville en bus au départ et à pied les premières années.

environnement très marqué par les nouvelles technologies³³ attiraient en majorité une population masculine. Entre 1987 et 2005 les garçons représentent d'une façon constante 65 % de l'effectif ³⁴. L'image *technologies nouvelles* que souhaitaient donner les concepteurs du projet global de la technopole du Futuroscope sur laquelle était implanté le LPI a contribué à déterminer les caractéristiques de la population d'élèves demandant à y entrer. On peut aussi avancer que l'architecture de l'établissement à l'image des autres bâtiments de la technopole et en premier ceux du Futuroscope a attiré des adolescents technophiles en proportion importante. Ajoutons que la présence d'une filière arts plastiques avec une identité spécifique donnant une place importante elle aussi aux nouvelles technologies (image générée sur ordinateur, 3D, synthèse, etc) constituait une autre dimension particularité technophile dans le recrutement.

33 Constituées à l'époque autour de la télématique, la vidéo, la télévision, la radio les prémices de l'informatique, des options spécifiques comme les technologies des systèmes automatisés, des enseignements tel le génie mécanique, le génie électrique et aussi la présence de BTS des secteurs informatiques et automatique ainsi que d'équipements spécifiques

34 Selon les IPES repris dans la partie analyse statistique

3 Un établissement « hybride »

Je propose de définir cet établissement comme "hybride" en reprenant la définition des inspecteurs généraux Jacques Fattet et Catherine Bizot ³⁵ suite à leur visite de l'établissement en 2001. Le terme *hybride* pour qualifier ce lycée, n'empêche pas la cohérence : « *Un lycée hybride à mi-chemin entre l'établissement pilote et l'établissement de droit commun où la véritable dimension innovante n'est pas tant dans son environnement technologique mais dans la définition et la mise en œuvre de méthodes pédagogiques originales [...] il constitue un environnement de travail exceptionnel. L'antériorité de l'architecture en réseau a permis d'atteindre à un niveau de banalisation et donc d'emploi et de maîtrise des outils de base en matière d'accès à l'information et de communication* »³⁶.

Contrairement aux idées reçues qui circulent sur l'établissement, les auteurs soulignent que les moyens mis à disposition tant sur le plan humain que matériel ne sont pas différents de ceux mis à disposition dans un lycée « *traditionnel* » excepté les heures accordées pour l'enseignement de l'informatique : « *En matière de moyens c'est le droit commun qui s'impose tant dans les crédits de fonctionnement que les moyens d'enseignement [...] "La communauté éducative a réussi la performance de transformer ce qui fut un véritable "temple de l'informatique" en un établissement où les dispositifs technologiques sont ramenés à leur véritable place d'outil de travail au quotidien"* »³⁷.

Une autre dimension sur laquelle insistent les inspecteurs est celle de la qualité de la relation adultes / élèves : « *Par ailleurs, le mode de travail largement appuyé sur les technologies nouvelles a tendance, par le partage systématique d'outils communs et leur banalisation collective, à rendre plus simple et plus naturelle la relation enseignants enseignés ; à son rôle de dispensateur de savoir, l'enseignant ajoute ici une dimension de médiation et d'accompagnement vers la recherche autonome et l'appropriation des connaissances des élèves* ».

35 J. Fattet, C. Bizot, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Poitiers, note de visite d'établissement*, , *Le lycée pilote innovant*. Ministère de l'éducation nationale, Inspection Générale, 2001.

36 *Ibid* p. 11

37 *Ibid* p. 11

Enfin ces rapporteurs retirent de leur visite d'établissement et des différents entretiens qu'ils ont eus avec les élèves et les professeurs, l'intime conviction³⁸ que le LPI apporte beaucoup aux jeunes dans différents domaines qui ne relèvent pas d'un apprentissage académique : le dialogue, la mise en responsabilité, la méthode de travail et l'autonomie. Dans le cadre de cette thèse, j'aurai donc à dépasser les intimes convictions dont parlent les inspecteurs, pour examiner l'existence de ces apports spécifiques et ce que les élèves en ont fait dans leur vie d'adulte.

4 Le LPI : quelle place dans le paysage des structures innovantes ?

4.1 Un établissement membre de la FESPI

Depuis 2007 le LPI est membre avec 12 autres établissements³⁹ de la FESPI⁴⁰ et s'associe à la charte des 9 propositions de la fédération⁴¹. Le vocable LPI comprenant le terme « *Innovant* », il semblait logique qu'il s'intègre à cette fédération. Les établissements membres de la FESPI s'adressent pour partie à des élèves "décrocheurs" et pour l'autre à des élèves « ordinaires » ; ses membres actifs sont attachés à cette pluralité. Tous les niveaux, du primaire à la classe de terminale y sont représentés. Le statut de la fédération stipule qu'une des conditions pour en être membre stipule que le projet alternatif proposé concerne l'ensemble des élèves. Parmi les 12 structures de la FESPI on peut dire que le LPI est peut-être celle qui se rapproche le plus de l'établissement de *droit commun* ne serait-ce que par son statut d'EPL et de sa gestion administrative classique avec une direction assurée par un proviseur et un proviseur adjoint.

Au sein de la FESPI, le LPI est la structure la plus importante en nombre d'élèves. A titre de comparaison le CLE⁴² scolarise 350 élèves, le CEP MO⁴³ une

38 *Opus cite*

39 L'école de Vitruve à Paris, le collège Anne Franck du Mans, le CEP MO à Oléron, le lycée intégral Jean Lurçat Paris 13e, le Microlycée de Senart, le collège lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair, le collège lycée élitaire pour tous de Grenoble, le collège pionnier de la Maronne et le collège Clithène de Bordeaux

40 Fédération des établissements scolaires publics innovants. www.fespi.org

41 Cf annexes p. 7. Voir la forme développée ici : <http://www.fespi.fr/spip.php?article3>

42 collège lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair

43 Centre expérimental maritime en Oléron

centaine, tout comme le CLEPT⁴⁴, le PIL⁴⁵, ou encore le micro lycée de Sénart. En y ajoutant, le lycée expérimental de Saint Nazaire (180 élèves) et le Lycée Autogéré de Paris (240 élèves) qui ne font pas partie de la FESPI au nombre des structures alternatives publiques, force est de constater que le développement des structures innovantes est resté très confidentiel en France.

4.2 Un modèle pédagogique dual entre épanouissement et apprentissages

Dans son ouvrage, Marie-Laure Viaud⁴⁶ a dressé le bilan du fonctionnement des établissements « *différents* » depuis 1945 utilisant ainsi un autre terme générique que celui "*d'innovant*". Ce livre constitue aujourd'hui une référence importante et unique pour les « *novateurs* » et pose les questions centrales liées à l'innovation et l'expérimentation. M-L Viaud, précise⁴⁷ : « *à partir de 96, un mouvement se dessine en faveur de la création de collèges et lycées différents pour tous et non pour les seuls décrocheurs, renouant avec une dynamique qui avait disparu depuis les années 1980* ».

Il est indéniable que l'encouragement de l'innovation a été accompagné et valorisé par le MEN depuis 1995 et le ministère Bayrou avec la création dans toutes les académies des missions à l'innovation⁴⁸ puis en 2000 avec la mise en place durant le ministère Lang du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS).⁴⁹ Ensuite, il y eu sous le ministère Fillon l'annonce du droit à l'expérimentation, ouvert par l'*article 34* de la loi d'orientation de 2005 permettant d'innover et d'expérimenter au niveau de l'établissement. Néanmoins, on constate que l'encouragement pour la création des structures différentes est très marginal de la part des ministères qui se sont succédés depuis les années 90 et se place de plus en plus dans une logique *palliative*. Cette « *logique de ZEP* » comme disent les acteurs de terrain vise à s'occuper des élèves en difficultés pour lesquels les

44 Collège lycée élitare pour tous à Grenoble

45 Pôle Innovant Lycéen à Paris dans le 13ème

46 M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*. Presses Universitaires de France - PUF, 2005.

47 *Ibid.*

48 Ces missions ont eu des noms différents suivant les académies pour prendre aujourd'hui toutes le même vocable CARDIE au niveau académique en relation au niveau national avec la DRDIE dépendant de la DGESCO.

49 Supprimé en 2002 par Luc Ferry qui choisit de "rendre à la DESCO sa mission d'animation générale de l'innovation et de transférer aux académies le soin d'assurer le suivi des projets"

structures classiques ont échoué. Il existe néanmoins des exceptions : le collège Anne Franck du Mans, le lycée intégral Jean Lurçat Paris 13e devenu Pôle Innovant Lycéen, les Microlycées de Senart, Vitry et la Courneuve, le collège lycée élitare pour tous de Grenoble, le collège pionnier de la Maronne (fermé depuis) et le collège Clisthène de Bordeaux, enfin plus récemment le Collège, lycée expérimental Freinet de la Ciotat, toutes ces structures scolaires étant membres de la FESPI.

Reprenant les précautions de Marie Laure Viaud pour nommer les établissements « *autrement* », une autre particularité du LPI tien à l'impossibilité de le classer dans la catégorie des lycées dits « *expérimentaux* ». En effet à la différence des autres structures membres de la FESPI il n'a pas de statut dérogatoire, seulement des aménagements chaque année re-négociés. Le LPI est un établissement qui fonctionne à la fois *comme* les autres établissements mais aussi différemment d'eux. Ainsi, il affiche les objectifs classiques d'amener des lycéens au baccalauréat. En revanche, il agit différemment dans l'approche pédagogique, la relation aux élèves, la gestion du temps scolaire et tout un ensemble de pratiques partagées avec les structures qui se sont inspirées de l'Éducation nouvelle

Marie-Laure Viaud dans sa typologie des établissements différents, tout en prévenant que : « *presque aucun modèle ne correspond pour l'intégralité du fonctionnement* » présente quatre logiques d'organisation pédagogique (voir ci-dessous) qui semblent exclusives les unes des autres. Pour ce qui est du LPI, on peut soutenir qu'il conjugue la logique A1 du modèle des écoles adaptées et la logique B2 du modèle des écoles intégrales⁵⁰.

Les « écoles adaptées » logique A1 : le « lycée centré sur l'élève » et logique A2 : le « Collège épanouissement »
Les « écoles intégrales » (logique B1 : l'« École non directive » et logique B2 : l'« École institutionnalisée »)

Dans ce lycée où les données sur le plan des résultats scolaires sont bien

50 Extrait de la typologie de Marie-Laure Viaud , voir aussi annexes p.5

présentes et affichées contrairement à ce qui est précisé dans la typologie pour la logique B2, il est difficile de séparer apprentissages scolaires et épanouissement individuel. Ces deux priorités sont tantôt séparées tantôt fusionnées dans différents temps scolaires et les apprentissages s'envisagent à long terme (savoir-faire, valeurs).

Le LPI appartiendrait donc à un modèle *dual*, alliant les logiques de "lycée centré sur l'élève" (idéal type des écoles adaptées) où épanouissement et apprentissages scolaires sont des priorités et celles "d'école institutionnalisée" (idéal type des écoles intégrales) avec une organisation très structurée, et une attitude exigeante vis à vis des élèves. Pour compléter cette tentative de définition on peut postuler que le caractère *dual* du LPI pourrait être aussi défini dans un rapport au temps. Comme les établissements traditionnels, le LPI prépare à une échéance à court terme, le baccalauréat et l'entrée en université. Différemment d'eux, il préparerait aussi sur le long terme à un parcours de formation complet, une entrée dans le monde professionnel et citoyen. Cette caractéristique n'a pas été affichée de façon explicite dans la période que recouvre la recherche mais, souvent évoquée et mise en débat, elle est maintenant spécifiée dans le projet d'établissement en cours.

5 Les origines du projet pédagogique

Le mémoire de maîtrise de Danièle Éblagon-Bourdekas sur Freinet et l'école de Vence ⁵¹ confirme la filiation entre le fonctionnement du LPI et les invariants de l'Éducation nouvelle ; donc *cousin* du mouvement Freinet. En effet, sans revendiquer explicitement cette filiation avec l'Éducation nouvelle, le LPI s'appuie sur des constantes que l'on retrouve dans l'ensemble des établissements se réclamant de l'Éducation nouvelle et aussi dans les structures adhérentes de la FESPI. Parmi ces constantes que l'on trouve au LPI sans nécessairement que les membres de l'équipe éducative en identifient l'origine :

- faire participer activement les élèves à leur propre formation ;
- considérer l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, comme un facteur de progrès global de la personne ;
- susciter l'esprit d'exploration et de coopération : (méthodes actives chez Célestin Freinet) ;
- donner une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux ;
- apprendre en faisant (« *Learning by doing* » pour John Dewey) ;
- respecter l'enfant, ce qui implique qu'il soit partie prenante des règlements qui régissent sa vie ;
- apprendre à apprendre (Roger Cousinet) ;
- favoriser les apprentissages par tâtonnements ;
- encourager le travail en groupe ;
- respecter le rythme d'apprentissage de l'enfant ;
- développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves ;

Cette liste n'est pas exhaustive, on pourrait l'étoffer d'autres invariants. On peut aussi la condenser sans la trahir avec cette citation d'Annick Raymond : « *Le trait fondamental de la pédagogie des écoles nouvelles est d'avoir opéré une révolution copernicienne en plaçant l'enfant au centre du processus d'éducation* ». ⁵²

51 D. Eblagon-Bourdekas. *Quelles traces dans leurs vies d'adultes, les anciens élèves de Célestin Freinet ont-ils gardé de leur vécu à l'école de Vence ?*. Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation, dir. M.-A. Hugon. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense. 2004.

52 A. Raymond. « La coéducation dans l'Éducation nouvelle », *Clio*, numéro 18/2003, Mixité et

La prise en compte de cette assertion renforce l'idée suivant laquelle le projet du LPI s'inscrit à la fois dans la lignée historique de l'Éducation nouvelle qui date du début du 20^e et dans l'histoire récente de l'éducation en France. On peut penser que l'ouverture en 1987 de cet établissement voulu par René Monory alors ministre de l'éducation s'inscrivait dans un processus de réflexion et de réforme pédagogiques mené par l'institution au plus haut niveau depuis 1981 sous le ministère d'Alain Savary (1981-1984). Cette volonté de changement sera affirmée par le ministère de Lionel Jospin (1988-1992) et conduira à la parution de la Loi d'orientation sur l'éducation⁵³.

Dans cette loi un extrait fera date : Offrir une formation moderne : l'élève au centre du système éducatif. *« L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. La réalisation de cet objectif demande du temps : son utilisation optimale par l'élève est le problème essentiel de l'école. Le temps scolaire est partagé entre des cours, des travaux dirigés et d'atelier, le travail personnel assisté et le travail personnel autonome. La durée de ces activités doit être évaluée par l'équipe pédagogique pour être communiquée aux élèves et à leur famille et ne pas dépasser au total une durée hebdomadaire fixée pour chaque cycle d'enseignement, favorisant le travail en groupe, l'individualisation des parcours, la démarche de projet, l'autonomie et la responsabilisation et relevant des méthodes « actives » où l'élève est « acteur de sa formation »*⁵⁴.

Le temps de notre recherche se situe dans la période pédagogique qui précède ou anticipe la *loi Jospin*. A partir de 2004 alors qu'une réflexion collective sur l'approche par compétences commençait au LPI, le discours officiel se recentrait sur *«la transmission des connaissances et des compétences»* et le *« socle commun »* annonçant la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005*⁵⁵. On retrouve dans les écrits des historiens de l'éducation (Antoine

coéducation, [En ligne], mis en ligne le 4 décembre 2006, <http://clio.revues.org/document611.html>, Consulté le 11 juillet 2012.

53 Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et des Sports, Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 dite loi d'orientation Jospin

54 Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, partie sur les missions et les objectifs fixés par la nation

55 Ministère de l'Éducation Nationale, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

Prost⁵⁶, Jean Vial⁵⁷) des éléments pour comprendre dans l'histoire de l'enseignement en France ce qui amène à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989.

Cette recherche s'intéressant aux élèves sortis entre 1990 et 2005, s'inscrit donc dans un contexte pédagogique particulier, entre deux lois d'orientation de l'école et la rédaction de cette thèse s'achève alors qu'une nouvelle loi, celle de la refondation de l'école, vient d'être adoptée.

Synthèse

Le lycée pilote innovant est un établissement voulu par René Monory en 1986 alors qu'il était ministre de l'éducation dont l'élaboration du projet pédagogique a été confié à une équipe et le projet dure depuis 25 ans. Il associe dans un environnement techniciste la volonté de rendre les élèves acteurs de leur formation en développant responsabilisation, autonomie et dynamique de projet.

Les élèves majoritairement technophiles y sont recrutés sur le plan national pour leur motivation et nombre de compétences développées chez les élèves ne relèvent pas d'apprentissages académiques. Cet établissement en filiation avec l'Éducation nouvelle peut être considéré comme hybride, à mi chemin entre *pilote* et de *droit commun*. Il fait partie de la FESPI mais présente un modèle pédagogique dual à la fois centré sur l'élève et son épanouissement et très institutionnalisé avec à la fois une organisation et des dispositifs très structurés et des espaces et temps d'autonomie.

56 A. Prost, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 1997.

57 J. Vial, *Histoire de l'éducation*. 4. Presses Universitaires de France - PUF, 2009.

PARTIE 2 : D'UN QUESTIONNEMENT COLLECTIF À UN PROJET DE RECHERCHE INDIVIDUEL

1 Du "*nous*" au "*je*"

1.1 *S'auto-mandater pour faire une thèse*

Au delà de l'idée qu'il fallait une suite au premier livre *Vous avez dit « innovant »*⁵⁸, d'autres motivations moins fonctionnelles ont commandé ce choix. Des éléments de ma propre biographie (les traces) ont consciemment ou inconsciemment pesé sur ce choix. La première étape fut la réalisation d'un mémoire de Master 2 recherche qui me permit de renouer avec l'université quittée après la maîtrise avec un goût d'inachevé tout en ayant le sentiment d'accomplir un acte de militantisme pédagogique. J'étais convaincu - je partageais ce sentiment avec plusieurs collègues - depuis le projet de livre, que si un ou des membre(s) de l'équipe pédagogique ne prenait pas en charge, en interne un travail pour répondre aux légitimes interrogations sur le sens de l'engagement pédagogique dans ce projet, personne ne le ferait à sa place et certainement pas l'éducation nationale, toujours intéressée par les communications de l'équipe, mais jamais en mesure d'aider à les produire.

En même temps, le Master 2 correspondait pour moi à une démarche de formation continue, d'ouverture comme j'avais pu la mener quelques années dans la préparation d'un Diplôme d'Université sur l'ingénierie des médias dans l'enseignement. Mais rédiger un mémoire pour dégager un questionnement individuel et collectif lors d'une année en congé formation n'a que peu à voir avec l'investissement sur plus de quatre ans pour, non seulement élaborer une thèse mais rentrer dans un statut de doctorant avec toutes les activités afférentes tout en continuant à travailler dans son établissement et poursuivre ses activités de militant pédagogique. Penser ces motivations d'une façon linéaire ne peut suffire à expliquer cet engagement pour la recherche.

La décision "d'entrer en thèse" repose sur des motivations qui ont évolué au fur et à mesure du travail. Au départ il y avait l'idée de s'investir au nom de l'équipe pédagogique parce qu'effectivement le questionnement était valide pour beaucoup d'entre nous, ainsi je percevais le projet de thèse comme si j'avais reçu une délégation implicite de la part de l'équipe, bien plus de l'ordre de la croyance que du

58 D. Noble, P. Bergeron, D. Fontaine, *Vous avez dit innovant* ?, op. cit.

réel d'ailleurs.

Un autre élément plus conjoncturel était du au fait que l'établissement était menacé dans son identité par le rectorat qui présentait tous les signes d'une volonté de normalisation. Le travail de recherche pouvait relever d'une démarche de survie en cherchant à travers cette étude une légitimité supplémentaire, celle de la recherche universitaire.

Je n'avais pas non plus identifié clairement au départ de la thèse que ce qui m'animait, c'était le désir de retrouver les anciens élèves et de travailler avec eux. Sans rentrer dans une auto-analyse personnelle dont la curiosité de découvrir un autre univers peut-être une composante, le plus important dans cette volonté de thèse était de remettre les élèves au centre du projet. Ce choix me semblait légitime, non seulement parce qu'ils sont l'objet de la recherche mais aussi par le statut que leur donne la posture de recherche que j'ai choisie.

L'idée forte était qu'après une période compliquée de trois années il fallait leur rendre une parole un temps confisquée, relancer leurs participations remises en question ; la thèse pouvait être aussi pour moi l'expression de la légitimité de leur parole : *"c'est important ce que disent les élèves, pour preuve on en fait une thèse"*. J'ai donc pris le relais de la réflexion collective pour la transformer en objet de recherche autonome et je me suis auto-mandaté pour donner la parole aux anciens élèves. Les premiers entretiens ont relancé l'intérêt de cette recherche montrant que la thèse pouvait constituer une réponse aux attentes des anciens élèves et qu'il y avait une volonté manifeste de leur part de s'exprimer sur cette scolarité qui avait laissé des traces.

1.2 Du praticien réflexif au praticien chercheur

Le passage de la réflexion collective à un travail de recherche individuel n'était pas évident pour moi. C'était en quelque sorte un acte contre culturel, contre ma culture pédagogique, contre celle de cet établissement où les avancées se font collectivement, contre ma façon de travailler. Néanmoins il n'y avait pas d'échappatoire, le cadre de la thèse étant défini par des règles académiques incontournables ; passant du collectif à l'individuel, je changeais aussi de statut.

En s'appuyant sur les travaux de Philippe Didier Gauthier⁵⁹⁶⁰ de l'université de Sherbrooke, comme on le verra plus loin on peut développer l'idée de ce changement de statut. En effet l'engagement dans un travail de recherche va amener au passage d'un état de praticien réflexif vers un autre : celui de praticien chercheur.

Ce processus construit implique une transformation identitaire. Ainsi, on assisterait à une sorte de mise en abyme puisque l'objet de la recherche porte justement sur le processus de construction identitaire à travers l'expérience de scolarité au lycée. Ici, cette transformation de statut entre praticien réflexif et praticien chercheur s'opérerait à travers mon inscription dans une recherche. Le processus doctoral s'apparenterait à un parcours initiatique.

Si être en recherche dans le domaine de l'éducation c'est réfléchir à des problèmes, à des difficultés rencontrées comme l'a défini Jacky Beillerot⁶¹ et semble consubstantiel au développement professionnel, Il s'agit là d'un travail réflexif sur ses pratiques, son expérience. Dans l'exemple de l'établissement qui nous intéresse ici, le LPI, cet "état réflexif" est d'autant plus prégnant que l'engagement professionnel est fort ; la réflexion individuelle et collective étant constitutive du projet. Mais être en recherche est bien différent de faire de la recherche. La particularité supplémentaire apportée par le contexte d'établissement fait aussi qu'on passe d'une pratique réflexive collective à une pratique de recherche individuelle.

Décider de préparer un doctorat tout en continuant à exercer une profession est un parcours du combattant. Un certain nombre *d'obstacles* vont encombrer cet itinéraire. Des questions matérielles de temps et de lieu mais aussi des questions de statut. Questions statutaires qui vont conditionner, modifier les relations entre le praticien réflexif et le praticien chercheur en devenir, avec ses collègues. Cela même si l'objet de ma recherche est bien centré sur les élèves et plus particulièrement les anciens élèves et n'est pas lié directement au fonctionnement de l'établissement ni ne questionne directement les pratiques des collègues. Une modification dans la relation s'installe, associée à la représentation que se font certains collègues de la recherche et donc de la présence du chercheur/collègue au sein d'une activité professionnelle.

59 P.-D. Gauthier. « Du praticien réflexif au praticien chercheur (1): une transformation identitaire? ».

60 *Ibid.* 2008 [en ligne]

61 J. Beillerot. " La recherche", Essai d'analyse. *Recherche Et Formation*, 9, p. 17-31

D'autres représentations fantasmagoriques sont liées au fait que cette structure professionnelle particulière qu'est le lycée pilote innovant engage ses membres dans un travail d'équipe. Mon inscription dans cette démarche de recherche a donc pu être interprétée comme un abandon d'un monde pour un autre. De mon côté, mon regard a certainement été modifié parce que l'implication dans un processus de recherche développe une sorte d'acuité supplémentaire, une infime distance d'observateur. Ainsi, j'ai été amené à intervenir dans certaines réunions en tant que praticien chercheur pouvant apporter une contribution liée à sa recherche, tout en tenant à la faire de façon toujours très prudente et mesurée. Il est arrivé aussi que je sois sollicité par l'équipe pédagogique pour représenter à l'extérieur l'établissement en tant que doctorant en recherche sur les parcours des élèves sortants et notamment dans le dialogue sur les moyens avec le rectorat.

Ce processus de transformation identitaire s'apparente à un processus de formation tout au long de la vie et s'appuie sur une construction quasiment autodidacte, une auto-socialisation à travers un processus doctoral. On se construit praticien chercheur seul même si les échanges en séminaire doctoral constituent une aide précieuse et que j'ai pu aussi avec Pamela Orellana et Olivier Brito deux autres doctorants qui partageaient, sinon les mêmes objets, du moins la même approche méthodologique, participer à un groupe de réflexion qui a compté dans cette construction identitaire.

Le processus de transformation d'un statut de praticien réflexif vers un statut de praticien chercheur questionne la notion de rupture épistémologique soulignée par Jean-Pierre Boutinet ⁶² qui marque le passage de l'objet réel à l'objet construit. Comme le développe Philippe-Didier Gauthier⁶³, Il y a un lien entre cette rupture et la nécessité de penser l'objet de recherche en interaction dynamique entre objets et problèmes dans une culture de la complexité. Ainsi, comme le précise Edgar Morin, entrer en recherche en éducation, *« c'est aussi entrer dans la pensée complexe, non simplifiante, non complète, animée par une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance »* ⁶⁴.

62 J.-P. Boutinet, *Prolégomènes à une méthodologie de la recherche en sciences humaines*, [Document pédagogique]. Angers : Université Catholique de l'Ouest, 1985, p. 9-11

63 P.-D. Gauthier, « Du praticien réflexif au praticien chercheur : trois facteurs de transformation identitaire ». *phd-gauthier.net*, 6 décembre 2009.

64 E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Éd. du Seuil, 2005, p.11-12

1.3 L'interaction des mondes : quelle transformation identitaire ?

Dans ce passage du praticien réflexif imbriqué dans une équipe à un état de praticien chercheur associé à une autre institution que celle dont relèvent les autres membres de l'équipe il y a complexité d'appartenance ou complexité identitaire. Ainsi ma position est d'autant plus complexe que j'appartenais déjà à trois mondes.

D'abord je suis membre de l'équipe pédagogique mais avec une particularité qu'il faut souligner. Étant professeur documentaliste j'ai un statut différent de celui de mes autres collègues : je ne suis pas associé dans la représentation des enseignants et des élèves à une discipline mais à une fonction ou un lieu en l'occurrence le centre de ressources documentaires qui a lui même la particularité dans cet établissement d'être un espace des projets élèves et dont la place centrale a été définie dans le projet initial du lycée.⁶⁵ Ce statut différent est aussi déterminé par un positionnement pédagogique constitutif de la profession favorisant interdisciplinarité, apprentissage de l'autonomie et accompagnement de l'élève dans la construction de ses propres savoirs.

Deuxième monde, deuxième identité : je suis militant ou activiste pédagogique aussi à l'extérieur du lycée et membre du bureau de la FESPI qui vise à promouvoir auprès du MEN, une offre scolaire alternative, fédération au sein de laquelle je représente avec quelques collègues le LPI.

Troisième identité : l'identité syndicale. Durant cette thèse j'ai été délégué syndical et à ce titre je suis intervenu au sein du lycée et à l'extérieur notamment dans les négociations sur les moyens avec le rectorat pour exprimer des positionnements en liaison avec l'établissement.

Depuis quatre ans, un quatrième monde ou une quatrième identité, nouvelle celle-là, s'est construite à partir de mon choix de faire un doctorat.

Tous ces mondes sont évidemment en interrelation et poreux il n'en reste pas

65 Rappelé dans le discours du recteur Bianciotto - qui a constitué l'équipe chargée de mettre en place le projet en 1986 - le 12 octobre 2012 lors de la soirée inaugurale de l'anniversaire des 25 ans du LPI [en ligne] <http://www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article1430>

moins qu'ils existent avec leurs codes, leurs fonctions, leur statut. La situation n'est pas simple de cumuler ces identités et partager ses lieux d'investissement et de travail même si je pratique ce fonctionnement de multiples appartenances heureusement complémentaires, depuis plusieurs années. J'ai en effet été aussi avant cette période, formateur en formation continue à temps partagé comme un nombre important de collègues de cet établissement, ce qui est logique pour une structure scolaire "Pilote".

1.4 Devenir chercheur : transition ou construction identitaire ?

Pour Didier-Philippe Gauthier dans le contexte scolaire qui nous préoccupe ici : *"l'apprenti chercheur en éducation apprendrait ainsi à développer une posture épistémologique, des compétences et une démarche d'auto-socialisation spécifiques à la recherche"*⁶⁶. L'auteur, formateur et lui même dans la phase de transition qu'il décrit, propose un tableau – synthèse des travaux de chercheurs sur la problématique de cette construction identitaire spécifique. Appliqué au domaine de l'éducation ce tableau⁶⁷ (page suivante) recouvre de manière pratiquement exhaustive les questions posées sur cette transition identitaire et les composantes des deux états : être en recherche et faire de la recherche même si l'on pourrait objecter que faire de la recherche c'est aussi être en recherche. Si ce tableau est un outil de synthèse précieux dans l'analyse de la transition identitaire, certains éléments sur les compétences exigées sont perfectibles puisque faisant appel à des choix méthodologiques qui peuvent être discutés.

Le parallèle entre l'objet de ma recherche - la construction identitaire des anciens élèves dans une scolarité lycéenne différente - et le passage qui s'est opéré de mon identité de praticien réflexif au sein de l'équipe pédagogique du LPI, à celle de chercheur praticien, au sein du monde de la recherche universitaire représente une caractéristique constitutive de mon trajet de recherche au cours duquel j'ai pris conscience de ma propre transformation identitaire. Ce changement est complexe car tant qu'il y a exercice de la professionnalité d'origine - en tant qu'enseignant -

66 D.-P. Gauthier, « Du praticien réflexif au praticien chercheur (1) : une transformation identitaire ? » décembre 2009.

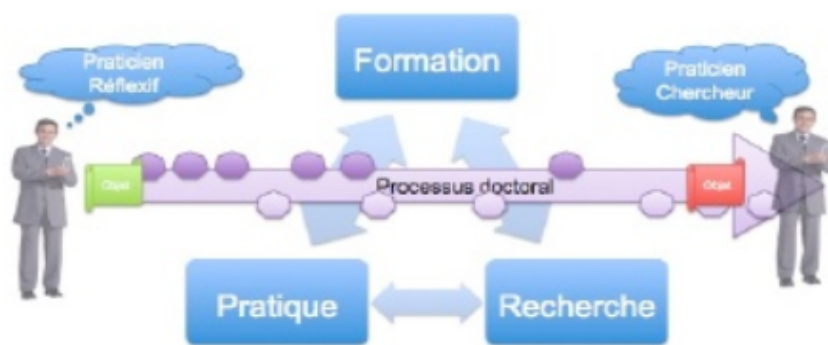
67 *Ibid.*

comme praticien réflexif dans cette structure scolaire, il y a présence simultanée des éléments des deux composantes statutaires, des deux mondes. Apprendre à devenir *praticien chercheur*, lorsque l'on est *praticien réflexif*, ce serait, comme l'écrit Étienne Bourgeois dans la préface de l'ouvrage de Luc Albarello⁶⁸ apprendre à construire, entretenir et conjuguer une double identité celle de *praticien réflexif*, et celle de *praticien chercheur* plutôt que de passer de l'une à l'autre.

Critères de différenciation	Praticien réflexif (Être en recherche) <i>Professionnel expérimenté</i>	Praticien – chercheur (Faire de la recherche) <i>Professionnel expérimenté devenu chercheur</i>
Finalités recherchées	Amélioration de ses propres pratiques.	Compréhension, développement ou amélioration de nouvelles connaissances théoriques et pratiques.
Posture épistémologique	Moderne. Souvent non consciente	Postmoderne, du questionnement, relativiste, critique et démocratique. Consciente et choisie, discutée, mise en débat.
Posture réflexive	Centrée sur l'efficacité des processus et les résultats de l'action professionnelle, dans un paradigme positiviste	Distanciée, orientée sur les critères de scientificité, la validité de reliance du processus de recherche, critique et dialogique, dans un paradigme de la complexité. Tension continue et circulaire entre Praxis et Poïesis dans le processus de recherche.
Compétences exigées	Celles de l'exercice professionnel (voir le référentiel de compétences pour les activités / métiers exercés)	a) prise de recul par rapport à son objet b) inscription de sa recherche dans un contexte institutionnel et temporel c) faire émerger le phénomène qui sera au centre de la recherche d) circonscrire son champ d'étude e) adopter un angle disciplinaire prioritaire f) limiter son objectif spécifique g) pour identifier un cadre théorique h) intégrer les éléments du cadre théorique dans l'hypothèse i) définir son hypothèse de recherche j) méthodologiques, k) rédactionnelles, l) communicationnelles m) maîtrise des critères de scientificité
Résultats recherchés	Indicateurs de l'efficacité / efficience de l'action professionnelle	Production de connaissances améliorant un état des savoirs ou des pratiques, et leurs limites
Valorisation des résultats	Interne à l'organisation (économique, sociale, etc) et éventuellement dans une communauté de pratique	Transfert - Appropriation des connaissances par les communautés de pratiques et la communauté scientifiques, la société civile, les réseaux professionnels

Tableau 1 : comparatif praticien réflexif/praticien chercheur D.-P. Gauthier

68 L. Albarello, *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. De Boeck, 2004. p. 5-8



construction de l'objet de recherche et transformation identitaire du doctorant

Schéma proposé par D.-P. Gauthier⁶⁹

Il ne s'agirait donc pas d'une transition identitaire, au sens du passage d'une identité professionnelle à une autre mais d'une transformation identitaire, que le *praticien chercheur* apprend à construire, articulant les différents mondes sociaux passés et présents auxquels il appartient. Cette idée peut être reliée, avec ce que dit Christine Delory-Momberger⁷⁰, dans une approche plus globale : «*dans la société post-moderne l'individu est contraint d'établir par lui-même des liens et des modèles de coordination entre les "possibles biographiques" multiples et multifformes des mondes sociaux auxquels il participe* ».[...].

Cette transition identitaire est à la fois un processus et un état. Le praticien-chercheur est dans un entre deux à la fois dans ses activités professionnelles et dans la façon dont il est vu par ses pairs que sont ses collègues du lycée ou les chercheurs qu'il côtoie dans d'autres lieux. Ainsi les interrogations identitaires liées elles mêmes à des questions statutaires sont au cœur de la relation entre les praticiens réflexifs et la recherche dans le contexte des structures scolaires innovantes qui sont objet et/ou terrain de recherche.

69 P.-D. Gauthier, « Du praticien réfléchi au praticien chercheur : Une transformation identitaire », 6 décembre 2009. [diaporama en ligne <http://fr.slideshare.net/pgauthier/du-praticien-rflchi-au-praticien-chercheur-une-transformation-identitaire-partie-1>]

70 C. Delory-Momberger, *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 2003.

2 Des questions à la problématique

2.1 vers un questionnement sur : « que sont devenus les élèves ? »

Partant d'un questionnement collectif non stabilisé, autour de ce que pensent les élèves de leur scolarité au LPI et comment ils la vivent, l'objet de recherche s'est construit par tâtonnements successifs et s'est autonomisé de la réflexion collective à la suite des lectures et des entretiens exploratoires. Des écrits ont été fondateurs à l'exemple du texte d'Henri Peyronie, dans les Actes du colloque de Caen *Freinet 70 ans après*⁷¹ et de l'ouvrage collectif écrit par des enseignants et un élève du lycée expérimental de Saint Nazaire.⁷² Des rencontres ont été déterminantes avec Marie-Anne Hugon, des membres de la FESPI lors des séminaires, avec d'anciens élèves avec qui je suis toujours en relation et plus généralement tous ceux avec qui j'échangeais sur le sujet. Ainsi, je me suis progressivement rendu compte de la pertinence de travailler sur ce qu'étaient devenus les anciens élèves.

Le calendrier d'étude que j'avais envisagé, à savoir m'intéresser dans un premier temps en master recherche aux élèves dans l'établissement puis éventuellement dans un deuxième temps dans le cadre d'une thèse aux élèves ayant quitté l'établissement n'était pas judicieux car, comme le disaient Guy Avanzini et Marc Ferrero à propos de la pédagogie Freinet dans leur enquête comparative : *« évaluer les effets immédiatement à la sortie de l'école et non quelques années plus tard, c'est ignorer l'ambition qu'à cette pédagogie de développer des potentialités fondamentales chez les futurs adultes »*⁷³.

Le projet du LPI ne formule explicitement aucune remarque sur le devenir des anciens élèves mais cette préoccupation de recherche était partagée par l'équipe pédagogique et d'ailleurs les premières années étaient rédigés des rapports sur le trajet des élèves après le bac par la conseillère d'orientation psychologue. On

71 H. Peyronie, "quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élève de classes Freinet ?" in Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation, Institut coopératif de l'école moderne, (éds.), *Freinet, 70 ans après: une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen, France : Presses universitaires de Caen, 2000. p. 107-137

72 J.-P. Closquinet, F. Morice, *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. L'Harmattan, 2007.

73 G. Avanzini, M. Ferrero. "Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement", *Bulletin de psychologie*, Tome 30 (10-13), N°328, 1977, p. 455-467

peut supposer que les membres de l'équipe éducative espèrent que les efforts déployés ne sont pas vains et produisent des effets dans la durée dont la mesure ne peut se réduire uniquement au taux de réussite au baccalauréat. Ainsi, nombre de compétences évaluées durant la scolarité lycéenne, notamment dans le cadre des projets collectifs, ne sont pas prises en compte dans l'évaluation diplômante.

Les premières rencontres avec les anciens élèves indiquaient également que les effets qu'ils repéraient ne coïncidaient pas nécessairement avec les attendus de l'équipe pédagogique. J'ai donc fait l'hypothèse que travailler sur le devenir des lycéens du LPI en interrogeant les anciens élèves pourrait permettre d'identifier les effets de la scolarité du lycée et en même temps d'en mieux comprendre les caractéristiques.

Le choix de l'objet de recherche a donc impliqué de questionner la scolarité au LPI à partir de ce qu'il restait dans la mémoire des élèves, identifier les « *traces* », Pour reprendre le terme utilisé par Henri Peyronie⁷⁴, c'était aussi comprendre ce qui s'était passé dans la construction des futurs adultes à partir de ce qu'il reste aujourd'hui dans leurs souvenirs. J'ai confirmé cette nouvelle orientation avec pour conséquences, premièrement, que je devais m'inscrire dès le Master 2 dans la mise en place des éléments de définition du cadrage théorique, méthodologique et de terrain d'une thèse, deuxièmement que j'abandonnais l'idée de travailler *sur* les lycéens actuellement au lycée ce qui n'interdisait pas l'idée de travailler *avec eux* dans la phase exploratoire lors d'échanges informels.

Se sont posées chemin faisant, un certain nombre de questions clés ainsi, le questionnement général pourrait se décliner à ce stade en quatre autres questions :

1. Quel devenir des anciens élèves du LPI et quelle insertion sociale ?
2. Quels souvenirs restent saillants de leur scolarité et quel regard portent-ils sur cette scolarité ?
3. Quelle traces de cette scolarité dans leur vie actuelle ?
4. quelle mise en relation font-ils entre cette scolarité *différente* et ce qu'ils sont devenus ?

74 H. Peyronie, Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation (Caen), Institut coopératif de l'école moderne (France), *Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace ? : actes du Colloque de Caen, , 23 octobre 1996. , 1998.*

Pour avancer dans la formulation d'une problématique, J'ai repris à mon compte, l'idée de biographisation associant biographie et éducation, développée au sein du courant de la recherche biographique notamment par Christine Delory-Momberger.⁷⁵ L'auteure montre comment toute entreprise de formation s'inscrit dans une histoire et un projet de soi. Le projet pédagogique du lycée du LPI mettant en œuvre des dispositifs et des temps pour favoriser la parole des lycéens sur leurs parcours m'a semblé aussi faire écho au processus de biographisation dans la construction du projet personnel des lycéens.

La lecture de Christine Delory-Momberger et de Henry Peyronie mais aussi les premières rencontres avec les anciens élèves m'ont amené à me demander si la scolarité au LPI agit comme *un révélateur, un déclencheur* ou si elle ne fait qu'accompagner des élèves déjà inscrits dans des trajectoires scolaires différentes. Autrement dit : cette scolarité aurait-elle révélé les goûts, des compétences, des qualités qui existaient déjà chez les élèves ou ces éléments auraient-ils été produits par cette scolarité ?

D'autres questions sont tirées du travail de Peyronie ⁷⁶ : la scolarité a-t-elle eu une influence sur le choix du métier, la façon d'être parents, l'engagement associatif, syndical, politiques, les manières d'être au travail et dans la vie ? Une scolarité qui s'ancre dans des pratiques pédagogiques d'un projet d'établissement inspiré par l'Éducation nouvelle construit-elle de façon plus affirmée l'identité des élèves puis des adultes qu'ils vont devenir ?

2.1.1 Quels effets d'une scolarité ?

Le rapport au temps et à la durée est aussi une variable *questionnante* importante, dans un système éducatif construit par paliers de transition CM2/collège, Brevet/lycée, Bac/supérieur, qu'est ce que l'école fait aux individus qui se définit sur le long terme ⁷⁷ . D'autres questions font plus directement référence à des disciplines

75 Delory-Momberger, C., *Biographie et éducation, figures de l'individu-projet*, Anthropos, 2003. Journée d'étude de l'ASIHVIF (28 juin 2008) : Intervention (3ème partie) « Qu'est-ce que la recherche biographique en éducation : territoires et perspectives » par Christine Delory-Momberger,

76 Peyronie, H., «Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves des classes Freinet ? », *in Freinet 70 ans après*, Presses universitaires de Caen, 1998, p.107-143

77 <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article77>. 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 » sur le long terme.

universitaires : « *quelle construction de l'identité/individu à travers sa scolarité 15-18 ans vue comme une période clé (psychologie de l'adolescence) avec le corollaire que peut représenter le processus d'individuation* ».

Des questions plus existentielles engagent les anciens élèves à répondre aux questions « *comment je suis devenu moi* ⁷⁸? » ou « *qu'est-ce que j'ai fait de ce qu'on a fait de moi ?* » qui suppose que les acteurs deviennent auteurs de leur vie, sujets de leur construction identitaire. En se rapprochant des questionnements socio-constructivistes, on peut chercher à savoir « *comment se sont conjugués les effets de l'origine sociale et ceux de l'établissement sur ce que sont devenus les élèves ?* ». Ou, en d'autres mots « *est-ce que le projet laisse des traces dans le devenir des élèves quelle que soit la catégorie socio-professionnelle de leurs parents et sont elles les mêmes ?* ». Ainsi en introduisant la dimension sociale on fait émerger une nouvelle question : « *Est-ce que les élèves ayant suivi cette scolarité deviendront des jeunes adultes plutôt conformes ou plutôt inadaptés aux exigences sociales et professionnelles actuelles ?* ».

2.1.2 Où l'idée de construction identitaire devient centrale dans la problématique

On débouche ainsi sur une question d'ensemble regroupant les éléments d'interrogation relevés et qui se libelle ainsi : **Comment les élèves se sont ils construits dans cette expérience de scolarité lycéenne ?**

Pour que ce questionnement problématisé soit opératoire il faut nécessairement l'articuler avec le choix de la méthode et du terrain et, pour saisir cette réalité des acteurs, le recours aux récits de vie semble le choix le plus pertinent. Il s'agira donc d'identifier et de rendre intelligible ou comprendre ce qui peut prendre sens et devenir *traces de scolarité*. L'articulation des dimensions théoriques et de terrain conduit à l'émergence d'une nouvelle problématique traduisant l'impossible rupture théorie/pratique et le va et vient constant entre recueil des données et réflexion théorique pour cette recherche, à savoir :

78 G. Pineau, Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Québec; Ville Saint-Laurent : Editions Saint-Martin ; Distribution, Diffusion Prologue Inc., 1983.

Peut-on repérer dans les discours des anciens élèves des traces de l'expérience d'une scolarité différente ? et en quoi cette scolarité a joué, d'après eux, sur ce qu'ils sont devenus en terme de construction identitaire ?

3 Le devenir des élèves : quels travaux ?

Cette étude se situe dans plusieurs champs disciplinaires liés aux sciences de l'éducation : sociologie de la jeunesse, histoire de l'éducation, économie, psychologie et sur des échelles allant du macro au clinique. C'est pourquoi, la recherche documentaire s'est effectuée à la fois sur des banques de données multiples recouvrant les différents domaines et auprès des structures scolaires alternatives concernées.

Si le champ de l'expérience scolaire lycéenne est, depuis les travaux de Dubet⁷⁹, bien renseigné, les lycéens sont loin d'être au centre de la recherche et peu de travaux portent sur leur devenir. En revanche, ce qui est largement étudié, notamment à l'initiative d'organismes européens, c'est la mesure des performances ou l'évaluation de niveau (enquêtes PISA). Ces dernières années⁸⁰ s'est ajouté, au niveau français, le suivi de l'orientation des élèves principalement par les départements statistiques des rectorats qui regroupent les données fournies par les établissements sur lesquelles reposent les études de la DEPP⁸¹.

Le CEREQ (Centre d'étude et de recherche sur les qualifications) produit lui aussi nombre de rapports et publications à l'exemple de celui de Sylvie Lemaire⁸² mais leur objet comme pour les études de l'ONISEP est restreint aux questions d'orientation. On sait donc peu de choses d'un point de vue qualitatif sur le devenir des élèves sinon par des travaux conduits dans quelques établissements, souvent réalisés par des associations d'anciens élèves qui font un travail de suivi de cohorte mais on ne peut pas parler de pratiques communes, organisées, structurées et encore moins normalisées.

Étant donné que le devenir des élèves des établissements ordinaires n'est pas un domaine investi par la recherche en sciences sociales, il n'est guère surprenant

79 F. Dubet, *Les lycéens*. Paris, France : Éd. du Seuil, 1991.

80 Depuis 2010 en France

81 DEEP [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance], *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France : 30 indicateurs*, 2008.

82 S. Lemaire. « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *Evolutions 1996-2002*. CEREQ, 2009.

que les recherches sur le devenir des anciens élèves des structures alternatives soient aussi peu développées. D'autre part, la plupart des écrits - qu'ils soient universitaires ou produits par des acteurs de terrain - s'intéressent à l'offre pédagogique. On dispose ainsi de descriptions fines sur l'organisation et la vie quotidienne de ces établissements⁸³ permettant de mieux comprendre ce qui se passe dans ces structures et pendant ces scolarités différentes (Cibois, Sirota, Papantoniou, Noble, etc).

Néanmoins depuis plusieurs années, à l'initiative des équipes éducatives, des études sont conduites sur le devenir des anciens élèves et cette question commence à intéresser la recherche universitaire. Les parcours des élèves étant souvent des parcours de réussite sur le moyen ou le long terme, ces études contribuent à valoriser des choix pédagogiques différents auprès de l'institution scolaire (du MEN aux corps d'inspection) souvent rétive pour ne pas dire hostile aux structures alternatives en son sein. On trouve des travaux ayant différents statuts, certains associant praticiens et chercheur(s) ou praticien(s) et laboratoire de recherche, d'autres plus académiques et formalisés en tant que travaux de recherche universitaires.

3.1 Des études sur le devenir des anciens élèves des structures scolaires alternatives

Parmi ces travaux, *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin*⁸⁴ préfacé par Antoine Prost, se présente comme un recueil de récits croisés de 11 anciennes élèves d'un Lycée près de Tours où étaient testées des innovations pédagogiques. Une cinquantaine d'années après des femmes de la promotion 1948-1952 se retrouvent et mettent en relation leur parcours de vie et l'expérience exceptionnelle dont elles ont bénéficié. Même s'il ne s'agit ici ni d'une recherche universitaire, ni d'une étude de praticiens mais bien d'un recueil de témoignages par celles qui ont vécu l'expérience, cet ouvrage fait écho aux choix que j'ai effectués dans ma recherche et notamment le souhait, que je développerai dans la deuxième partie,

83 M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, op. cit.

84 A. Prost, A. Vidricaire, *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin : expérience pédagogique au lycée Balzac de Tours éclairée par onze parcours de vie : 1948-1952-2002-2004*. Paris : L'Harmattan, 2004.

d'associer les élèves à la recherche.

Il existe aussi des travaux concernant les anciens de l'école de Vitruve⁸⁵ sur différents supports (textes, enregistrements, vidéo) et notamment sur leur adaptation au collège, une étude accompagnée sur le suivi des anciens élèves du micro lycée de Sénart portant sur 106 jeunes⁸⁶, le suivi d'anciens élèves du collège Pionnier⁸⁷ par les enseignants eux-mêmes et un compte rendu d'enquête effectuée auprès des anciens élèves du collège expérimental Anne Frank au Mans⁸⁸.

Il existe des enquêtes ou retours ponctuels dans lesquels le devenir n'est pas l'objet central du texte mais comportent une ou des parties en relation avec les parcours des élèves, de l'école à l'âge adulte. On trouve ainsi concernant l'école de La Source, l'ouvrage *La Source, école de la Confiance*⁸⁹ coordonné par Philippe Cibois et Jeanne Houlon⁹⁰ et notamment le chapitre 4 "*apprendre à construire pour demain*" recueil de témoignages d'anciens élèves. Des écrits existent aussi sur l'école de la Neuville⁹¹ même si la question du devenir des enfants après l'École de la Neuville, n'est pas au centre des préoccupations.

D'autres structures s'interrogent sur le devenir de leurs élèves et développent des outils pour les suivre. C'est le cas du PIL⁹² qui recueille leur témoignage sous forme vidéo quelques années après la sortie du lycée.

L'équipe du CLEPT⁹³ de Grenoble et de l'association La Bouture pratiquent aussi ce recueil des témoignages de leurs anciens élèves. De plus, certains enseignants ont pris la plume en tant que praticiens réflexifs pour mettre en mots l'analyse de leurs pratiques et de leur histoire pédagogiques. C'est le cas de Marie-Cécile Bloch avec l'ouvrage *Alors, on la fait cette école pour tous ?*⁹⁴ ouvrage à mi-

85 L'école Vitruve est une école publique créée en 1962 à Paris dans le 20^{ème} arrondissement. Elle bénéficie d'une pédagogie alternative au sein de l'éducation nationale. Elle se revendique différente, inattendue et singulière

86 Étude menée par MC Noireaud du laboratoire Experice Paris 8

87 Le collège de Saint Martin de Valmeroux dans le Cantal est aujourd'hui fermé

88 *Compte rendu d'enquête : effectuée auprès des anciens élèves du collège Anne Franck au Mans*, février 2010, [En ligne] http://www.FESPI.fr/IMG/pdf/Compte_rendu_enquete.pdf

89 J. Houlon-Trémolières, P. Cibois, Collectif, *La Source, école de la confiance*. Editions Fabert, 2007.

90 Philippe Cibois, professeur de sociologie, est ancien parent d'élève et Jeanne Houlon est enseignante dans l'établissement

91 F. Chébaux, *A l'école de la parole les jeunes de la loi à l'école de la Neuville*. L'Harmattan, 2006.

92 *Paroles de décrocheurs*, support DVD, disponibles au Pôle innovant lycéen 94 rue Barrault 75013 Paris

93 Collège lycée élitare pour tous de Grenoble

94 M.-C. Bloch, G. Berger, A. Hussenet, *Alors, on la fait cette école pour tous ? petite histoire du Clept, un collège lycée élitare pour tous*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

chemin entre un récit de pratiques et une recherche universitaire, puisque l'auteure par ailleurs inscrite en thèse,⁹⁵ est associée à L'Université de Paris 8. Ce travail s'appuie sur les témoignages de 12 anciens du CLEPT sortis depuis 2 ans au moins de la structure.

L'ouvrage collectif *Une fabrique de libertés*⁹⁶ qui témoigne de 30 années d'expériences d'autogestion et de pédagogie alternative au LAP⁹⁷ dirigé par le sociologue Patrick Boumard comporte lui aussi une partie relative au devenir des élèves.

De ces travaux on retiendra que les anciens élèves lors des entretiens, soulignent qu'ils ont été marqués par leur scolarité. On retiendra également la difficulté de mettre en place un suivi sur le long terme. Cette préoccupation n'est pas nécessairement prioritaire dans le travail de réflexion des praticiens et représente un volume de travail considérable. Pourtant des signes montrent, notamment au sein de la FESPI, un intérêt pour le devenir des élèves passés par des scolarités différentes dépassant l'injonction de l'institution éducation nationale à justifier des choix pédagogiques alternatifs.

3.2 Des recherches universitaires sur le devenir des anciens élèves des écoles alternatives

Pour ce qui concerne le devenir des élèves passés par une scolarité différente à l'école primaire, l'enquête d'Henri Peyronie⁹⁸, texte fondateur pour ma recherche, étudie chez d'anciens élèves de classes Freinet les « traces » de leur scolarité particulière dans divers rôles d'adulte (choix du métier, métier de parent, vie syndicale associative politique, revendication d'une manière d'être au travail et dans la vie). Ce travail qui a été déterminant à plus d'un titre dans la construction de l'objet de ma recherche a constitué un écrit de référence. Henri Peyronie a accepté de me transmettre des informations sur la méthodologie de l'enquête et de me fournir l'ébauche du guide d'entretien, éléments absents dans l'ouvrage et sur lesquels j'ai

95 Raccrochage scolaire et émancipation intellectuelle, le cas du collège lycée élitaire pour tous CLEPT de Grenoble

96 P. Boumard, *Une fabrique de libertés : Le Lycée autogéré de Paris*. Editions REPAS, 2012.

97 Lycée autogéré de Paris ouvert en 1982

98 H. Peyronie, Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation (Caen), Institut coopératif de l'école moderne (France), *Freinet, 70 ans après, op. cit.*

pu m'appuyer pour organiser et faire des choix quant à ma propre méthodologie d'entretien.

Dans la suite du travail de Peyronie, Danièle Eblagon-Bourdekass⁹⁹ a réalisé un mémoire de maîtrise sur les traces de leur scolarité que les anciens élèves de l'école de Vence ont gardées. Lecture et relecture des interviews et synthèses rapportées dans les enquêtes de Henri Peyronie et de Danièle Eblagon-Bourdekass¹⁰⁰ ont constitué aussi, en soi, un travail exploratoire.

Toujours au niveau de l'école élémentaire et plus récemment, Olivier Brito a réalisé une étude à la demande de l'école des Bourseaux, croisant données quantitatives et qualitatives sur le devenir des anciens élèves de cette école publique en interrogeant principalement l'entrée et la réussite de ces élèves au collège¹⁰¹.

A propos de l'enseignement secondaire on trouve aussi des pistes dans l'ouvrage coordonné par Françoise Rey et André Sirota¹⁰² sur le Collège Lycée Expérimental d'Hérouville Saint Clair¹⁰³ en particulier les chapitres "*Souvenir d'un cléen*" et "*Lettre de parents et témoignages d'élèves*".

Une étude quantitative, de Fabienne Bosse, déjà présentée plus haut, compare le Lycée expérimental de Saint Nazaire et celui d'Oléron¹⁰⁴. J'en ai retenu surtout les lettres adressées par les anciens élèves avec les questionnaires renseignés qui leur avaient été envoyés. Ces écrits donnaient des nouvelles des anciens élèves et témoignaient de l'importance de leur scolarité lycéenne dans ce qu'ils sont devenus. Une autre étude quantitative présentée plus haut sur le suivi des anciens élèves du micro lycée de Sénart a été menée par MC Noireaud du laboratoire Experice Paris 8¹⁰⁵, elle fait le point sur la situation des jeunes du

99 Danièle EBLAGON-BOURDEKAS, D., *Quelles traces dans leurs vies d'adultes, les anciens élèves de Célestin Freinet ont-ils gardé de leur vécu à l'école de Vence ?* Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'éducation, Paris X, Nanterre, 2004.

100 Eblagon-Bourdekass, D., *Quelles traces dans leurs vies d'adultes, les anciens élèves de célestin Freinet ont-ils gardé de leur vécu à l'école de Vence ?* Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'éducation, Paris X, Nanterre, 2004.

101 O. Brito, *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*, rapport de recherche, CERIC/CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009

102 F. Rey, A. Sirota, Collectif, *Des clés pour réussir au collège et au lycée : Témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair*. Erès, 2007.

103 Collège lycée expérimental d'Hérouville Saint Clair, un des 4 établissements expérimentaux ouvert en 1982 sous le ministère Savary, membre de la FESPI

104 F. Bosse, *Étude statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux de Saint Nazaire et Oléron*, mémoire de DEA de sociologie, 1989, p. 111-122.

105 <http://www.vitry94.fr/education-formation/lycees/lycee-de-la-seconde-chance/>

microlycée de Sénart 3 à 5 ans après leur passage.

Dans un autre registre la thèse de Nathalie Duval en histoire moderne sur l'école des Roches¹⁰⁶ s'intéresse aussi à ce que *produit* une scolarité particulière même si comme le reconnaît l'auteure "*elle ne répond plus vraiment au vocable d'école nouvelle*", aujourd'hui normalisée elle ne représente plus une alternative pédagogique¹⁰⁷ mais un lieu d'excellence ayant pour principal objectif la performance scolaire et la production des élites. Pour autant l'étude est intéressante car ce modèle d'excellence est différent des lycées d'excellence de l'enseignement public.

La thèse de psychologie de Rebecca Shankland¹⁰⁸, s'inscrit elle, directement dans l'articulation entre une scolarité spécifique et le devenir des anciens élèves puisqu'elle met en évidence la bonne adaptation des anciens élèves issus de scolarité en pédagogies nouvelles (Montessori, Steiner, etc) à l'enseignement supérieur. Cette étude qui s'appuie sur une analyse essentiellement quantitative apporte un éclairage nouveau et j'y retrouve des points que j'aborde dans mon travail, en particulier l'étude du développement de capacités d'adaptation chez les élèves : autonomie, résolution de problèmes, compétences relationnelles, confiance en soi, créativité ; ce que l'auteure regroupe sous le vocable "*compétences psychosociales*".

Du mémoire de maîtrise de Juana Finkelmeyer qui porte sur l'école Waldorf en France,¹⁰⁹ autre courant des pédagogies nouvelles, j'ai retenu la partie IV sur le devenir des anciens élèves et plus particulièrement, le devenir professionnel et la participation à la vie sociale.

De la thèse de Muriel Epstein¹¹⁰ qui ne traite que de façon latérale du devenir des anciens élèves passés par des structures scolaires différentes puisqu'elle est centrée sur les parcours scolaires, j'ai retenu cependant la question de l'effet

106 N. Duval, *L'École des Roches : une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, Thèse de doctorat en histoire moderne et contemporaine. Université Paris Sorbonne, 2006.

107 Nathalie DUVAL, *L'École des Roches, une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*, Thèse de doctorat en histoire moderne et contemporaine, Jean-Pierre CHALINE (dir.), Université Paris Sorbonne, 2006

108 R. Shankland, *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur: les pédagogies nouvelles*. Thèse de doctorat. France : Université de Paris VIII, 2007.

109 J. Finkelmeyer. *L'école Waldorf en France vue et vécue par ses anciens élèves : devenir social et professionnel des anciens élèves Waldorf*. Mémoire de maîtrise, Université Marc Bloch, Strasbourg 2001.

[En ligne] http://emgiers.pagesperso-orange.fr/Bulletins_files/Synth%E8se%20JF.pdf

110 M. Epstein, *Parcours scolaire et trajectoires non conformes, quelle part pour l'effet-établissement ? : Une étude de parcours jeunes de 16 à 25 ans dans des établissements traditionnels et alternatifs*. Paris 10, 2011.

établissement. Ce travail apporte aussi des éléments d'information dans l'approche méthodologique des entretiens et la présentation des parcours.

Une recherche a été menée aussi dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation soutenue par Valérie Melin¹¹¹. Son projet a consisté à étudier la construction biographique de jeunes, anciens décrocheurs passés par une structure scolaire de raccrochage : le Micro Lycée de Sénart. *"L'approche ethnométhodologique associée permet de réfléchir sur la question de la confrontation et de l'articulation entre l'éducation informelle propre au décrochage et la forme scolaire inhérente au raccrochage, qui interroge les limites de la démarche même de rescolarisation"*.¹¹² Malgré un public très différent, des points communs apparaissent et, par exemple l'ancrage sur la construction identitaire et la différenciation marquée mise en avant entre éducation formelle et éducation informelle dont certaines formes sont constitutives de la scolarité des élèves du LPI.

L'intérêt de la recherche sur les structures scolaires différentes apparaît clairement ces dernières années en France mais peu s'intéressent au devenir des élèves. Il semble donc utile de citer des travaux en cours. Outre la thèse de Marie-Cécile Bloch sur le CLEPT déjà évoquée et la mienne, celle d'Isabelle Pawlotsky¹¹³ dont l'objet est voisin du mien puisqu'elle travaille aussi sur les traces de la scolarité chez d'anciens élèves ayant suivi une scolarité différente. Il s'agit de l'école privée de La Source à Meudon¹¹⁴ qui réunit des élèves de la grande section maternelle à la terminale. Elle s'appuie notamment sur la sociologue et politologue Dominique Aron Schnapper¹¹⁵ pour étudier l'importance du contexte socio-historique et son travail s'inscrit dans le contexte des années 1970-1990 ; la période concernée par ma recherche commence quand s'achève celle qu'elle étudie.

111 V. Melin, *Analyse de la construction biographique, des tensions et des stratégies identitaires d'anciens décrocheurs en situation de raccrochage au Micro-Lycée de Sénart*, Thèse de doctorat, Université Paris 13, 2012

112 Extrait de la présentation de la thèse, [En ligne], Laboratoire Experice, Paris 8, <http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/membres-experice/doctorants-experice/252-fiche-melin.html>

113 I. Pawlotsky, « Le devenir des anciens élèves de l'école nouvelle la source. » <http://www.theses.fr>, [s.d.].

114 L'école collège lycée privée de la Source à Meudon accueille aujourd'hui 785 écoliers, elle a été créée en 1946 par Roger Cousinet et François Chatelain en même temps que l'association école nouvelle française

115 D. Aron Schnapper, D. Hanet. "Archives orales et histoire des institutions sociales", *Revue de sociologie*, 1978, 19-2 p 261-275.

3.3 Des travaux sur la transition vers l'âge adulte et l'insertion professionnelle

L'étude du sociologue belge Jean-François Guillaume¹¹⁶ s'appuie sur le recueil de onze récits des projets d'avenir de filles et garçons résidant en Belgique francophone et ayant tous 18 ans, l'âge de fin de la scolarité obligatoire. Cette étude propose une analyse de la recherche d'une place et d'une identité dans le monde des adultes. Ici à l'inverse de ma recherche les jeunes évoquent leurs projets, les itinéraires à venir alors que je m'intéresse à l'identification des parcours qui ont conduit les anciens élèves à être ce qu'ils sont. Les frontières entre cette étude projective (ce que je serai) et celle - rétrospective (ce que je suis devenu-e) - que j'ai menée, sont bien moins étanches qu'il n'y paraît. Les projets naissent d'une appropriation de leur histoire pour les jeunes belges et les jeunes adultes que j'ai interviewés sont toujours en démarche de projet.

Les travaux de Cécile Van de Velde¹¹⁷ m'ont permis d'envisager de nouvelles ouvertures dans mon travail. À travers cette enquête sociologique par entretiens, dans 4 pays européens autour de la problématique du passage à l'âge adulte, Cécile Van de Velde montre que la jeunesse n'est plus un état mais un devenir. La chercheuse me permet de mettre en regard mes résultats par rapport aux lycéens français et de les confronter à 3 autres modèles idéal-typiques¹¹⁸ européens.

S'éloignant un peu plus de mon objet initial, la recherche *Du secondaire au supérieur*¹¹⁹, menée pour le compte de l'observatoire national de la vie étudiante, présente une analyse des carrières scolaires à travers ruptures et transitions particulièrement éclairante pour ma recherche. Elle dresse un état des savoirs sur la question du devenir des jeunes qui montre qu'économistes et statisticiens se sont emparés de la question des trajectoires d'insertion. On y trouve notamment des

116 J.-F. Guillaume, *Histoires de jeunes: Des identités en construction*. L'Harmattan, 2000.

117 C. Van de Velde, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France, 2008.

118 Quatre pays sont étudiés qui permettent de faire émerger quatre façons de devenir adulte : *se trouver* au Danemark, *s'assumer* au Royaume Uni, *se placer* en France et *s'installer* en Espagne. Ces idéaux-typiques sont les composantes d'une typologie d'expériences

119 T. Chevaillier, S. Landrier, N. Nakhili[et al.], *Du secondaire au supérieur: Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. La Documentation française, 2009.

synthèse de travaux montrant l'impact déterminant de la scolarité lycéenne dans la réussite des jeunes dans l'enseignement supérieur.

Une autre étude¹²⁰ dirigée par une journaliste, Anne Dhoquois, présente à partir de leurs récits comment 24 jeunes adultes âgés de 19 à 28 ans ont vécu leur intégration dans le monde professionnel ; une sorte de carnet de bord de l'immersion dans le monde du travail. Si la dimension retour sur l'expérience scolaire constitutive de mon travail n'est pas au centre de ces récits, elle apparaît en filigrane et la place entière laissée à la parole des jeunes adultes rend ce document particulièrement utile et riche de la présentation de parcours d'insertion très divers.

3.4 Des recherches sur le devenir des élèves, à l'évaluation des établissements

Au terme de cette revue de questions, on peut se demander pourquoi il existe si peu de travaux autour des problématiques du devenir des élèves des structures alternatives. Cette situation tient probablement aux relations difficiles de méfiance entre praticiens innovants et recherche institutionnelle mais ces relations évoluent actuellement. La FESPI¹²¹ par exemple, revendique d'établir une autre relation avec la recherche et promeut des recherches associant chercheurs et équipes de praticiens réflexifs des Espis¹²². Ainsi se construit un réseau coopératif de chercheurs et de praticiens des classes et établissements repérés comme alternatifs, expérimentaux et/ou se réclamant des pédagogies nouvelles qui s'intéressent aux recherches portant sur l'histoire et le fonctionnement actuel des "écoles différentes"¹²³.

Du côté de la DEEP pour le ministère, à la suite des études européennes, on commence à s'intéresser aujourd'hui à ce que produit la scolarité. Et, si l'estimation de la valeur ajoutée d'une scolarité, comme mesurée à travers les statistiques des IPES¹²⁴, tend à réduire les évaluations à des indices de management, s'appuyant

120 A. Dhoquois, P. Baumann, *Premier emploi : quand les jeunes racontent*. Editions Autrement, 2010.

121 Fédération des établissements scolaires publics innovants dont le LPI est membre, *opus cit.*

122 Établissement scolaire public innovant

123 Réseau créé à l'initiative de Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud ; voir le site <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>

124 Remplacés en 2011 par les APAE "Application nationale d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation

uniquement sur les performances scolaires on peut envisager d'autres évaluations plus réflexives qui prendraient en compte le devenir des élèves sur le long terme. D'autre part, si des travaux existent autour de la thématique du devenir des jeunes, ou de l'expérience scolaire, peu d'entre eux mettent en lien scolarité et devenir, et rares sont ceux qui articulent itinéraires de vie et expériences scolaires lycéennes à partir de ce qu'en disent les anciens élèves, leurs paroles, leurs récits. Néanmoins, dans la plupart des cas, à l'initiative des praticiens faisant appel aux chercheurs, la construction identitaire des élèves passés par des structures différentes si elle n'est pas encore extrêmement renseignée semble devenir un objet d'étude partagé par les équipes de praticiens réflexifs. La recherche commence à investir ce champ et ce mouvement, bien qu'il ne signifie pas nécessairement l'apparition d'une nouvelle question, introduit une façon différente de se la poser et d'obtenir de nouvelles réponses.

C'est dans ce contexte que peut se positionner l'apport de la recherche biographique aujourd'hui, entre traces et expériences. Ainsi, le déplacement du questionnement ou décentrage partant de « *ce qu'on fait* » ou « *ce qu'on est* » vers « *ce que ça fait* » ou « *ce que ça devient* », s'inscrit dans un contexte de modification de l'évaluation ou, d'un côté l'idée de performance serait dépassée au profit de celle de construction dans la durée et de l'autre l'évaluation pourrait être réhabilitée par des propositions d'évaluations qualitatives alternatives ; ce que Jean-François Nordmann appelle la « contre-évaluation »¹²⁵.

Ce que devient l'élève ou ce qu'il redevient questionne, remet en cause ou donne du sens à un parcours, un système scolaire.

des établissements"

125 J.-F. Nordmann. *Sur-évaluer pour contre-évaluer ; à école alternative, stratégie d'évaluation alternative*, Séminaire doctoral organisé par Marie-Laure VIAUD et Marie-Anne HUGON - Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Nanterre, 21 mars 2012. [En ligne], <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/jean-franccedilois-nordmann.html>

Synthèse

Cette revue de littérature met en évidence le manque de travaux, quel que soit leur statut, concernant le devenir des anciens élèves passés par des structures scolaires alternatives. Elle montre aussi que la question de la transition du monde scolaire vers l'âge adulte et l'insertion sociale et professionnelle est, elle aussi, peu traitée par la recherche en sciences de l'éducation. Elle justifie, en creux, cette recherche qui a pour objectif d'apporter des éléments de réponse à des questions de recherche peu traitées et de prolonger les études existantes.

4 Choix théoriques et concepts mobilisés

4.1 Une recherche nécessairement interdisciplinaire

Comme évoqué plus haut, cette recherche fait appel à plusieurs disciplines comme c'est le cas souvent en sciences de l'éducation. Les différentes disciplines ou spécialités s'articulent pour construire un modèle interprétatif. Cette recherche se réfère à la sociologie de l'éducation et de la jeunesse et emprunte les outils et la démarche à l'ethnologie. Elle s'appuie sur des chercheurs en sciences de l'éducation, notamment dans l'approche d'un rapport au savoir particulier mais aussi dans le questionnement de l'innovation. Elle se réfère à la psychologie sociale dans l'analyse d'une organisation comme l'école telle une micro société, où sont mises en œuvre des compétences psychosociales.

Dans cette thèse se côtoient aussi des notions propres à la psychologie de l'adolescence. En effet, le lycée est plus qu'un lieu, c'est une période, celle de l'adolescence et de l'affirmation/construction d'une identité. Cette caractéristique est à l'origine d'une interrogation : en quoi ce lycée particulier offre aux adolescents ou jeunes adultes des possibilités différentes de se réaliser ou des possibilités de se réaliser différemment ?

Cette thèse s'appuie aussi sur les choix théoriques de la sociologie clinique dans la mesure où le parti est pris de considérer que les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés que si l'on y intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les assimilent et contribuent à les reproduire.

Enfin, ce travail s'inspire de la *sociologie phénoménologique* de Schütz prenant en compte l'importance de l'expérience et intégrant l'indissociable articulation *explication* et *compréhension* des conduites des acteurs remettant en cause un modèle sociologique strictement causal. Ainsi, cette recherche se situe délibérément dans le cadre théorique global de la *sociologie compréhensive*.

4.2 De l'expérience scolaire au processus identitaire

L'approche en terme d'expérience scolaire travaillée depuis la fin des années

80 par nombre de chercheurs François Dubet¹²⁶ Patrick Rayou¹²⁷, Danilo Martuccelli¹²⁸, Anne Barrère¹²⁹, Robert Ballion¹³⁰, s'inscrit dans le temps de la massification de l'enseignement. Elle s'ancre dans l'analyse des processus de socialisation à l'œuvre à l'école et c'est bien aussi de cela qu'il s'agit dans ce travail.

Je me situe explicitement dans le champ des travaux qui ont associé expériences scolaires et théories de la socialisation tels que les présentent Dubet et Martuccelli : *"Les théories de la socialisation sont définies par la tension entre l'intériorisation normative et culturelle et la distanciation critique. Elles s'efforcent d'expliquer comment les individus sont à la fois les membres d'une société et des acteurs autonomes"*¹³¹[...] L'approche en terme d'expérience scolaire m'intéresse ici moins dans le décryptage des composantes socio-culturelles de la population lycéenne que comme cadre interprétatif pour envisager l'école comme un espace où naissent des projets, des histoires, des trajectoires sociales multiples et non simplement comme une institution fabriquant des sujets conformes. Cette idée se traduit par exemple chez Dubet et Martuccelli par : *"les individus ne se forment plus seulement dans l'apprentissage des rôles successifs proposés aux élèves, mais dans leur capacité de maîtriser leurs expériences scolaires successives"*¹³²

Cette recherche sur le devenir, prend appui sur un moment de la scolarité des anciens élèves du LPI, se prolonge dans le monde adulte, pour voir en quoi cette partie de leur expérience scolaire - différente - s'inscrit dans leur construction identitaire d'adulte.

Avec le recueil et l'analyse des récits de vie, l'étude rétrospective se place dans un moment de socialisation scolaire où, ce qui intéresse est centré sur ce que produit l'expérience scolaire particulière ; ce que deviennent les élèves. A partir de ce qu'ils sont devenus, de ce qu'il reste dans le récit de leur parcours, dans leurs souvenirs, les traces. Si cette recherche s'apparente aux travaux menés par les chercheurs du courant de l'expérience scolaire, il ne s'agit pas uniquement de

126 F. Dubet, *Les lycéens*, op. cit.

127 P. Rayou, *La cité des lycéens*. L'Harmattan, 2000.

128 F. Dubet, D. Martuccelli, *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Le Seuil. Seuil, 1998.

129 A. Barrère, *Les lycéens au travail: tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris, France : Presses universitaires de France, 1997.

130 R. Ballion, *Le lycée, une cité à construire*. Paris, France : Hachette éducation, 1993.

131 D. Martuccelli, F. Dubet, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». *Revue française de sociologie*. 1996, vol. 37, n° 4. p.511

132 F. Dubet, D. Martuccelli, *A l'école*, op. cit. p. 13

chercher à savoir ce que sont devenus les anciens élèves ni de savoir quels élèves ils étaient mais d'articuler deux moments, deux histoires pour comprendre en quoi leur expérience lycéenne a pu intervenir, agir sur ce qu'ils sont devenus.

4.3 Identité et construction identitaire

Si la construction identitaire relève de la sociologie, à l'exemple du courant de l'expérience scolaire, l'approche de l'identité conduit nécessairement à une approche plus clinique. En effet l'identité définit ce qui fait la particularité d'un individu, son unicité mais par ailleurs l'identité désigne tout autant le caractère d'être tous identiques. C'est-à-dire que l'individu pour construire son identité se situe dans un processus à triple sens : l'affiliation qui relève de l'identité sociale, la différenciation qui permet de se différencier des autres, et l'individuation qui permet de se voir comme un être à part entière. Ainsi le système éducatif devrait servir comme le dit Jérôme Bruner à « *aider ceux qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité* »¹³³.

4.3.1 Histoires de vie et production de soi

L'idée de production de soi ou de production de sa propre vie dans une acception voisine de la thèse de Gaston Pineau¹³⁴ complète les deux approches précédentes sur la construction identitaire et s'articule avec elles. Elle est en relation directe avec une question sous entendue dans l'objet de la recherche : « *que sont-ils devenus ?* ». Comme évoqué à propos de l'expérience scolaire, ce qui m'intéresse dans cette étude n'est pas tant ce que les anciens élèves sont maintenant (un état) que ce qu'ils ont fait de leur vie (un processus) ou ce qu'ils ont fait de leur scolarité pour se construire. Partant, à travers quel processus (« *prise de conscience* » dirait G. Pineau) sont-ils devenus auteurs de leur propre vie ? La partie visible de ce qu'ils ont construit étant à la fois ce qu'ils sont objectivement devenus et le récit qu'ils font de leur itinéraire. Ainsi, le terme de trajectoire tiré du sujet de la thèse ne doit pas

133 J. S. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz, 2008.

134 G. Pineau, Marie-Michèle, *Produire sa vie*, op. cit.

être compris comme un mouvement subi mais un comme un mouvement agi.

L'auteur de *Produire sa vie*¹³⁵ pose la question à un autre niveau mais toujours dans une perspective de processus « *comment je suis devenu moi ?* » et « *que faire de ce qu'on a fait de moi ?* » qu'on peut rapprocher de la fameuse question posée par Sartre reprise à son compte par Boris Cyrulnik à propos de la conscience de la situation : « *qu'est-ce que je vais faire de ce qu'on a fait de moi ?* ». Ce sont aussi les questions centrales soumises sous une autre forme aux anciens élèves du LPI afin d'identifier la place et/ou la valeur qu'ils donnent à leur scolarité dans leur récit de vie, leur « *autobiographie* ».

Enfin, et pour conclure sur cette idée de production de soi, qui en rejoint d'autres comme la participation, l'élève acteur de sa formation, la responsabilisation, l'autonomisation (émancipation)¹³⁶. On peut aussi en appeler au concept *d'inscription de la jeunesse* développée par Alain Vulbeau¹³⁷ autour de l'idée suivant laquelle : les jeunes ne suivent plus seulement un parcours prévisible, ils tracent également leurs propres chemins en fonction des ressources et des opportunités qui se présentent à eux.

4.4 Autodidaxie, apprentissages informels et rapport au savoir

Parmi les premières idées qui reviennent de leur *expérience scolaire particulière*, lors des échanges avec les lycéens du LPI, celle de la possibilité, liée aux conditions organisées de l'autonomie (dispositifs, temps, lieux), comme ils disent « d'apprendre tout seul » ; ce que j'appellerai « autodidaxie ». Dans un entretien daté de mai 2005 pour la revue *Le journal des psychologues*¹³⁸, Hélène Bézille situe ce concept dans le champ du rapport au savoir. Elle propose la définition suivante : « *L'autodidaxie désigne dans ce cadre une certaine manière de se former de façon informelle, seul en groupe ou en réseau en dehors des institutions éducatives.* ».

J'avance ici, en complément, que l'autodidaxie n'est pas nécessairement une pratique qui se place en dehors de l'institution scolaire mais qu'elle s'apprend et peut

135 Marie-Michele, G. Pineau, *Produire sa vie*. TERAEDRE, 2011.

136 Terme qui remplace avantageusement celui d'"empowerment" utilisé par les anglo-axons

137 A. Vulbeau, *Les inscriptions de la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, 2002.

138 H. Bézille, « L'autodidaxie : représentations imaginaires et rapports sociaux », *Le journal des psychologues*, n°227, mai 2005, p. 63-69

être pensée à travers des dispositifs alternatifs¹³⁹. Cette idée n'est d'ailleurs pas nouvelle puisqu'on la trouve déjà chez Freinet et je considère qu'un modèle « *alternatif de formation* ¹⁴⁰ » tel celui du LPI, permet que des apprentissages informels puissent être intégrés dans une structure scolaire institutionnalisée. Dans cet établissement et pour les élèves ces *apprentissages autonomes* s'entendent non dans le cadre d'une compétition individuelle mais dans l'idée d'apprendre ensemble.

Au LPI se conjuguent plusieurs logiques de rapport au savoir : celle des savoirs transmis et celle des savoirs auto-acquis, co-acquis, co-construits avec des pairs. La notion d'autodidaxie est à relier à celle d'auto-engendrement où l'individu d'une façon réelle ou imaginaire devient auteur de sa propre vie. Ainsi Hélène Bézille aborde aussi dans cet article le concept de *production de soi* développé par Gaston Pineau avec « *le modèle ternaire de l'autoformation* »¹⁴¹.

En tant qu'enseignant-documentaliste, je suis aussi particulièrement sensible à cette vision du rapport au savoir qui s'inscrit dans le « *apprendre à apprendre* » cher à la profession et qui se déclinerait ici par « *apprendre à apprendre tout seul* » et « *apprendre à apprendre en groupe* » posant aussi la question de la possibilité d'*apprentissages autonomes coopératifs*. Si les situations présentées par Hélène Bézille à titre d'exemple sur le « *bidouillage* » informatique me sont particulièrement familières, et décrites dans les entretiens, elles sont loin d'être les seules observées. La place des apprentissages autodidactes (et plus loin informels) sera considérée ici comme un questionnement important qui se conjugue avec l'ensemble de l'objet.

Ainsi, les témoignages d'élèves montrent qu'ils sont paradoxalement « *préparés à l'autodidaxie* », d'où l'émergence d'une nouvelle question : « *que vont faire de cette préparation les élèves dans leur vie d'adulte ?* » ou "*comment se déroule l'insertion sociale ou de l'adaptation au monde du travail des anciens élèves forts de l'exercice de pratiques autodidactes ?*"

Derrière ces interrogations, d'autres sont soulevées comme le fait que ces

139 Cf les ACF en annexes p.17

140 *ibid*

141 G. Pineau, Marie-Michèle, Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Editions Saint-Martin, 1983.

pratiques autodidactes au sein du LPI en remettant en question le statut de l'enseignant qui ne serait plus le seul à détenir le savoir, modifieraient non seulement la façon d'apprendre mais la relation entre enseigné et enseignant, comme j'ai pu l'observer au LPI. Je fais l'hypothèse que cette modification de la posture pédagogique et du rapport au savoir est rendue possible dans cet établissement plus qu'ailleurs parce qu'étroitement liée à la nature de la relation adulte élève, elle même constitutive du projet pédagogique différent. L'idée de co-construction des savoirs qui laissent des traces serait le résultat d'un mode d'échange pédagogique horizontal que n'autoriserait pas une relation traditionnelle verticale hiérarchique. Le partage d'expériences à travers les projets portés, les voyages et autres échanges participatifs tiennent du même modèle de co-construction coopérative.

4.5 Le concept de « Traces »

Le concept de *traces* est multiforme : il recouvre plusieurs définitions et se rattache à plusieurs approches qui prennent sens en ce complétant et pose de nouvelles questions.

4.5.1 La trace affective

Alexandre Serres précise que dans l'œuvre de Paul Ricoeur¹⁴², on pourrait définir la trace par l'énigme de « *la présence ou la représentation présente d'une chose absente* »¹⁴³. Paul Ricoeur établit un lien direct entre la problématique initiale de l'empreinte et celle de la trace, celle-ci débordant celle-là, car la notion de trace est plus large que celle d'empreinte : « *L'hypothèse – ou mieux l'admission – de l'empreinte a suscité au cours de l'histoire des idées un cortège de difficultés qui n'ont cessé d'accabler non seulement la théorie de la mémoire mais celle de l'histoire, sous un autre nom, celui de trace.* »¹⁴⁴

142 P. Ricoeur, *Parcours de la Reconnaissance - Trois Etudes*. Editions Gallimard, 2005.

143 A. Serres. *Quelles problématiques de la trace ?* Texte d'une communication prononcée lors du séminaire du CERCOR (actuellement CERSIC), le 13 décembre 2002, sur la question des traces et des corpus dans les recherches en Sciences de l'Information et de la Communication, p. 3

144 *Ibid.* p. 4

La typologie établie par Ricoeur¹⁴⁵ distingue trois emplois majeurs du mot « *trace* » :

- la trace affective, c'est à dire l'impression, « *l'affection résultant du choc d'un événement* » : il s'agit là de la trace psychique, de la trace éprouvée, illustrée par la métaphore de l'empreinte sur le bloc de cire. La trace affective est à la source de nos opinions, de nos sensations, de notre mémoire, de notre ignorance...
- la trace corporelle, cérébrale, corticale, étudiée par les neurosciences : c'est à dire la « trace mnésique » comme « substrat matériel », servant à la connexion entre les impressions du monde extérieur et les empreintes matérielles dans le cerveau.
- la trace écrite, éventuellement archivée, sur support matériel, sur laquelle travaille, notamment, l'historien.

C'est dans l'acception affective de la trace proposée par Ricoeur que se situe cette recherche.

4.5.2 L'acceptation et le refus de la trace

Henri Peyronie s'est interrogé sur la « *rupture* » engendrée par le passage à d'autres types de scolarité après l'école primaire ou l'entrée dans la vie professionnelle pour ceux qui n'allaient pas au collège. Il écrit que : « *les anciens élèves interviewés abordent les questions de la poursuite de leur scolarité d'abord en terme d'adaptation à un climat d'établissement* » ¹⁴⁶. Son enquête questionne les traces laissées par les méthodes Freinet selon que les élèves sont ou non de « *bons élèves* ».

J'ai pris aussi en compte cette dimension et j'ai essayé à mon tour de voir ce qu'il en était de cette sortie ou transition de scolarité particulière pour les élèves du LPI. Enfin si « *l'empreinte* » de la personnalité de l'instituteur, seul avec sa classe, n'est pas comparable entre une école et un lycée dans lequel les élèves voient beaucoup d'enseignants, la question des souvenirs, qu'ont pu laisser certains enseignants doit être reliée aussi à cette idée de trace. Henri Peyronie relève cette attitude symptomatique et au premier regard paradoxale des élèves qui sont très réticents à admettre le lien entre telle ou telle composante de leur vie d'adulte et leur scolarité particulière (orientation professionnelle par exemple) mais sont « *quasi unanimes pour affirmer que leur manière d'être au travail et dans la vie doit quelque*

145 P. Ricoeur, *Parcours de la Reconnaissance - Trois Etudes*, op. cit.

146 *Opus cite*

chose à cette scolarité »¹⁴⁷.

4.5.3 Les traces expérientielles, ou la trace comme construction de sens

Se pose ainsi la question de la mise en relation entre la scolarité lycéenne comme expérience et un devenir ; la trace représente le lien entre deux temps. Il y a une relation établie, symbolique, à laquelle les anciens élèves ont donné du sens a posteriori. C'est leur récit qui permet de comprendre de façon plus ou moins explicite la nature de ce lien. Se pose aussi la question de la permanence du sens attribué entre deux moments où serait construit le récit et de la cohérence même au sein d'un même récit dans ce qui est défini comme trace. Car la trace bien plus que de la mémoire c'est du sens attribué, construit par la personne interrogée.

La trace n'émerge donc pas seule, la symbolique de ce lien se construit dans l'attribution de sens entre deux moments de l'existence à travers une expérience scolaire voire plus globalement des expériences. Il y a donc non seulement des traces objectives, factuelles mais aussi des traces subjectives. S'ajoute à ce problème de différenciation celui de l'émergence de traces guidée par le chercheur qui peut orienter le récit, poser des questions que peut-être l'ancien élève ne s'était jamais posées. Est-ce que cela va de soi de se demander : « *en quoi ce que je suis devenu est construit de mon expérience scolaire ?* ». L'intervention du chercheur doit être très prudente à la fois dans le questionnement qui peut induire, forcer une construction de sens et dans le repérage des traces, car dire que tel ou tel élément du récit est ou n'est pas traces, constitue en soi déjà une interprétation.

On peut dire que le concept de traces s'articule aussi avec celui d'expérience, on pourra ainsi reprendre avec Bourdieu le terme de « *traces expérientielles* » qui structurent l'*habitus* et d'où émergent des dispositions à l'action sur lesquelles repose le « *sens pratique* ».¹⁴⁸

147 *Opus cite* p. 135

148 P. Bourdieu, *Le sens pratique*. Paris, France : les Éd. de Minuit, 1980.

Synthèse

Quatre approches qui utilisent des concepts spécifiques seront mobilisées dans cette recherche. Si les liaisons traces/expériences scolaires et autoformation/production de soi sont les plus évidentes, l'ensemble constitue un système d'interrelations.

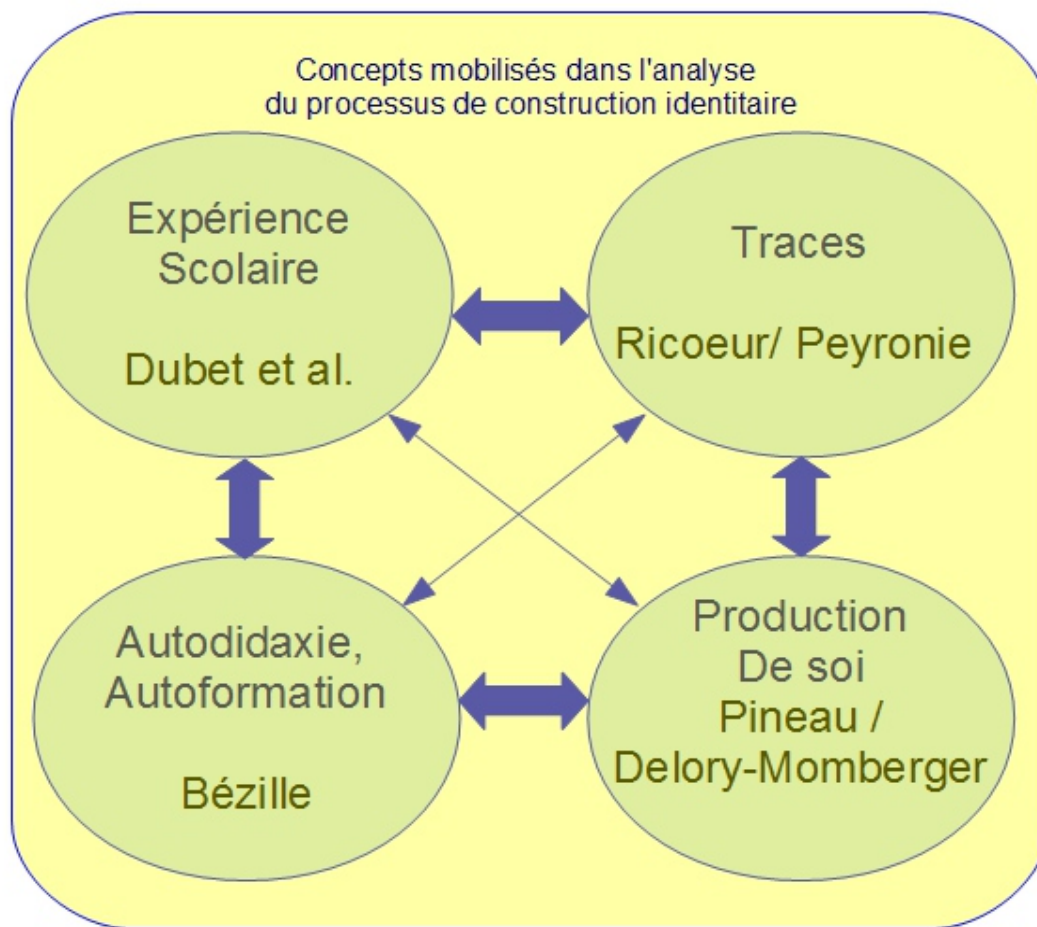


Illustration 1 : Concepts mobilisés

PARTIE 3 : THÉORIE, MÉTHODOLOGIE : L'IMPOSSIBLE SÉPARATION

Il s'agira dans cette partie de voir en quoi les choix théoriques et méthodologiques qui se sont stabilisés progressivement au cours de la recherche, sont profondément liés, à l'image de la *Grounded Theory* qui induit sa propre méthodologie.

1 D'une approche quantitative à une approche qualitative résolument inductive

Au départ de cette recherche il y a quatre ans je me suis placé dans une démarche hypothético-déductive avec l'idée de dégager des hypothèses et d'aller ensuite les vérifier grâce à une enquête. Ce choix s'expliquait tout d'abord parce que c'était la formation que j'avais reçue dans les années 80 à Bordeaux lors de mon cursus universitaire en sociologie. Mon projet se rapprochait alors du travail de Fabienne Bosse¹⁴⁹ dans sa recherche de DEA au cours de laquelle elle avait comparé les populations lycéennes du Lycée expérimental de Saint-Nazaire avec celles du LEPMO¹⁵⁰. Je pensais mettre en place une enquête par questionnaires complétée par des entretiens notamment avec les internes. Pourtant déjà, dans le travail de Fabienne Bosse, plus que les données statistiques, les éléments que j'avais trouvés les plus intéressants et riches étaient les lettres que les anciens élèves avaient envoyées en complément de leurs réponses au questionnaire¹⁵¹. Les anciens lycéens demandaient aussi un retour sur les résultats de la recherche. J'ai eu ensuite l'intention de poursuivre l'enquête par questionnaires réalisée au sein de l'établissement en 2007 à propos du dispositif ACF¹⁵². (cf chapitre 6.1.3)

Ce qui me semblait le plus parlant dans l'enquête sur les ACF ce n'était pas tant les résultats statistiques plébiscitant ces dispositifs spécifiques mais les réponses aux questions ouvertes et plus particulièrement celles des anciens élèves venus spontanément renseigner le questionnaire en ligne sur le site de l'établissement. Je me suis rapidement rendu compte que mon questionnement centré sur les représentations qu'avaient les lycéens de leur lycée induisait une étude sur un système de valeurs, de normes, qui nécessitait la réalisation d'entretiens.

149 F. Bosse. *Étude statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux de Saint Nazaire et Oléron*, mémoire de DEA de sociologie, Université de Nantes, département de Sociologie, 1989.

150 Lycée éducatif, pédagogique, maritime en Oléron, devenu CEP MO depuis [Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron] <http://cep mo.pagesperso-orange.fr/index.html>

151 Exemple de lettre dans le travail de Fabienne Bosse

152 Voir annexes p. 17 et suivantes

En réorientant l'objet de ma recherche sur *les traces de la scolarité* ou sur *ce que les élèves avaient fait de cette scolarité*, j'avais désormais pour projet de travailler sur un processus se déroulant sur plusieurs années. Les méthodes quantitatives comme le confirme François de Singly¹⁵³ ne sont pas dans ce cas là les plus adaptées *"une série de tableaux statistiques aideront peu à comprendre les processus"*. Des situations qui se sont déroulées il y a plusieurs années demandent du temps, de la réflexion, des relances voire des explicitations. Il devenait donc impératif de donner la parole aux élèves pour mieux approcher leur histoire récente, construite depuis qu'ils ont quitté le lycée et la place qu'ils donnent à leur scolarité.

Mon intérêt pour la *sociologie compréhensive* s'est confirmé rapidement après ma reprise d'étude et je me suis rapproché des méthodes utilisées en ethnologie que j'avais abordées lors de ma formation initiale où j'avais validé deux certificats d'ethnologie. J'ai confirmé le choix d'une posture inductive qui pouvait avoir, à l'exemple de celle des ethnologues, autant d'intérêt en terme de scientificité qu'une démarche quantitative reposant sur l'élaboration d'un système d'hypothèses, la définition de variables à vérifier et la constitution d'un échantillon représentatif

2 De la sociologie compréhensive aux récits de vie

La lecture du livre de Daniel Bertaux¹⁵⁴, fut déterminante dans mon choix des entretiens biographiques. L'auteur y rend compte d'enquêtes par questionnaires où les conclusions des chercheurs stipulent *« que les informations contenues dans les entretiens étaient non seulement plus riches, aussi fiables que celles recueillies par questionnaire »*¹⁵⁵ mais aussi, que l'on pouvait *« remonter du particulier au général, grâce à la mise en rapport de cas particuliers »*¹⁵⁶. Ensuite, et cela faisait écho à la posture inductive, Bertaux écrivait *« la fonction des données n'est pas de vérifier des hypothèses élaborées auparavant mais d'élaborer un corps d'hypothèses »*. Ainsi, ce qui m'est apparu avec force, c'est que le travail sur les

153 F. de Singly, *Le questionnaire*. [Paris] : A. Colin, 2005.

154 D. Bertaux, *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. 2e édition. Armand Colin, 2005.

155 *Opus cite* p. 26

156 *Opus cite* p. 27

récits de vie permettrait de saisir des réalités complexes faisant intervenir une multiplicité de variables. J'ai retenu de ma lecture de Bertaux une réflexion globale à savoir qu'il ne s'agissait pas avec les récits de vie d'étudier directement des dimensions factuelles mais à partir d'un récit de reconstruire une histoire individuelle et collective faite d'actions et d'interactions.

J'ai relevé dans mon carnet de bord dès la première année, quelques notes qui ont été déterminantes à la fois par la mise en valeur du terrain qu'elles évoquent et par le cadre méthodologique qu'elles impliquent. Parmi celles-ci ; deux éléments qui se complètent et que je reprends ici à mon compte. Tout d'abord cette citation de Daniel Fabre : « *Le terrain reste le moment où, à partir de la perception de l'inaperçu dans un travail de dessillement devant l'évidence qui aveugle, se dégagent quelques hypothèses qu'une exploration raisonnée va ensuite mettre à l'épreuve, vérifier, affiner, étendre. Ensuite, au moment de la mise en écriture, la plupart des ethnologues d'aujourd'hui, quel que soit leur rapport aux « sources », vont entrelacer les effets de réel qui rendent sensibles l'espace social peuplé de figures personnelles dont ils témoignent et le déroulement de leur analyse qui tente de ramener à l'intelligible cette réalité toujours quelque peu étrangère* ¹⁵⁷ ».

Dans la recherche que je conduis "*l'évidence qui aveugle*" est liée à ma position de chercheur praticien qui doit dépasser des évidences qui pour certaines constituent mon quotidien. Plutôt que de dégager des hypothèses, il s'agit ici d'interroger le terrain et de faire émerger de ce terrain de nouveaux questionnements. La citation de Daniel Fabre traduit une partie de la pensée de Clifford Geertz¹⁵⁸ qu'il a développé dans son texte "*la description dense*" qui constitue un autre élément qui a marqué l'orientation de ma recherche et conforté l'idée de l'imbrication entre théories et méthodes. L'anthropologue américain écrit : « *Un bon modèle est un modèle qui rend intelligible une série de phénomènes observés ; cela n'implique pas nécessairement de recours à des concepts sophistiqués. L'essentiel est d'abord d'élaborer les bonnes descriptions les plus approfondies possibles : c'est dans la profondeur que se trouve la voie vers le général* ».

Avec la *description dense* Geertz souligne la nécessité d'une description

157 G. Althabe, D. Fabre, G. Lenclud[et al.], *Vers une ethnologie du présent*. Paris, France : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1992.

158 C. Geertz. "La description dense, vers une théorie interprétative de la culture." dans D. Cefaï, *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions la Découverte, 2003, p.208-232

approfondie des faits, de la population étudiée et du terrain observé, prenant en compte le point de vue des différents acteurs. Il insiste lui aussi sur la nécessité de dépasser les évidences premières de l'observation. Je retiens aussi l'idée que plutôt que de multiplier le nombre d'observations [d'entretiens] il faut aller en profondeur, en qualité, dans l'étude du matériau observé pour bien décrire, bien comprendre et pouvoir remonter du singulier au général.

2.1 Récits de vie et entretiens narratifs

On peut considérer que le récit de vie partant d'une parole libre sur un fragment personnel de vie est une forme d'entretien structuré. Dans cette étude j'ai réalisé des entretiens avec un guide en filigrane correspondant à six ou sept thématiques, qui était autant un outil pour maîtriser ma démarche d'enquêteur qu'une aide au narrateur pour faciliter sa parole et produire son récit.

Au cours de certains interviews, la seule consigne "*qu'est-ce qui s'est passé pour vous (ou pour toi) depuis votre (ton) départ du lycée ?*" a suffi à développer une narration sans qu'il y ait nécessairement besoin de faire appel à des relances. Le récit de vie sera donc défini dans cette recherche comme *un entretien narratif* au cours duquel le chercheur demande à une personne de lui raconter des épisodes de sa vie. Selon Daniel Bertaux¹⁵⁹, il y a du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue.

Le terme *histoire de vie* correspond pour sa part à un ensemble générique plus vaste où, comme le précisent Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand¹⁶⁰, «*les pratiques d'histoire de vie s'appuient sur les différents genres d'écriture du moi (biographies, autobiographie, journal, mémoire, arts visuels)*». La notion de récit de vie permet de distinguer l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle peut en faire à la demande d'un chercheur et à un moment donné de sa vie, d'un moment donné de sa vie. Dès lors, faut-il que le récit de vie raconte toute la vie ou seulement des fragments de l'existence de la personne ? Le récit de vie ne couvre pas

159 D. Bertaux, *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris, France : Nathan, 1997, p. 3

160 G. Pineau, J.-L. Le Grand, *Les histoires de vie*. Paris, France : Presses universitaires de France, 2002.

obligatoirement toute l'histoire de vie du sujet. En effet, celui-ci peut se limiter à raconter à un chercheur des épisodes de son histoire – des fragments de vie – en décrivant son existence intérieure, ses relations et ses actions dans des contextes sociaux particuliers ; c'est le cas dans cette recherche.

Pour prolonger cette exploration des définitions du récit de vie, j'ai relevé chez Paul Ricoeur¹⁶¹ « *l'affinité profonde entre l'action et le récit. L'action, au sens le plus générique du terme se déploie dans le temps, et la forme qui la décrit le mieux est la forme narrative, celle du récit. En ce qui concerne l'action (l'action en « situation ») la forme appropriée est la forme-récit ou forme narrative* ». Cette citation complète celle de Geertz¹⁶² en considérant le texte, le récit, comme un matériau culturel qui se lit, une trace qui s'étudie, se décrypte, comme le font les ethnologues dans l'observation de situations pour en chercher le sens et remonter à l'action.

2.2 Du choix des récits de vie à la recherche biographique

Ayant fait le choix des récits de vie je me suis intéressés aux travaux de Christine Delory-Momberger qui s'inscrivent dans le courant qualitatif et herméneutique de la recherche biographique. En effet je partage ce choix de comprendre la place de la *biographie* dans la construction du sujet à travers les processus d'éducation, de formation et de socialisation et la nécessité d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques selon les époques et les sociétés.

La liaison entre biographie et éducation développée situe le récit de vie comme prospective pour agir en rapport avec l'individu projet [en formation]¹⁶³. Cette approche résonne particulièrement dans le contexte de ma recherche. Tout d'abord parce que des processus de *biographisation* sont à l'œuvre dans le projet collectif du LPI où la construction du projet personnel se fait dans l'aménagement de temps d'écoute et de parole entre élèves et adultes et entre pairs. Dans ces temps, les

161 P. Ricoeur, *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Ed. du Seuil, 1996. (cité par Bertaux Page 23)

162 C. Geertz. dans D. Cefaï, *L'enquête de terrain*, op. cit.

163 C. Delory-Momberger. *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 2003.

élèves "*biographisent*" leur expérience scolaire pour lui donner du sens, se positionner dans un groupe social, construire leur identité et leur projet personnel.

Il s'agit aussi dans ce travail où l'histoire de vie constitue la base du choix de la méthodologie de recherche de reconstruire a posteriori les itinéraires, les trajectoires biographiques des anciens élèves. Il est bien question ici de montrer comment cette formation, scolarité différente, s'inscrit dans une histoire et des projets de soi portés par les élèves qui interagissent avec le projet collectif - éducatif - de l'établissement scolaire. Ainsi l'approche biographique complète l'étude de la construction identitaire dans le contexte d'une scolarité différente.

Dans une communication intitulée : *Être élève entre ritualisations scolaires et construction de soi*,¹⁶⁴ Christine Delory-Momberger précise les traits de son modèle biographique de l'élève : "*assurément central dans le fonctionnement scolaire. Il recouvre à la fois une figure et un parcours : en tant que figure, la construction élève désigne un ensemble d'attributions et d'assignments qui définissent ce qu'est l'élève, ce qu'il doit faire et les conditions dans lesquelles il doit le faire ; en tant que parcours, la construction élève dessine une histoire, une trajectoire, un curriculum.*

Pour ce qui est du parcours, la trajectoire idéale-typique de l'élève se présente comme une course d'obstacles à franchir et de « performances » à établir. De ce point de vue, le parcours biographique de l'élève est tout à fait conforme à une forme élémentaire de récit, où toute la question pour le « héros » – qui est forcément un guerrier, un combattant – est de « gagner » ou de « perdre », d'être victorieux ou d'être battu. Le « champ de bataille » de l'élève est le cursus scolaire, les épreuves qu'il doit affronter sont les étapes successives de sa scolarité – le passage d'une classe à l'autre, d'un niveau d'enseignement à un autre – sanctionnées par des contrôles, des interrogations, des examens, etc. Et sur cette course d'obstacles, la victoire et la défaite se jouent pour l'élève en termes de réussite et d'échec". Je retiens le modèle biographique de l'élève comme *figure et parcours* en l'insérant dans le contexte de ma recherche puisqu'il s'agit ici d'établir des liens ou peut-être des ruptures entre ces parcours d'élèves et ceux qui vont suivre, d'étudiants, de

164 C. Delory-Momberger. *Être élève entre ritualisations scolaires et construction de soi*. Colloque « La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives ». Université Charles de Gaulle, Lille 3, 18-19-20 mai 2011. http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/?Programme_Scientifique A paraître dans les Actes du colloque.

professionnels, de parents, de citoyens, d'adultes...

2.2.1 Récits de vie et récits de formation

Hélène Bézille a montré que le récit de vie est un support pertinent pour l'élaboration des représentations et à ce titre un outil de formation. Des caractéristiques du récit de vie qu'elle a identifiées,¹⁶⁵ je retiens les trois suivants :

Le premier énonce que : *"le récit de vie mobilise chez les sujets un travail sur les représentations qui orientent les choix de chacun et les dispositions à agir de telle ou telle manière"*. Le deuxième postule *"qu'il constitue un outil d'analyse des processus d'orientation et permet de renouer les liens d'une histoire là où il n'y a que des ruptures, des liens sociaux, familiaux, milieux professionnels"*, enfin le troisième avance *"qu'il constitue un outil d'analyse des processus d'apprentissage"*.

Même si le travail sur les récits ne se place pas dans le cadre d'une formation,¹⁶⁶ ces trois caractéristiques sont pertinentes pour ma recherche et représentent autant de parties du questionnement sur les trajectoires. Il va s'agir pour les anciens élèves de dire a posteriori ce qui a orienté leurs choix, d'établir des liens entre leur histoire/expérience scolaire et ce qu'ils sont devenus mais aussi d'essayer de dégager des éléments fondateurs dans un processus d'apprentissage et plus loin de construction identitaire.

2.2.2 La réalité des interviewés

De Daniel Bertaux¹⁶⁷ j'ai retenu aussi la nécessité de préciser les termes d'un débat épistémologique sur l'idée de réalité, telle que définie par l'école de Chicago et déterminante pour le travail présent. Ainsi, à travers les récits de vie dans le cadre de ma recherche, je n'ai pas cherché à appréhender une réalité mais les réalités des interviewés ou, selon la fameuse formule de William Isaac Thomas¹⁶⁸ : *« Ce phénomène des multiples perceptions d'une même réalité est fondamental : la*

¹⁶⁵ H. Bézille, *Dynamique des identités professionnelles et sociales*, cours de DESS à distance, Campus numérique FORSE, Université de Rouen/CNED, 2002

¹⁶⁶ On reviendra dans la 4^{ème} partie sur ce peut induire l'élaboration du récit pour les anciens élèves

¹⁶⁷ D. Bertaux, *L'enquête et ses méthodes*, op. cit.

¹⁶⁸ W.I. Thomas, *The Child in America*, 1928, cité par Bertaux

perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation ; et c'est en fonction de cette perception, et non de la réalité objective que cherche à connaître le sociologue, que l'acteur social sera amené à agir. Même les perceptions les plus éloignées de la réalité sont « réelles dans leurs conséquences ».

Cette posture de recherche est essentielle dans cette thèse où je choisis de considérer à la suite de l'école de Chicago que c'est la perception d'une réalité par un individu qui le conduit à agir et non la réalité elle-même. Elle légitime le recueil et l'analyse des récits de vie pour appréhender ce que les anciens élèves sont devenus à travers la perception qu'ils ont de leur propre histoire (trajectoire).

Pour prolonger ce questionnement épistémologique sur la réalité des interviewés, j'emprunte à Guy Michelat ¹⁶⁹ quelques éléments de réflexion sur l'utilisation de l'entretien bien qu'il fasse référence à des entretiens non-directifs alors que mes récits sont « guidés ». Ainsi, de son analyse j'ai gardé comme fondamental l'intérêt, voire la nécessité, de s'attacher au singulier pour remonter au général : *« Il y a toutefois un paradoxe à s'adresser à des individus, dans leurs particularités, à travers leur vécu, leur personnalité, pour atteindre ce qui est social. En effet, à partir du discours des personnes interrogées qui expriment leur relation à l'objet social dont on leur demande de parler, notre objectif est de passer par ce qu'il y a de plus psychologique, de plus individuel, de plus affectif, pour atteindre ce qui est sociologique, ce qui est culturel ».*

Dans cette recherche j'ai essayé aussi à partir des récits de vie ou récits biographiques, en passant parfois par l'intime, de déterminer des constantes ou des invariants de la perception de l'objet social LPI permettant par exemple de dégager une identité ou une culture commune qui pourrait s'apparenter à une culture d'établissement.

Ainsi en adoptant une démarche inductive je me suis placé dans une

169 G. Michelat. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XVI, 1979, p. 233

perspective ethnosociologique¹⁷⁰. Dans cette recherche biographique, le terrain, les données, le matériau d'étude sont constitués pour la majeure partie par les récits de vie recueillis, dont l'analyse permet de dépasser les évidences pour remonter à l'action comme on relèverait des indices, des traces (pour revenir à ce concept défini dans la partie précédente) qui renseigneraient à la fois sur le passé et le présent des anciens élèves du LPI

170 *ibid*

3 Précautions épistémologiques et réflexion sur la place du chercheur dans la recherche

3.1.1 **Interconnaissance** (ou inter reconnaissance)

La notion d'interconnaissance ou le fait que les individus du groupe social étudié aient eu, ou continuent d'avoir, des liens entre eux est constitutive de ma démarche. Selon Stéphane Beaud et Florence Weber,¹⁷¹ « *Les entretiens sont définis comme ethnographiques [parce que] recueillis auprès d'une population qui connaît un degré important d'interconnaissance... le chercheur est connu des personnes qu'il interroge...les entretiens sont reliés par un contexte commun* ». Cette définition s'applique à cette recherche, je me situe dans le cadre d'entretiens ethnographiques auprès d'individus qui entretiennent des liens entre eux ou en ont entretenus et ont partagé un même vécu scolaire. De plus, je connais une partie de ceux que j'ai interviewés avec qui j'ai aussi partagé une histoire.

3.1.2 **L'impossible neutralité**

Ayant été confronté à des critiques d'enseignants et de chercheurs mettant en cause la scientificité de la démarche méthodologique choisie, je souhaitais revenir sur le débat concernant la question de l'objectivité dans une recherche. Je souscris à l'argument de Stéphane Beaud pour qui « *La neutralité de l'enquêteur est donc un leurre méthodologique qui a partie liée avec une certaine forme d'idéologie professionnelle (de sociologues) car elle permet d'exhiber le principe de « neutralité axiologique », totem protecteur et emblème d'identification de la discipline, brandie à l'occasion contre les sociologues qui ne la respecteraient pas* ».

Du fait de mon engagement au LPI, assurément la neutralité serait une imposture. Néanmoins, on peut poser la question de mon rapport au terrain. Cette interrogation est récurrente en sciences sociales puisque le chercheur est lié de près ou de loin à l'objet social qu'il étudie. Dans le cas présent la situation peut paraître plus complexe. Tout d'abord j'ai côtoyé la majorité des élèves qui font partie de l'objet

¹⁷¹ S. Beaud, F. Weber, *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. 4e édition. Editions La Découverte, 2010.

de recherche, dans le cadre du lycée puisque j'y suis présent durant dix années de 1996 à 2005 soit, pendant les 2/3 de la période étudiée. Il est donc possible que j'aie pu avoir un rôle dans la construction des *traces* que j'ai choisies d'étudier.

Autre biais possible : l'empathie certaine des élèves à l'égard de la recherche menée, il suffit d'observer l'empressement de ceux-ci à être interviewés. Il y a donc un réel risque, dont j'ai essayé de me prémunir, que les anciens élèves aient tendance à s'exprimer dans le sens supposé que j'étais censé attendre d'eux. Il a donc fallu installer une distance nécessaire tant dans la collecte des données que dans leur interprétation. En revanche comme le précise Olivier Schwartz : *« certaines ressources décisives pour l'interprétation se forment à travers la familiarité gagnée avec un « terrain » et l'espèce de connaissance de l'intérieur qu'elle apporte d'un univers de vie et de pensée »*¹⁷².

L'entrée par un récit rétrospectif quelques années après la sortie du lycée autorise une réflexivité et une mise à distance que peut difficilement produire un questionnement immédiat sur une situation en cours. Si la situation peut sembler problématique au premier abord, les choses sont finalement assez claires car le cadre de la recherche et ma posture de chercheur impliqué dans l'objet sont définis en préalable. Lors de la présentation de mon travail, j'ai annoncé de façon explicite que mon objet était de savoir ce que les élèves étaient devenus et non pas de connaître le jugement qu'ils portaient sur leur scolarité, même si cette question m'intéresse.

Par ailleurs, le déplacement de l'objet de la recherche durant la phase de stabilisation du questionnement des élèves en cours de scolarisation vers ceux sortis de l'établissement, génère de fait une distance vis à vis de l'objet étudié. C'est d'ailleurs - mis à part le fait que la question du devenir prenne du sens dans la durée - un des éléments qui m'a conduit à choisir plutôt des élèves ayant quitté le LPI depuis plusieurs années. La dimension temporelle, le fait d'être passé du statut de lycéen à celui d'adulte favorise une prise de distance critique et le risque de réponse de complaisance est limité par la distance temporelle.

L'expérience montre que les lycéens en cours d'étude ainsi que ceux fraîchement sortis du lycée produisent des discours valorisant leur scolarité et

172 O. Schwartz. « Symposium sur *Analyser les entretiens biographiques, L'exemple des récits d'insertion* », *Sociologie du travail* 41 (4), p. 460

développent les plaidoyers les plus forts à l'égard du lycée et peinent à se détacher d'appréciations générales impersonnelles. En témoignent le discours des *poissons pilotes* qui font visiter l'établissement aux familles et aux futurs élèves lors des journées portes ouvertes ou le contenu des présentations faites par les élèves aux visiteurs de passage.

Si l'on peut regretter en choisissant des élèves ayant quitté l'établissement depuis plusieurs années de ne pas bénéficier d'indicateurs en cours d'étude sur les représentations des élèves envers leur propre scolarité on doit en revanche se satisfaire du gain d'objectivité et des nouvelles possibilités offertes par cette population d'anciens élèves qui nous permet d'envisager l'analyse du processus de construction identitaire sur plus de 20 ans.

Ces précautions énoncées, je ne suis pas dupe, la position de neutralité du chercheur par rapport à son objet d'étude n'existe pas, on ne gomme pas sa subjectivité, on en tient compte... Marie-Laure Viaud¹⁷³ écrit après bien d'autres : *« Un travail de recherche n'est jamais objectif et impartial. Ce qui assure la scientificité, ce n'est pas de feindre une neutralité qui n'existe pas : c'est d'assumer la subjectivité de la construction du document en indiquant clairement « les conditions de chaque entreprise » »*. Je me suis donc attaché à préciser au mieux les différentes conditions de recueil et d'analyse des données au cours de cette thèse.

173 M.-L. Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, op. cit. p.7

3.2 La théorie ancrée comme méthodologie : un paradoxe ?

A la suite de mes recherches sur les appuis théoriques et conceptuels j'ai débouché en prolongement des travaux de l'école de Chicago, la démarche compréhensive et l'approche inductive sur la *Grounded theory* en 2010 alors même que l'œuvre fondatrice datant de 1967 était traduite en français.¹⁷⁴ Cette méthode d'analyse qualitative ancrée qui peut se caractériser par la conceptualisation des données empiriques sur laquelle j'ai adossé ma recherche constitue un outillage à la fois théorique et méthodologique fertile. Il s'agit d'un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation, où l'objectif est d'arriver à une compréhension nouvelle des phénomènes. Je reste ici sur une définition globale de la théorie ancrée tout en sachant que des travaux qui distinguent théorisation ancrée et *Grounded Theory* existent.¹⁷⁵ Ainsi j'utiliserai dans cette thèse la définition de Pierre Paillé : *"L'analyse par théorisation ancrée (qui est une des nombreuses méthodes d'analyse qualitative) est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, comme on pourra le constater, c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données. Ainsi, elle ne correspond ni à la logique de l'application d'une grille thématique préconstruite ni à celle du comptage et de la corrélation de catégories exclusives les unes des autres. En fait, l'analyse par théorisation ancrée n'est pas l'analyse d'un contenu elle équivaut beaucoup plus justement à un acte de conceptualisation »*¹⁷⁶.

3.2.1 De la comparaison des terrains à la recherche comparative

Lorsque je présente mon travail de recherche auprès d'universitaires, de pédagogues, de politiques, de journalistes ou dans d'autres cercles, on me demande régulièrement pourquoi je ne compare pas la population que j'étudie avec une autre population issue de l'enseignement classique. Je justifie mes choix en m'appuyant sur les travaux de Glaser et Strauss¹⁷⁷

174 B. G. Glaser, A. L. Strauss. *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. trad. par K. Ouevray. Paris : A. Colin, 2010.

175 V. Méliani, « Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode ». *Recherches qualitatives*, Hors série n°15, 2013.

176 P. Paillé, « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*. 1994, n° 23.

177 B. G. Glaser, A. L. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin, 2010.

Les deux auteurs en 1965 étudiaient salles d'hôpitaux et classes d'école, j'étudie ici un groupe social mouvant et multiple ; 2000 individus distribués en cohortes sur une durée de 15 ans. S'il est vrai qu'on doit toujours plus se justifier quand on *fait différent* que lorsqu'on utilise la norme, à l'exemple des structures scolaires alternatives par rapport aux traditionnelles au regard de l'institution, c'est aussi vrai de l'approche qualitative par rapport à celle tirée du quantitatif au regard de la doxa scientifique. Et Glaser et Strauss signalent d'abord qu'à partir de ses observations, un sociologue peut toujours (ou presque) s'il le souhaite, trouver des données contraires à celles sur lesquelles un collègue a fondé une notion théorique.

Mon propos dans cette étude n'est pas de chercher une preuve pour affirmer qu'un système serait supérieur ou inférieur à un autre mais de comprendre ce qu'il produit. Si je menais une analyse comparative entre la population du LPI et une autre population scolaire comme mes interlocuteurs me le suggèrent, je chercherais les cas négatifs ou accumulerais les cas positifs pour obtenir des preuves et appuyer des hypothèses, ce n'est pas mon objectif. La seule hypothèse méthodologique que je pose comme préalable est justement que l'objet : *le processus de construction identitaire des élèves* ne peut s'appréhender par un dispositif comparatif, structure scolaire contre structure scolaire. Reprenant Kühn¹⁷⁸, Glaser et Strauss énoncent : « *La preuve et la vérification ne détruisent jamais une théorie, elles la modifient. Une théorie ne peut être remplacée que par une autre, meilleure ?*¹⁷⁹ » ainsi la production de théorie - qu'on peut définir comme un ensemble de connaissances articulées - doit être clairement reconnue comme l'objectif principal d'une recherche donnée.

3.2.2 L'analyse comparative continue

Plusieurs approches sont proposées par Glaser et Strauss pour analyser les données quantitatives.

La première consiste à mettre à l'épreuve une hypothèse en traitant des données qualitatives. Le chercheur rassemble, évalue et analyse ces données de

178 T. S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion éd., 1972.

179 B. G. Glaser, A. L. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit.

manière à constituer la preuve d'une proposition donnée.

La seconde précise que le chercheur est constamment en train de redéfinir et de réintégrer ses notions théoriques alors qu'il examine son matériau. Il examine les données pour rechercher de nouvelles propriétés pour ses catégories théoriques puis écrit des mémos.

Je m'arrêterai ici, pour l'analyse des données de la recherche, sur la troisième¹⁸⁰ approche celle de la *méthode de comparaison continue* qui, grâce à une combinaison du codage et de l'analyse dans des procédures explicites, vise la production théorique de façon systématique. Cette méthode, reste toujours dépendante - et je le revendique - de l'habileté et de la sensibilité du chercheur. La méthode comparative continue n'est pas conçue 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*.

La méthode de comparaison continue ne tente pas de vérifier ni l'universalité ni la preuve des causes suggérées ou des autres propriétés proposées puisque aucune preuve n'est visée. À la différence de l'induction analytique, elle ne nécessite que la saturation des données, sans qu'il soit nécessaire de considérer toutes les données disponibles ni de les restreindre à un seul type de cas explicitement défini¹⁸¹.

Production de théorie	Anticipation d'une mise à l'épreuve de la théorie	
	oui	non
oui	Combinaison d'une recherche d'hypothèses avec codage pour la mise à l'épreuve, et d'une analyse des données	Recherche d'hypothèses Méthode de comparaison continue
non	Codage en vue de tester, puis analyse des données	Description ethnographique

Tableau 2 : La comparaison continue¹⁸²

180 B. G. Glaser, A. L. Strauss, M.-H. (1953-. . .). T. Soulet[et al.], *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit. p. 210

181 B. G. Glaser, A. L. Strauss. *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit.p. 207

182 *Ibid* p. 207

Le codage consiste à noter simplement les catégories qui émergent a posteriori de l'analyse des données, par regroupement successifs. À cette procédure s'ajoute la règle de comparaison continue : pendant que l'on code une occurrence dans une catégorie, il faut la comparer avec les ensembles précédents de données relevées dans le même groupe ou dans les groupes différents et codés dans la même catégorie.

La comparaison continue s'inscrit dans le temps, on s'aperçoit que si la comparaison vaut entre individus, elle vaut aussi entre certaines cohortes définies par le temps qui s'est écoulé depuis leur sortie de l'établissement. Ainsi la construction identitaire pourrait varier avec certains attributs (âge, filière, origine sociale, genre) ou pas...

Au cours de la recherche deux sortes de catégories et de propriétés émergent : celles construites par le chercheur en amont à partir d'entretiens exploratoires, de lectures, d'observation¹⁸³ et celles qui sont empruntées au langage des enquêtés eux mêmes : ("les possibles", la non importance du niveau classe, la relation adulte élève, la liberté...). À mesure que la théorie se développe, on remarque que les concepts extraits de la situation substantive (ici décrite dans les récits biographiques) reflètent plutôt les expressions couramment en usage pour les processus et les conduites à expliquer, tandis que les concepts construits en constituent plus régulièrement les explications, devenant variables ou processus à expliquer. *« À mesure que la théorie se développe, qu'elle devient plus dense et qu'elle fonctionne de mieux en mieux pour ordonner de plus en plus de données qualitatives, le chercheur se concentre sur elle afin de diminuer la liste initiale des catégories pour recueillir et coder les données selon le cadre effectif de la théorie »*¹⁸⁴.

3.2.3 La saturation théorique

Des catégories constituent une autre modalité de délimitation. Lorsque le chercheur a codé les occurrences pour la même catégorie un certain nombre de fois,

183 Par exemple pour cette recherche : l'autodidaxie, le genre, la filière, l'insertion professionnelle, les réseaux

184 B. G. Glaser, A. L. Strauss. *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit. p.215

il apprend à voir rapidement si l'occurrence suivante indique un nouvel aspect. Si tel n'est pas le cas, l'occurrence est alors codée, puisqu'elle n'ajoute que du volume aux données et rien à la théorie.

La saturation théorique¹⁸⁵ des catégories peut aussi être utilisée comme stratégie pour faire face à un autre problème : de nouvelles catégories vont émerger avec l'angoisse de savoir s'il faut revenir au début pour tout coder. Les auteurs précisent que l'on continue à coder tant que l'on fait apparaître de nouvelles catégories. Si une d'entre elles est saturée¹⁸⁶ on ne revient pas en arrière considérant que ce qui a été marqué jusque là n'a que peu d'impact. Dans le cas où la catégorie n'est pas saturée alors il y a retour en arrière. Glaser et Strauss promeuvent une méthode comparative continue pour produire de la théorie ancrée - dans les données - Il apparaît qu'il n'y a pas contradiction entre le récit biographique et l'analyse comparative continue ou un constant va et vient entre ce qui est produit (trouvé) et ce qui est théorisé.

Pour revenir à ma recherche, il ne s'agit donc pas de comparer deux ou plusieurs groupes sociaux ou plusieurs identités, ou établissements scolaires, l'un ou les uns correspondant à la norme et l'autre déviant. Il est bien plutôt question d'établir les singularités et similarités entre des sujets, voire des groupes de sujets entre eux au sein d'un même espace social, d'une même histoire, d'une même culture et d'y faire émerger des différences et occurrences dans le cadre de catégories (temps, participation citoyenne, adaptation professionnelle) puisque notre objet n'est pas de définir une réalité par rapport à une autre mais de faire émerger l'expérience d'une réalité à travers ce que les acteurs énoncent dans leur récit .

Il y aurait donc bien analyse comparative, continue, dans un constant va et vient entre recueil, codage des données et production de théorie. La nature même de l'objet étudié situe la comparaison au niveau du sujet, voire d'un groupe de sujets définis- éventuellement - par une sous-identité : (groupe projet, classe, année de sortie ou d'entrée, filière, genre, etc). Cette approche, on l'a montré, n'appelle pas à comparer la population étudiée et une autre de référence. En revanche, d'autres

185 Glaser et Strauss (1967) affirment que le point de saturation théorique est atteint lorsque, de la collecte des données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni de vraiment consistant.

186 Dans cette recherche la catégorie "*autonomisation/responsabilisation*" a été saturée au bout d'une quinzaine d'entretiens alors que des catégories nouvelles sont apparues jusqu'au derniers entretiens telle "*l'individuation*" ou "*Je et les autres*" qui ont conduit à reprendre les entretiens.

recherches proches sont en cours dans d'autres établissements différents, il sera fructueux de mettre en regard les connaissances produites.¹⁸⁷

3.2.4 Vers des nouvelles formes de la *Grounded Theory*

Dans cette étude j'ai articulé la recherche de ce que sont devenus les élèves - situation objective définissant un état en un temps déterminé - avec la recherche biographique qui s'ancre dans la présentation qu'ils font de leur parcours au cours d'un récit nécessairement dialogique. Cette démarche est proche des versions les plus récentes de la théorie ancrée développée par Charmaz et Bryant (voir le schéma construit par Olivier Brito pour sa thèse, page suivante).¹⁸⁸

Dans cette représentation modélisante d'Olivier Brito, ma recherche se situe dans la zone grisée dite du « *tournant interprétatif* », l'évolution de la *Grounded Theory* se faisant chronologiquement de haut en bas, étant entendu que depuis la *GT originelle* les modèles se composent entre eux. Ainsi des éléments de la *GT procédurale* (tel le codage systématique) ou de la *GT traditionnelle* (avec l'adoption d'un processus purement inductif) sont présents dans ma démarche de recherche qui s'inscrit néanmoins dans le modèle de la *Grounded Theory* constructiviste. Dans celui-ci, les données sont appelées « *captées* » pour montrer que la procédure de recueil dépend du chercheur qui ne cherche pas une objectivité ou une distanciation à tout prix - illusoire - mais prend en compte sa propre subjectivité dans l'analyse. La réalité [des acteurs] est appréhendée dans l'interaction avec eux et c'est un choix de posture développé au chapitre suivant. Enfin, comme précisé dans le schéma, l'écrit final laisse une place centrale au récit des participants (Cf partie 5).

187 A. Bryant, K. C. Charmaz, *The Sage Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications LTIm, 2010.

188 O. Brito, « Les villes émergentes touristiques des pays en voie de développement, des villes éducatrices ? le cas des enfants des rues des nouvelles stations balnéaires mexicaines, thaïlandaises, cambodgiennes et marocaines ». Thèse de doctorat, UPON, 2013, p.123

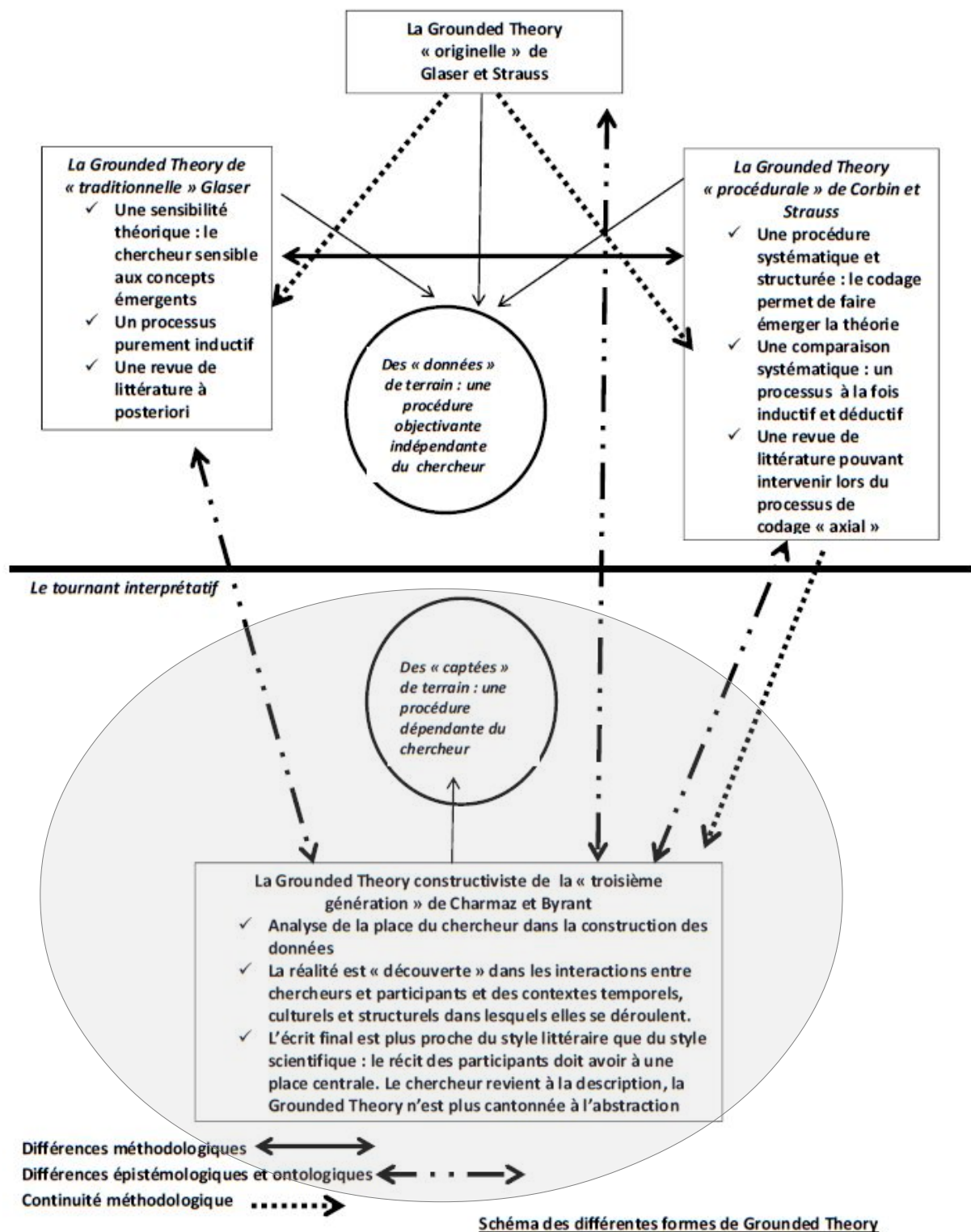


Illustration 2 : Les différentes formes de la Grounded Theory par Olivier Brito

4 Co-construction et/ou recherche coopérative

4.1 Participation

Depuis la création de l'établissement et jusqu'à la fin de période de recherche, les élèves ont eu une place reconnue dans l'établissement. Ils ont participé à l'évolution du projet pédagogique par l'intermédiaire des « *États généraux* », à la vie scolaire bien avant la création du CVL en 2000, aux conseils de classe où tous les élèves sont présents et interviennent pour parler de leur bilan et de leurs objectifs. Par ailleurs, ils ont été systématiquement associés à la présentation de ce qui était fait dans l'établissement lors des nombreuses visites de personnes extérieures voire d'inspections ou d'audit. Enfin, s'il existe comme dans tous les établissements, un règlement intérieur définissant droits et devoirs des élèves du LPI, il existe aussi une charte des enseignants stipulant les engagements de ceux-ci vis à vis d'eux et plus largement du projet d'établissement. Cette particularité du fonctionnement de l'établissement sur laquelle les anciens lycéens insistent lors des entretiens est certainement à mettre en relation avec la loi d'orientation de 89 qui plaçait l'élève « *au centre* ».

J'ai choisi d'accorder d'emblée une place originale aux interviewés, leur reconnaissant des compétences sur la recherche. Dans les rencontres informelles puis organisées, j'ai systématiquement invité mes interlocuteurs à participer à la reformulation des questions, à faire ultérieurement des retours sur les questionnements, à me faire part de leurs réflexions sur l'objet d'étude. Dès la phase exploratoire et de façon informelle, une vingtaine d'anciens lycéens ont été interrogés et leurs retours sur le questionnement ainsi que leur remarques sur la pertinence des questions ont été pris en compte dans la poursuite de l'enquête.

4.2 Un statut particulier pour l'interviewé

La construction associée ou co-construction pose clairement la question du statut de l'interviewé. Tenir compte de l'avis des élèves prend sens dans le projet pédagogique du lycée qui inscrit la participation des élèves comme une composante de son histoire. J'ai considéré aussi qu'il était légitime que le personnel de l'établissement soit tenu au courant mon travail. J'ai donc, à plusieurs reprises par courriers électroniques et par des interventions directes¹⁸⁹, présenté mon travail aux collègues de l'établissement et à certains élèves afin de les informer mais aussi échanger et recueillir d'éventuels commentaires et réflexions. De leur côté les élèves, par exemple dans le cadre de l'atelier d'écriture que je co-anime, ont posé des questions sur mon travail. Expliquer sa démarche à des adolescents encore plus qu'à des adultes, oblige à reformuler clairement son travail et de fait, à avancer, d'autant que j'ai pris note de leurs remarques souvent très pertinentes.

Les discussions informelles parfois longues avec les anciens élèves, des élèves au lycée, des collègues, se sont apparentés à des entretiens à la fois exploratoires et complémentaires, ils ont permis aussi que le « *terrain* » exerce un regard sur l'étude.

4.3 De l'importance des rencontres « informelles »

Les rencontres informelles ont permis de préciser et stabiliser les questions à poser lors des entretiens biographiques, elles se sont déroulées en dehors de l'établissement excepté lors des journées portes ouvertes et l'anniversaire du lycée. Ainsi, je me suis entretenu avec Sylvestre, mal-voyant très investi dans les activités de soutien aux handicapés dans le cadre universitaire, Virginie maintenant enseignante au CEPMO à Oléron, Mégane sortie en 2004 qui faisait des projets vidéo et suit un master dans ce domaine en continuant à réaliser des films, Charline responsable d'un cirque, intervenante à l'université sur le droit de la propriété intellectuelle dont le fils aurait du intégrer le LPI l'année dernière et qui aurait été le

¹⁸⁹ Lors de la session d'été, les 1 et 2 juillet 2008 j'ai fait une brève présentation (environ 15 minutes) de l'état d'avancement de cette recherche devant l'ensemble du personnel

premier « *bébé LPI* » mais qui a choisi un autre lycée *différent*.

Christian, sorti en 1992, journaliste dans la presse régionale et détenteur d'un carnet d'adresses d'anciens élèves du LPI exceptionnel, Tino sorti en 2005 ayant connu l'arrivée d'une nouvelle direction dans le lycée, qui a terminé avec succès Sciences-Po Paris, Colombe qui travaille dans le spectacle vivant et l'animation, ancienne de l'atelier d'écriture, Joris, figure emblématique du lycée sorti en 2003, leader du mouvement contre le CPE, auteur d'un blog fameux¹⁹⁰, récemment élu à la mairie de Poitiers ainsi que Sophie autre ancienne élève sortie elle en 1995, Mégane, plasticienne sortie en même temps que Myrtille et passionnée comme elle de vidéo avec laquelle j'ai travaillé sur un projet commun en 2010 à l'atelier d'écriture, Marjorie sortie en 2005 actuellement en licence de psychologie investie dans l'animation et avec laquelle j'ai monté un projet photo-écriture en 2011, Ariane responsable de communication en région parisienne et qui m'a contacté via Marie-Anne Hugon, Danielle rencontrée dans un colloque des enseignants documentalistes à Lyon Aurèle devenu enseignant d'EPS après avoir fait un bac STI et des études d'informatique, remplaçant au LPI en 2009, Élodie qui m'a contacté via son « *Facebook* » sortie en 1999 brillante en informatique à l'époque et responsable de projet dans ce domaine à Boston, Mikaël sorti à la même époque rencontré dans le train pour Paris alors qu'il rentrait d'Inde où il venait de passer 6 mois, auteur aussi d'un blog et toujours en relation avec de nombreux anciens élèves, Yoann sorti en 1994 actuellement enseignant documentaliste comme Marlène dont l'entretien est transcrit dans cette étude, Guillaume frère de Tim (dont l'interview est retranscrit en annexe) sorti en 1998 qui a monté avec sa compagne une petite entreprise d'édition graphique, mais aussi Julien, Brian, Thomas...

Il y a eu aussi tous les élèves membres des jurys de projet, qui ne font pas partie de la population « *étudiée* » puisque sortis récemment du lycée mais dont j'ai bien entendu pris les remarques en compte. De façon plus rapide, j'ai aussi pris des contacts avec les anciens élèves venus très nombreux aux journées portes ouvertes.

Enfin, j'ai échangé aussi avec des parents comme E.A., ancienne responsable de l'action culturelle dont le fils ancien élève du LPI continue toujours à parler de son ancien lycée et vient de monter un cabinet de sage femme avec un

190 <http://www.julesaime.net/>

autre ancien *Iprien*, JP. G., sociologue qui s'intéresse doublement à notre travail, professionnellement et en tant que parent puisque sa fille est une ancienne du LPI actuellement intervenante en ethnobiologie, E.M., rencontrée dans le train, députée européenne, ancienne présidente de la Région Poitou-Charentes ex-représentante de la région au Conseil d'administration du LPI, Clémentine, travailleuse sociale en région parisienne depuis 2 ans, Erwan passionné de radio rencontré à plusieurs reprises et qui s'engage dans une préparation au Capes après avoir fait une année de Master2 à l'EHESS qui l'a déçu... La liste déjà longue témoigne de la quantité des rencontres et de la dimension réseau d'inter-connaissances soulignée par toutes les personnes interrogées et que j'aurai l'occasion de développer dans l'analyse. À ce propos, j'ajoute, que si les élèves ont fait appel à leur propre carnet d'adresses et l'ont mis à ma disposition pour contacter éventuellement d'autres élèves, ils m'ont demandé aussi des adresses ou des nouvelles d'anciens élèves ou de certains adultes de l'établissement. Par ailleurs ils parlent entre eux, échangent sur l'étude que je suis en train de mener, ravivent des souvenirs, réactivent des contacts ; il y a donc réciprocité.

En tant que chercheur, je modifie le terrain en contribuant aussi à *produire du réseau* et des représentations d'avant entretien se construisent chez les élèves qui s'informent entre eux. J'ai du prendre ces variables en compte tant dans l'analyse que dans la constitution du corpus des entretiens. Enfin, si les échanges informels et les entretiens présents avec les anciens élèves sont ceux qui ont constitué l'essentiel de ce travail de co-construction il faut relever aussi l'intérêt des échanges épistolaires (par courriels)¹⁹¹ qui ne se sont pas limités à la constitution de carnets d'adresses. On peut citer à titre d'exemples l'échange avec Ariane (Cf Annexes) qui pointe la dimension communication de son parcours et la poursuite d'études post bac dans les mêmes bâtiments que sa scolarité de lycéenne, celui avec Élodie qui relève l'utilisation des compétences en informatique, la thématique du genre et l'installation à l'étranger (comme nombre d'autres) ou le courriel de Simon (Cf Annexes) qui insiste sur la persévérance malgré un parcours chaotique et m'informe de la création d'un groupe « *LPI* » sur Facebook.

Toutes ces rencontres informelles et d'autres dont certaines se sont

191 Voir des exemple en annexe p. 9 et suivantes

poursuivies sur les réseaux sociaux ou par courrier électronique ont permis de préciser l'objet, lancer de nouveaux questionnements et confirmer des orientations de recherche.

5 Outillages méthodologiques

5.1 La période étudiée

Tout d'abord c'est l'idée du rapport à la mémoire et à l'histoire qui s'est imposée à travers la notion de « *traces* » qui s'inscrivent dans le temps et ne sont pas les mêmes au sortir immédiat d'une situation vécue que plusieurs années voire deux décennies plus tard pour les plus anciens. Si les potentialités fondamentales chez les futurs adultes mettent du temps à se construire, à prendre du sens, il y a nécessité d'un certain recul, du même ordre que celui nécessaire à l'historien. Par ailleurs, étant donné que j'ai souhaité aussi questionner les élèves, comme a pu le faire Henri Peyronie¹⁹², sur *leur choix du métier, leur métier de parent* éventuellement, *la vie syndicale associative, politique* ou encore *les manières d'être au travail et dans la vie*, il était important que les lycéens aient une expérience post scolaire pour pouvoir en témoigner. J'ai donc choisi d'interroger les élèves sortis de l'établissement depuis au moins cinq ans, m'autorisant ainsi le bénéfice d'un certain recul des interviewés sur leur entrée dans le monde professionnel ou la poursuite d'étude.

Le choix de la période (1990-2005) s'explique aussi dans la prise en compte d'un contexte historique national, entre deux lois d'orientation. Celle du contexte local la limite aussi à 2005. En effet, les pressions de l'institution à partir de cette date pour transformer le fonctionnement de l'établissement, ont été si fortes qu'elles ont engendré une période de flottement ; de transition, qui laisse supposer que les contours du projet d'établissement pour les élèves ont été moins marqués et donc plus difficilement identifiables. En choisissant la période j'ai choisi *de facto* ma population, j'ai travaillé dans le cadre de cette recherche sur un effectif *potentiel* d'environ 2000 élèves sachant qu'en moyenne chaque année 130 élèves de terminale quittaient l'établissement.

192 H. Peyronie, *op. cit.*

5.2 Le contexte de passation des entretiens

J'ai effectué 36 entretiens longs qui constituent autant de récits. Parmi les difficultés à surmonter, la prise en compte du temps écoulé depuis la sortie du LPI. J'avais souhaité interroger des élèves sortis à différentes époques (récemment, il y a une dizaine d'années et parmi ceux des premières *promotions*). J'ai postulé, grâce aux témoignages que j'avais déjà pu recueillir, que les traces seraient différentes, du fait du caractère plus ou moins vivace des souvenirs, des évolutions éventuelles du fonctionnement de l'établissement et la succession d'événements personnels vécus depuis la fin de la scolarité au LPI. En effet, sans préjuger des résultats de la partie qui suit on pouvait penser, par exemple, que les anciens élèves qui sont devenus parents ont aussi des choses à dire sur la façon dont ils voient à leur tour l'éducation de leurs enfants et le système éducatif.

J'avais élaboré un guide d'entretien assez souple inspiré du questionnement de Henri Peyronie¹⁹³ dans son enquête sur les traces de la scolarité des anciens élèves des classes Freinet dont il avait accepté de me transmettre la trame (voir annexes). Je savais que les personnes qui seraient interrogées me connaissaient et avaient des choses à dire. Dès le départ il était prévu que le guide d'entretien ne serait élaboré définitivement qu'à l'issue de ces premières interviews considérées comme exploratoires. En effet le questionnement s'est stabilisé après quelques entretiens. Néanmoins, j'ai choisi de poser des questions sur les points singuliers que je n'avais pas explorés dans la mesure où je les avais identifiés¹⁹⁴.

La population d'anciens lycéens que j'ai interrogée est une population jeune, entre 22 et 41 ans qui pour la très large majorité d'entre eux était enthousiaste à l'idée d'être interviewée. Seuls deux élèves n'ont pas donné suite à mes demandes (répétées) de les interviewer, pour l'une il y avait des raisons personnelles dépassant le cadre de sa scolarité, pour l'autre un contexte particulier dans la mesure où elle résidait à l'époque à Singapour. Néanmoins la distance n'a pas globalement été une barrière et quatre entretiens ont été réalisés à distance via Skype (trois à

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ élèves étrangers, scolarité pendant 5 ans, parent d'élève à leur tour, fille seule dans une classe de garçons, élève critiquant le projet, élève arrivant d'une autre structure alternative, arrivée en cours d'années etc.

l'étranger et un en France). Je me suis appuyé pour ce faire et avec toutes les précautions d'usage sur les travaux d'Isabelle Collet lors de la rédaction de sa thèse¹⁹⁵.

Les entretiens se sont déroulés dans des lieux choisis par les interviewés, à savoir chez eux pour certains, dans des cafés pour d'autres à l'intérieur ou en terrasse, au lycée pour ceux qui avaient envie d'y revenir faire un tour, et symptomatiquement sur leur lieu de travail pour les quatre dont le métier est en relation avec l'investissement syndical, politique ou associatif.

Les entretiens exploratoires ont eu lieu en 2008 lors du master 2, les autres se sont déroulés entre la fin de l'année 2009 et la fin de l'année scolaire 2011-2012.

Les entretiens ont duré pour la plupart 1h45, deux entretiens ont une durée un peu plus courte parce que les interviewés répondaient comme s'il s'agissait d'un questionnaire et avaient du mal à rentrer dans une forme de récit. À l'exception d'un entretien plus difficile, ils se sont déroulés dans une ambiance très conviviale et détendue. J'avais annoncé la durée maximum de deux heures mais je n'ai pas eu besoin de la rappeler, et presque naturellement à partir d'une heure 30 nous sommes passés à un temps d'échange sur le travail que je mène ou sur l'échange de nouvelles et d'information sur d'autres anciens, ils m'ont donné leurs points de vue, proposé des ajouts (comme l'importance de la participation) ou des reformulations. Deux interviews par Skype ont duré plus de 2 h30. À la suite des entretiens, j'ai fait remplir aux anciens élèves un questionnaire biographique¹⁹⁶ comportant la définition qu'ils font du lycée en 3 mots¹⁹⁷. J'ai eu des échanges complémentaires par méls ou par Facebook..

5.3 La construction du carnet d'adresses : une démarche itérative et arborescente

L'appel aux carnets d'adresses de chacun a été déterminant, pour retrouver des élèves et me renseigner sur ce qu'ils sont devenus.

195 I. Collet, *La masculinisation des études informatiques: savoir, pouvoir et genre*. Thèse de doctorat. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2005.

196 (voir annexes p.14)

197 La liste des mots clés ainsi que le nuage réalisé à partir de ceux-ci sont dans les annexes p. 8

Élèves et membres de l'équipe éducative, parents d'élèves, par l'intermédiaire des fédérations de parents d'élèves, ou encore Conseillère d'éducation ont tous des carnets d'adresses d'anciens élèves. Cela tient d'abord à l'utilisation systématique de la messagerie électronique dans le mode de communication et ce depuis le milieu des années 90 mais aussi la relation particulière entre élèves, entre adultes et entre élèves et adultes, déjà évoquée et sur laquelle je reviendrai. J'ai donc sollicité par courriel (liste de diffusion de tout le personnel) et de vive voix l'ensemble de la communauté éducative à plusieurs reprises en expliquant le but de mon travail afin de compiler les différents carnets d'adresses. Des adresses ont pu ainsi être recueillies, en quantité importante, c'était aussi indirectement une façon d'informer le personnel de ma démarche, d'ailleurs quelques uns se sont pris au jeu de la recherche d'adresses et ont demandé à être tenu au courant de l'évolution de mon travail pour avoir des nouvelles des *anciens*.

L'effectif réduit du LPI joue aussi dans la facilitation de la connaissance des autres au sein du lycée ce qui génère une proximité, un climat familial. Même si tous ne se connaissent pas, le fait que les élèves soient *mélangés* lors des activités, que les groupes classes soient *cassés*, favorise les échanges, la connaissance et les reconnaissances autour de centres d'intérêts, d'affinités communes. Ainsi les élèves développent des pratiques de réseaux activées à l'intérieur de l'établissement et qui se poursuivent à l'extérieur. J'aurai l'occasion de revenir sur ce fonctionnement réticulaire dans l'analyse des entretiens. Une chose est certaine : les réseaux d'interconnaissances existent, sont actifs et facilitent le travail du chercheur en quête d'adresses.

Le fait que les élèves aient gardé des réseaux de relations actifs a permis par arborescence de se constituer des listes importantes d'anciens élèves, palliant en cela l'impossibilité d'accéder aux listes officielles normalement détruites ou rendues inaccessibles par les recommandations de la CNIL¹⁹⁸.

J'ai aussi utilisé des listes de diffusion déjà existantes depuis plusieurs années telle celle des participants à distance à l'atelier d'écriture du LPI¹⁹⁹, j'ai récupéré, par l'intermédiaire de la Conseillère principale d'éducation, les coordonnées d'anciens élèves membres des comités de lecture de projets, puisque

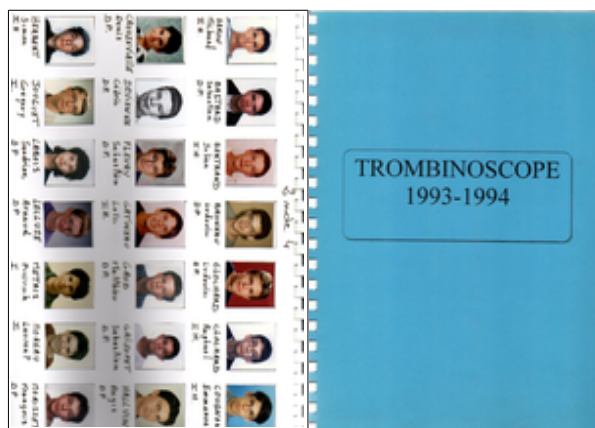
198 Commission nationale informatique et libertés

199 <http://www.LPI.ac-poitiers.fr/~ecriture/>

chacun des 6 jurys de projets qui siègent pendant une année scolaire est composé d'au moins deux anciens élèves.

5.4 L'intérêt des trombinoscopes et des Yearbook

Autre outil utilisé : les trombinoscopes des élèves réalisés par la conseillère principale d'éducation qui, s'ils ne renseignent pas sur l'adresse des anciens élèves, donnent au moins leur nom, la classe (et donc la filière suivie), ce qui permet ensuite de faire des recherches pour les retrouver. Ces trombinoscopes sont aussi des outils intéressants dans le cadre des entretiens car ils permettent aux élèves de se remémorer à partir des visages et des noms certains éléments, anecdotes de leur histoire de lycéens, d'établir des liens avec d'autres élèves présents au lycée dans la même période. Je les ai mis à disposition des élèves en fin d'entretien ce qui m'a permis aussi de prolonger la discussion et d'ouvrir vers de nouveaux contacts donc de nourrir mon carnet d'adresses. Malheureusement les trombinoscopes antérieurs à 1993 ont disparu des archives. En revanche j'avais à disposition les douze autres années de la période étudiée.



Autre support transformé en outil de repérage et d'identification : le Year Book (illustration ci-dessous). Il s'agit d'un document annuel réalisé par les élèves, reprenant la vie de l'établissement et dans lequel sont insérées les photos de classe avec le nom des élèves. Ces livrets ont été réalisés dans le cadre d'ACF, pratiquement chaque année sur la période 1990-2000, ils constituent une base supplémentaire de recherche.



5.5 Du repérage aux réseaux sociaux

Au début de mon travail de recherche en M2R, j'avais parcouru l'ensemble des fiches de présentation des anciens élèves et étudiants du LPI sur le site *Copains d'avant* ®²⁰⁰. J'ai repris depuis ce parcours, constatant que le nombre d'inscrits avait significativement augmenté depuis 2008 (1100 dont 880 en filière générale au 01/09/2008 sur environ 2000 élèves passés par le LPI pendant la période étudiée. À la lecture de ces fiches en ligne, j'ai retiré de nombreuses informations sur le trajet des élèves, ce qu'ils sont devenus, où ils vivent, avec quels élèves sont-ils toujours en contact²⁰¹. Immense carnet d'adresse, ce site *outil* a constitué une véritable base de données pour ma recherche d'autant que les alertes automatisées m'ont permis d'être informé par courriel des nouveaux inscrits et des modifications sur les profils.

Facebook ®²⁰² est l'autre réseau social par lequel on retrouve les élèves et l'on y compte un nombre important d'élèves et quelques enseignants inscrits. Comme « *Copains d'avant* ® » il permet de constituer des groupes mais il est plus orienté vers une visibilité sur internet de type blogue et les participants y sont très actifs dans la communication entre eux.

La proportion très importante des anciens élèves inscrits sur les réseaux sociaux, l'expression d'un fonctionnement en réseau d'inter-connaissance a facilité de façon indéniable le travail d'identification des élèves. On peut s'interroger pourtant sur le fait que paradoxalement, les associations d'anciens élèves n'ont jamais véritablement fonctionné, si ce n'est pour les étudiants de BTS présents eux aussi dans l'établissement. L'analyse des récits donnera des éléments de réponse.

A la fin de cette recherche, je dispose de plus de 500 adresses actives d'anciens élèves clairement identifiés (postales ou internet), auxquelles s'ajoutent les propres réseaux des élèves interviewés que l'on peut activer par leur intermédiaire²⁰³.

200 <http://copainsdavant.linternaute.com/>

201 Je reviendrai sur les informations que l'on peut retirer de cet outils en dehors de la simple identification (Cf chapitre 4 sur le suivi des élèves sur les réseaux sociaux p.157 et suivantes).

202 <http://fr-fr.facebook.com/>

203 C'est notamment ce que j'ai fait pour réunir les élèves lors des différentes manifestations des 25 ans de l'établissement ou encore lors des rencontres entre anciens élèves et lycéens en cours de scolarisation en vue d'échange sur les parcours et l'orientation.

Chaque entretien a été aussi l'occasion de recueillir d'autres adresses et même plus précisément d'obtenir déjà des informations sur des anciens élèves susceptibles d'être entretenus. L'échantillon a été constitué progressivement, de manière itérative en prenant en compte les questions et singularités des situations qui apparaissaient au fil des entretiens.

6 Quelle méthode d'analyse des entretiens ?

Après l'échantillonnage, le recueil et la transcription des interviews s'est posée la question de la méthode d'analyse des entretiens. Choisir la méthode d'analyse la plus opérante pour donner du sens, a constitué une part importante de ce travail pour « *faire parler les récits* » tout en prenant en compte le contexte.

6.1 Le refus de la double impasse

Dans le cadre de la démarche inductive et de théorisation continue²⁰⁴, à la suite de Claude Dubar et Didier Demazière je récusé les approches illustratives et restitutives dans l'analyse des entretiens. Les auteurs écrivent : « *Pour nous la qualification inductive a d'abord une signification par défaut, celle du refus de ce que nous considérons comme une double impasse. La première organise le travail sociologique autour de la vérification d'hypothèses formulées en amont du travail de terrain et dévalue les entretiens en les découpant en fragments isolés qui ne prennent sens qu'intégrés à une théorie préalable. La seconde réduit le travail sociologique à la formulation de comptes-rendus des discours collectés et prend la parole des gens pour une expression transparente de leurs pratiques. [...] Dans cette perspective, les concepts ne préexistent pas à l'enquête empirique ; ils émergent progressivement de l'analyse des matériaux et sont lentement affinés dans un processus de théorisation continue* ».

Je n'ai donc pas envisagé *une posture illustrative* mais j'ai utilisé les entretiens comme de vrais dialogues centrés sur la personne rencontrée en respectant la parole donnée et je ne me suis pas non plus placé dans une posture strictement *restitutive* ou les discours ont valeur de témoignages et le travail d'analyse est en quelque sorte laissé au lecteur.

Au cours de ce recueil des récits, j'ai adopté une posture *analytique* visant à *produire méthodiquement du sens* où « *la parole ne véhicule pas seulement des*

204 O. Schwartz, C. Paredeise, D. Demazière, C. Dubar, « Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion », Symposium sur Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion », *Sociologie du travail*, n°41, 1999, p. 471

significations mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique ²⁰⁵». J'ai choisi de prendre en compte le contexte de l'entretien et complété l'analyse du discours par un repérage d'éléments non-verbaux qui peuvent être porteurs de sens mais n'apparaissent pas toujours dans les transcriptions écrites. Cette posture analytique très chronophage pour l'analyse d'une quarantaine d'entretiens d'une heure ½ en moyenne, soit plus de 800 pages de transcriptions me paraissait être la seule possibilité de garantir une dimension « scientifique rigoureuse » à ma recherche.

6.2 De l'analyse de contenu aux CAQDAS

À partir des récits d'Arthur, de Tim et de Marlène (voir en annexes) dans le cadre d'une démarche exploratoire, j'ai d'abord commencé à travailler sur l'analyse de contenu approfondie en suivant notamment les indications méthodologiques de Laurence Bardin²⁰⁶. Soucieux de faire "parler mes données" je me suis ensuite orienté vers l'analyse structurale en m'aidant de la méthode de Demazière et Dubar²⁰⁷. J'ai donc séparé les récits selon les trois niveaux « *séquences-type* », « *actants* » et « *classe d'arguments* ». J'ai ensuite réorganisé chaque ensemble en vue de la production du schème provisoire de l'entretien, puis d'un schème spécifique jusqu'à la construction d'un schème commun.

Si l'analyse de contenu et l'analyse structurale ont produit des éléments de réponses aux questions de recherche posées, les résultats se différenciaient peu de ceux obtenus intuitivement par les lectures multiples des récits, l'analyse des mots clés (regroupement thématique), l'étude de la fréquence des mots ou encore les observations que j'avais pu faire lors de ma propre expérience de praticien. J'ai donc souhaité utiliser d'autres outils d'aide à l'analyse des récits.

Familier des environnements logiciels et avançant dans la logique de la théorie ancrée développée plus haut dont s'inspirent aussi Dubar et Demazières, j'en suis arrivé aux CAQDAS pour multiplier les possibilités de questionnement des données et optimiser le travail d'analyse et de comparaison continue.

205 J.-C. Kaufmann, F. de Singly, *L'entretien compréhensif*. Paris, France : A. Colin, 2011. p. 222

206 L. Bardin, *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2007.

207 D. Demazière, C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. , 2004.

6.3 L'intérêt des CAQDAS

Les CAQDAS (Computer Aided Qualitative Data Analysis Software) qu'on peut traduire par "*logiciels d'aide à l'analyse des données qualitatives*" sont des outils relativement peu développés dans la recherche française en sciences humaines alors qu'ils le sont dans les communautés scientifiques anglo-saxonnes, germaniques et Québécoises. On les utilise depuis quelques années et de plus en plus fréquemment aussi en France dans d'autres disciplines telles les sciences de la gestion, le management ou les sciences politiques (analyse des discours). La notion d'aide est importante dans le terme car il ne s'agit pas d'analyse automatisée comme pourraient le faire des outils lexicométriques ou de statistiques textuelles²⁰⁸ et le logiciel n'a pas de capacité d'interprétation en lui même. Une des caractéristiques de ces logiciels d'aide au chercheur *qualitatif* est de se rapprocher au maximum de l'analyse de contenu papier - crayon - surligneur, en classant, organisant les informations, puis en permettant des recherches sur ces informations rangées.

Utiliser ces outils suppose de savoir s'en servir ou d'apprendre, ce que j'ai fait à partir de tutoriels en ligne après en avoir choisi un parmi plusieurs que j'avais eu l'occasion de tester (webQDA, Atlas TI, AnSWR). Choix et apprentissage sont liés puisque pour maîtriser ses logiciels, le caractère intuitif et ergonomique et la présence en d'aide en ligne ou téléchargeable était un critère déterminant bien que sois familiarisé avec les outils informatiques. À capacités de calcul égales Nvivo 9 (puis 10) est le logiciel qui m'a paru le plus facilement maîtrisable, d'autant qu'il existe une version en français régulièrement mise à jour et optimisée. À cela il faut ajouter une "*hotline*" assez réactive et des "*webinaires*" fréquents qui m'ont permis de résoudre les problèmes que j'ai pu rencontrer au cours de mon auto-formation.

J'ai appris comment fonctionnait Nvivo car il n'y a pas de neutralité et les CAQDAS sont des "*épistémologie embarquées*"²⁰⁹, il est donc préférable d'en connaître l'arrière plan théorique et de les tester.

Les avantages de ces logiciels et plus particulièrement de Nvivo sont multiples et parmi eux : la capacité de synthèse pour des corpus volumineux qui

208 Tel le logiciel Alceste

209 D. Demazière, C. Brossaud, P. Trabal[et al.], *Analyses textuelles en sociologie: logiciels, méthodes, usages*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 2006.

autorise une étude plus approfondie avec un seul chercheur et facilite le travail en équipe sur un même corpus, l'amélioration des capacités de fouille qui permet de revenir dans le corpus des récits quand une nouvelle piste interprétative apparaît, l'aide à la formalisation et la stimulation de *l'imagination sociologique (ou la créativité du chercheur)* notamment par les possibilités de représentation graphiques de calcul et de croisement des données. Le logiciel offre aussi une vue d'ensemble centralisée en un lieu unique et le chercheur est moins submergé par ses données qu'il structure au fur et à mesure de l'analyse.

Nvivo par l'exploitation du codage (les nœuds) calcule des matrices, répond à des requêtes plus ou moins complexes et les associe à des représentations graphiques il peut aussi éditer des rapports intermédiaires sur l'analyse en cours et mesurer la fiabilité du codage effectué par le chercheur.

Enfin, Nvivo permet de quantifier des éléments tirés de l'analyse qualitative (comptage d'occurrences et de leur volume, de cas, de documents, de mots, il permet aussi de croiser plusieurs critères (+ les possibilités données par les attributs mettre ici des exemples). Ces éléments quantifiés peuvent être exportés pour faire l'objet de traitements statistiques - ce que je n'ai pas fait - plus approfondis même si la quantification n'est pas un gage de rigueur de l'analyse et peut tendre à masquer les nuances apportées par les données qualitatives. L'utilisation de cette aide est donc un bon moyen pour synthétiser les données mais pas forcément un bon matériau pour réaliser des analyses quantitatives.

L'utilisation d'un logiciel tel Nvivo doit néanmoins se faire en prenant certaines précautions. Ainsi il peut induire une trop grande mise à distance de son objet risque que je ne courais pas avec les anciens élèves avec lesquels j'avais une certaine proximité enfin comme le précise Didier Demazière son usage doit être *«inséparable d'une réflexivité organisant les va-et-vient entre le corpus, les algorithmes et les problématiques scientifiques»*²¹⁰

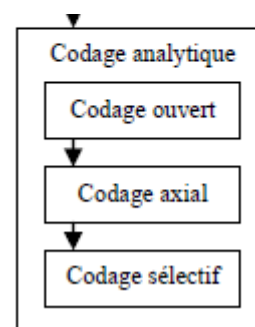
210 Ibid.

6.4 Les CAQDAS outils de la Grounded Theory

Si les CAQDAS correspondent plutôt à la méthode inductive en partant des données vers la théorie ils peuvent éventuellement permettre d'aller vérifier des hypothèses dans les données et outiller une démarche déductive. Néanmoins on peut considérer qu'ils sont la déclinaison informatique de la *Grounded Theory* dans la mesure où les données empiriques prédominent sur toutes les théorisations préalables. Ils permettent ainsi la comparaison continue entre les récits, entre les occurrences d'une catégorie, entre les catégories, entre les groupes d'acteurs (les élèves internes, les catégories d'âge étudiées, l'origine sociale, le genre, etc) qui constituent autant d'attributs que l'on peut introduire tout au long de l'analyse des entretiens pour faire émerger des connaissances.

Le codage analytique formalisé selon les principes de la *Grounded Theory* s'est effectué avec *Nvivo* en trois phases successives au fur et à mesure du recueil des entretiens. Le premier codage appelé "*ouvert*" ou "*INvivo*", a consisté en une exploration par lecture fine et étiquetage d'occurrences (nœuds) pouvant être complétés ou éliminés. La deuxième phase dite du "*codage axial*" peut être assimilée à une opération d'organisation hiérarchique des nœuds en catégories plus génériques avec établissement de liens par comparaison continue entre les occurrences. La troisième phase a permis d'articuler les catégories autour d'une catégorie centrale identifiée in-fine produisant un modèle théorique.

Nvivo (et les autres CAQDAS) sont à considérer comme un outil privilégié de la *Grounded Theory* du terrain vers l'abstraction dans un va et vient entre données et théorisation jusqu'à la production d'un modèle graphique.



7 Conclusion : choix et apports du principe de triangulation

En sciences humaines et sociales, la triangulation consiste à mettre en œuvre plusieurs démarches en vue de la collecte de données. Cette approche permet d'étudier la complexité du comportement humain de plus d'un point de vue. La triangulation permet de dépasser la question du choix entre méthodes qualitatives ou méthodes quantitatives pour imbriquer les différentes possibilités de recueil des données au service de la compréhension optimale de l'objet étudié. Cette approche selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet²¹¹ à la suite de Norman K. Denzin²¹² constitue un critère de scientificité qui permet de prendre en considération la complexité de l'homme et la relativité des points de vue.

Parmi les différentes formes de triangulation, j'ai retenu : *la triangulation des sources*, *la triangulation des méthodes et des méthodologies* et *la triangulation des chercheurs*²¹³.

Dans cette recherche, cinq sources sont articulés entre elles : des statistiques produites par la DEPP et le département statistiques du rectorat de Poitiers, des questionnaires réalisés auprès des élèves et anciens élèves, des résultats du suivi des élèves et anciens élèves sur les réseaux sociaux des observations de terrain in situ sur une période de 15 ans et l'analyse des entretiens biographiques (ou récits de vie).

La triangulation méthodologique ici tient au croisement de méthodes relevant de l'approche quantitative (questionnaires, relevés statistiques) avec des méthodes qualitatives inspirées de la *Grounded théorie* et s'appuyant sur l'analyse d'entretiens avec l'aide des CAQDAS. Ainsi le recueil des données via les récits de vie a été complété par des analyses statistiques et de questionnaires permettant la triangulation.

Pour ce qui concerne la triangulation des chercheurs, la particularité de cette

211 J.-P. Pourtois, H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga, 2007.

212 N. K. Denzin, *The research act; a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago : Aldine Pub. Co., 1970.

213 *Ibid.*

recherche tient aussi au statut accordé aux anciens élèves. Associés à la recherche ils ont non-seulement produit des récits mais aussi des analyses ou tout du moins un regard sur une scolarité dans sa globalité et pas seulement par rapport à leur propre vécu. Après les entretiens, j'ai sollicité plusieurs d'entre eux par mail, téléphone ou de façon informelle lors de rencontres fortuites ou attendues (journées portes ouvertes, interventions auprès des lycéens) pour exprimer un avis, apporter un complément d'information. À l'inverse, quelquefois ce sont eux qui m'ont recontacté pour poser des questions ou me faire part de leurs réflexions. J'ai aussi organisé une rencontre pendant une matinée avec une dizaine d'anciens élèves au terme de trois ans de recherche et de passation d'entretiens (voir la transcription de l'interview croisé en annexes) afin de confronter les résultats obtenus. On peut considérer - bien que j'aie gardé la main sur l'organisation de la recherche - que certains anciens élèves ont constitué, en participant ponctuellement au développement de la recherche une forme originale de groupe (collectif) de recherche.

Les différents éléments triangulés sont présentés séparément par commodité d'exposition mais cette présentation ne correspond pas à un déroulé chronologique dans les analyses. Sur le terrain, la collecte des données prévue initialement selon un ordre déterminé en commençant par l'exploitation de l'enquête jusqu'aux passations des derniers entretiens a consisté en une série d'aller-retours entre les différentes méthodologies de recueil de données (primaire et secondaire). Ces allers et retours ont été continus afin de dépasser ce qui avait pu être considéré comme évident dans un premier temps. L'analyse statistique a fait émerger des questions qui ont conduit à reprendre l'analyse des entretiens qui eux même ont renvoyé au suivi des profils d'élèves sur les réseaux sociaux. L'analyse approfondie des récits avec l'aide d'outils informatiques a conduit à ré-interroger les tendances révélées dans la phase exploratoire.

Ainsi la véritable plus-value de la triangulation ne tient pas seulement dans la multiplication des outils de recueil mais dans la mise en relation des analyses des données pour donner sens à la complexité.

Synthèse

L’empreinte de la sociologie compréhensive

On a montré dans cette partie, la stabilisation du choix de la théorie ancrée s'appuyant sur l'analyse comparative et de théorisation continue qui oriente vers une méthodologie inductive et l'utilisation d'outils d'aide à l'analyse des données que sont les CAQDAS. Au sein de la *Grounded Theory* ont été présentés différents "*courants*" et la justification du choix pour la forme développée par Charmaz et Byrant qui s'inscrit dans une approche constructiviste où le chercheur s'interroge sur sa place dans la recherche sans renier sa subjectivité et s'accorde de la volonté d'associer les anciens élèves à l'élaboration de la recherche.

Du quantitatif à la triangulation

Cette recherche - abordée dans un premier temps dans une approche quantitative - s'est transformée progressivement en une démarche inductive s'inscrivant dans un principe de triangulation articulant méthodologie quantitatives et qualitatives. Dans ce système de recueil des données, la place centrale du terrain est clairement donnée aux récits de vie des anciens élèves. On situe ce travail dans le champ de la recherche biographique où, ce qui intéresse, c'est la réalité des acteurs.

Recueil des données

Parmi l'outillage méthodologique on a présenté la démarche itérative et arborescente de choix du corpus ainsi que l'utilisation des réseaux sociaux numériques comme aide à l'identification des anciens élèves jusqu'à 25 ans après leur départ du LPI.

PARTIE 4 : QUATRE ÉTUDES EXPLORATOIRES COMPLÉMENTAIRES

Dans cette recherche j'ai réalisé quatre études préparatoires et/ou complémentaires à l'enquête par récits de vie. La première est une analyse secondaire effectuée à partir d'un enquête menée en 2007 sur un dispositif pédagogique spécifique du LPI. La seconde consiste en une analyse de trois entretiens menés dans la phase préparatoire de cette thèse, en Master 2, durant l'année scolaire 2007-2008. La troisième s'attache aux données statistiques recueillies par le rectorat depuis 1987 et la quatrième s'est appuyée sur le suivi des élèves sur les réseaux sociaux entre 2008 et 2013.

1 L'analyse secondaire du questionnaire ACF²¹⁴

Les résultats de l'enquête ACF furent déterminants dans la construction de la recherche. Cette enquête fut lancée en 2007 par un chef d'établissement, peu convaincu de l'intérêt de ce dispositif. L'ESEN ²¹⁵ fut sollicitée pour la mener à bien et un inspecteur d'académie²¹⁶ coordonna l'étude durant une année scolaire. Il constitua une équipe d'enseignants volontaires au sein du LPI, dans je faisais partie, pour construire ensemble le projet de recherche. Le but affiché était d'identifier comment était perçu, apprécié, le dispositif ACF par les élèves et de remédier à d'éventuels dysfonctionnements. Les anciens élèves se mobilisèrent fortement pour répondre au questionnaire qu'ils avaient identifié comme un audit. Ils ont aussi témoigné de ce que leur avaient apporté les ACF pour participer à la défense de (leur) l'établissement montrant une forte affiliation à celui-ci. et à la défense de leur histoire sur laquelle il semblait qu'on voulait jeter une ombre. Les résultats de l'enquête et leur communication eurent pour effet de consolider la légitimité des ACF alors qu'au départ enseignants et élèves percevaient ce questionnaire comme une menace et une mise en cause du dispositif²¹⁷.

Le questionnaire constitué de 40 questions fermées et 5 questions ouvertes était à renseigner anonymement en ligne à partir du site du lycée, les réponses étaient réparties en 4 catégories selon que les élèves étaient en seconde, en première, en terminale ou d'anciens élèves. Les questionnaires ont été renseignés pendant une période assez courte (2 mois) souvent dans le cadre des cours alors que les anciens étaient contactés le bouche à oreille (en fait plutôt par courrier

214 Activités complémentaires de formation : une ACF est une activité collective inter-niveaux au cours de laquelle les élèves ont à mener à bien un projet dont ils sont à l'initiative. (source : site internet <http://www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article304>), voir aussi dans les annexes p.17 et suivantes

215 École Supérieure de l'Éducation Nationale à proximité du LPI

216 Joël Michelin actuel Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue de l'Académie de Poitiers

217 A la date de l'enquête en 2007, une nouvelle équipe de direction avait été nommée dans l'équipe pédagogique ce qui eut pour effet notamment une diminution des droits et libertés des élèves. Dans ce climat toute initiative de la direction était suspecte aux yeux des élèves et des enseignants. La passation du questionnaire à propos de ce dispositif fut probablement perçue pour une grande majorité des élèves comme une menace, ce qui peut expliquer aussi la mobilisation des anciens dont on peut supposer que certains furent contactés par les lycéens. Aucun retour officiel ne fut fait sur les résultats de l'enquête qui renforçait le dispositif et le chef d'établissement refusa même d'inviter l'inspecteur coordonnateur à rendre compte de ce travail lors de la session de travail de fin d'année (session d'été).

électronique) à partir des carnets d'adresses personnels des élèves et des enseignants présents au lycée. Cette enquête fut investie en quelques semaines par les anciens élèves qui dans les champs libres du formulaire s'exprimèrent très largement sur ce que les ACF leur avaient apporté dans leur vie professionnelle et leur vie d'homme ou de femme.

De la recherche portant sur le devenir des anciens élèves, n'ont été prises en compte que les réponses des élèves qui n'étaient plus dans l'établissement au moment de l'enquête, soit 60 anciens élèves sur 260 questionnaires renseignés. Au demeurant, il n'y a pas d'écart significatif entre les réponses des élèves et celles des anciens élèves, ce qui laisse à penser qu'il y aurait une certaine stabilité dans la représentation du dispositif. Toutefois les anciens élèves s'emparent plus largement des questions ouvertes que ne le font les lycéens et semblent beaucoup moins au fait des questions d'évaluation et de conduite des projets qui sont posées probablement parce que certaines modalités ont été modifiées après leur départ du lycée. J'analyse ici seulement neuf questions sur le bilan personnel tiré des ACF²¹⁸ qui font suite à trente et une questions sur les aspects généraux du dispositif et son déroulement ne concernant pas directement notre étude.

1.1 Une enquête à utiliser avec précautions

Certaines informations tirées des réponses au questionnaire doivent être maniées avec précaution car l'outil n'a pas été construit en toute rigueur. Les anciens élèves n'ont pas été contactés de façon systématique à partir de listes²¹⁹ ni à partir d'échantillonnage. On sait que certains élèves scolarisés à l'époque de la passation du questionnaires ont contacté leur frères ou sœurs plus âgés scolarisés il y a plusieurs années au LPI pour les inviter à répondre mais on ignore qui sont ceux qui répondent ni depuis combien de temps ils ont quitté le lycée. Aucune question fermée ne permet de prendre en compte ces critères. Il peut donc y avoir un biais : probablement que ceux qui ont répondu en ligne sur le site du LPI sont ceux qui ont gardé un lien avec celui-ci, donc plus convaincus, plus enclins à défendre le dispositif

218 Voir annexes p. 18

219 Les listes d'anciens élèves n'existent pas puisque dans le cadre des directives de la CNIL l'établissement ne doit pas conserver leurs coordonnées après leur départ

et avec lui l'établissement.

Par ailleurs certaines questions sont formulées de façon inductrice à l'exemple de la question 32²²⁰ portant le doute sur la validité des réponses obtenues. Même si les questions sont très inductrices, les commentaires des élèves sont particulièrement intéressants et renseignent sur leur représentation globale de dette scolaire.

Ainsi, bien qu'elle ait été réalisée sans objectifs scientifiques, l'enquête renseigne de façon complémentaire avec les autres sources de données et l'analyse des réponses au questionnaire a alimenté la réflexion sur les questions à poser lors des entretiens biographiques.

1.2 Les ACF, un dispositif emblématique du lycée

On peut sans encombre remplacer dans le questionnaire le terme *ACF* par *l'expérience du LPI* ou par *le LPI* tant ce dispositif particulier est associé à l'établissement dans les réponses et constitue une des composantes fortes de son identité. Les ACF représentent un élément fondateur de l'affiliation à la communauté lycéenne en témoignent les réponses aux questions ouvertes détaillées dans les annexes. Ce constat est confirmé par les propos des élèves lors de présentations de l'établissement, pour des personnes extérieures ou lors des comptes rendus qui font suite aux États Généraux annuels²²¹.

Précisons que les anciens élèves répondants n'ont pas accès aux réponses des autres *interrogés*, on ne peut donc pas les soupçonner de s'être inspirés des réponses de leurs camarades et pourtant les récurrences sont évidentes. Il est vrai que certains d'entre eux sont restés en contact et avaient la possibilité d'échanger avant de renseigner le questionnaire en ligne.

220 "Appréciez la contribution des ACF au développement de votre sens des responsabilités (capacités à remplir les tâches confiées)".

221 Présentation des états généraux des élèves

1.3 Une appréciation chiffrée des ACF par les anciens élèves

Anciens élèves qui considèrent les ACF comme ayant contribué de façon importante ou très importante au développement de leur sens des responsabilités (question 32)	90, 7 %
Anciens élèves qui considèrent les ACF comme ayant pris part de façon importante ou très importante au développement de leurs capacités de travail en équipe (question 33)	95, 3 %
Anciens élèves qui considèrent les ACF ont concouru de façon importante ou très importante au développement de leur maîtrise des outils de communication et de leurs capacités de communiquer à l'oral (questions 34 et 35)	90, 7 % et 95, 4 %
Anciens élèves qui considèrent que les ACF ont participé de façon importante ou très importante à la préparation de leur poursuite d'étude (question 39).	92, 3 %
Anciens élèves qui considèrent que les ACF ont contribué à la préparation de leur vie professionnelle future (question 40)	92,3 %

Tableau 3 : Appréciation chiffrée des ACF par les élèves (sur 52 répondants)

1.4 Quelles réponses des anciens élèves aux questions ouvertes ? ²²²

En plus des questions fermées, étaient posées des questions ouvertes et facultatives qui ont permis aux anciens élèves de s'exprimer plus largement (voir en annexes). Vingt cinq d'entre eux ont répondu à cette interrogation : « *expliquez vos réponses ou ajoutez vos remarques personnelles à propos du bilan personnel que vous tirez des ACF* ». L'analyse de ces réponses montre en quoi les ACF ont joué un rôle dans le devenir des élèves.

En premier lieu il faut souligner le très faible nombre de réponses farfelues (2) et l'absence de remarque hors sujet ou de critique négative. Même anonymes les réponses étaient sérieuses et la quasi totalité de celles-ci portaient sur les atouts du dispositif ACF dans la réussite de la poursuite d'étude et l'intégration au monde

²²² Pour accéder à l'ensemble des réponses on pourra se reporter aux annexes p. 18 et suivantes, les numéros entre parenthèses précisés ci-dessous renvoient aux réponses correspondantes.

professionnel.

1.4.1 Une formation à la communication orale

Parmi les éléments récurrents, est mentionnée la formation à la communication écrite et orale considérée comme fondamentale dans la préparation aux concours et aux entretiens professionnels et pré-professionnels. L'accent est mis sur l'importance de la prise de parole devant un public, devant un jury, les capacités d'argumentation pour défendre un point de vue, un projet.

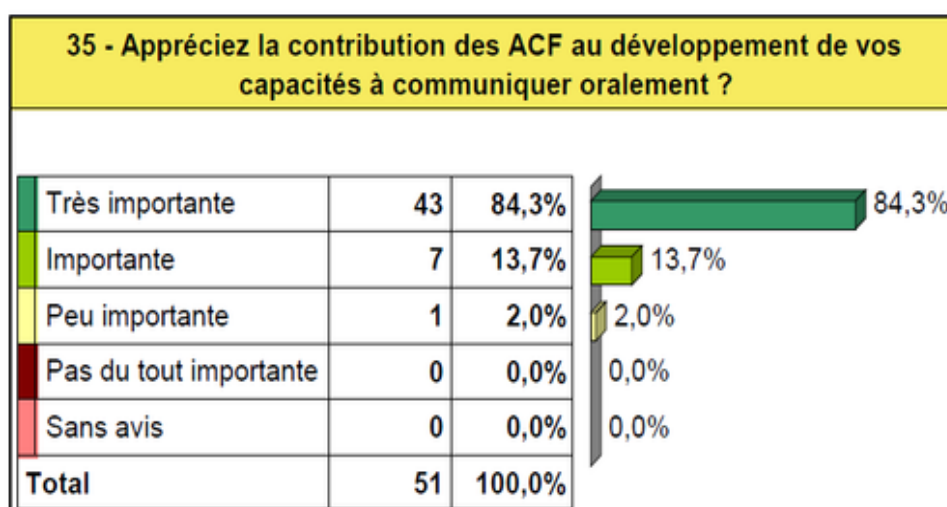


Tableau 4 : Questionnaire ACF : question 35 (sur 52 répondants)

« Les ACF ont été pour moi, ancienne élève, d'une importance cruciale pour la suite de mes études notamment au niveau de la communication orale, on reconnaît souvent un élève ou ancien élève du LPI pour cela. Les entretiens oraux, nous le disons tous, ont été réellement facilités par notre passage au lycée, il en va de même pour l'éveil, et surtout cette passion qui nous envahit dès que l'on crée quelque chose. Il en va de même pour savoir utiliser un stress constructif plutôt qu'il nous anéantisse notamment pendant les TPE, je me vois encore courir partout et penser malgré le retard que notre projet passera et c'est par cette démarche que j'ai eu mon BAC » (n°88).

1.4.2 L'apprentissage du travail en équipe

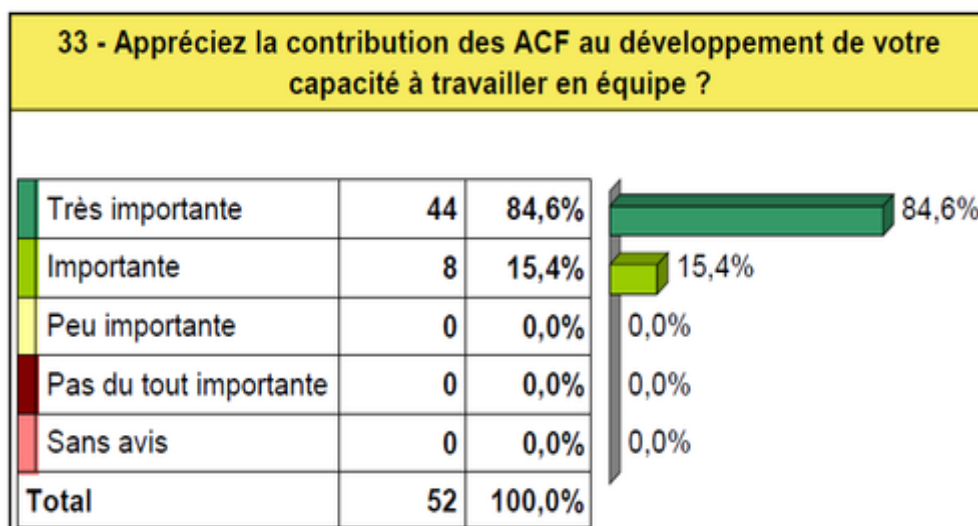


Tableau 5 : Questionnaire ACF : question 33 (sur 52 répondants)

Les anciens élèves retiennent l'organisation du travail en équipe, la dynamique de groupe et la gestion du travail en groupe comme des éléments déterminants dans la poursuite d'étude et pour reprendre les termes d'un répondant ce serait aussi un "plus" sur un CV d'avoir travaillé en projet en équipe (n°16). Le travail de groupe est apprécié comme très important tout comme le management des groupes, « *La gestion d'un groupe de personnes ; une qualité très demandée pour certains emplois. Les ACF sont un début de management des hommes.* » (n°240), en effet dans chaque projet ACF il y a deux élèves responsables qui *managent* entre douze et quinze élèves.

1.4.3 La maîtrise des outils informatiques et méthodologiques

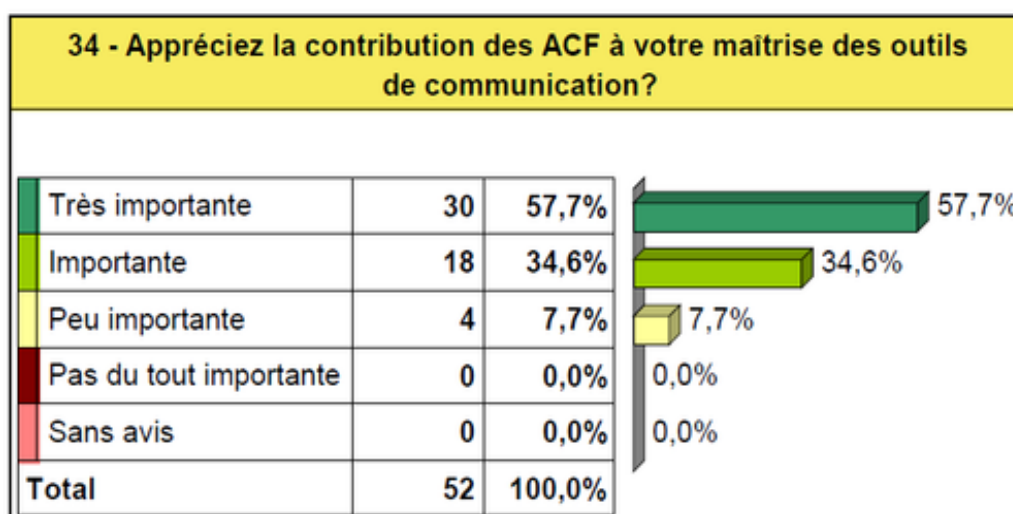


Tableau 6 : Questionnaire ACF : question 34 (sur 52 répondants)

La maîtrise des outils et logiciels informatiques dans le cadre d'un projet est aussi relevée comme ayant été déterminante pour réussir « *l'après LPI* » : « *Mon ACF m'a permis de savoir utiliser des logiciels, des méthodes de travail très importantes. Lors de mes années PostBac, je connaissais déjà les logiciels en arrivant. Dans mon entreprise j'ai tout de suite su m'adapter au travail en groupe et individuel. Dans la société j'ai su évoluer grâce aux connaissances acquises durant les 3 années au LPI* » (n°252) . On constate néanmoins que le taux de réponse "*très importante*" est plus faible que pour le travail en équipe.

À l'exemple des outils informatiques et de communication les anciens élèves insistent sur l'intérêt qu'ils ont trouvé à développer des outils méthodologiques dans « *[...] toutes les situations de travail nécessitant organisation* » (n°251). Les anciens élèves déclarent que la gestion différente du temps scolaire souple et mobile²²³ que l'on retrouve dans l'organisation du travail sur l'année (gestion d'un échéancier, plannings, bilan, etc.) est formatrice pour l'après lycée.

1.4.4 Ouverture culturelle, ouverture sur le monde du travail et aide à l'orientation

Les anciens élèves relèvent aussi dans leur bilan le développement personnel à travers une ouverture culturelle ; ils parlent de l'importance de « *dépasser les programmes* » (n° 16), d'*«ouverture en dehors des disciplines* » (n° 168) de « *développement personnel* » (n°14). Mais c'est aussi plus largement, la confrontation au monde du travail qui est évoquée, ainsi que la découverte d'autres univers que le milieu scolaire, l'identification des pistes d'orientation, l'obtention d'un stage ou d'une place en formation : « *Mon ACF de l'époque, O.O.3D, m'a permis de découvrir un univers dans lequel j'évolue et je travaille aujourd'hui* ». (n°247). Les prises de contact avec l'extérieur permettraient aussi de « *se frotter à la vraie vie* » (n°240).

Certaines réponses insistent même sur la préparation au monde de l'entreprise « *les ACF sont un premier acte de professionnalisation de la personne,*

²²³ Jusqu'en 2005 l'organisation des cours changeait chaque semaine pour des impératifs pédagogique. Ce "*temps mobile*" pour reprendre l'expression d'Aniko Husti (*La dynamique du temps scolaire*. Hachette éducation, 1999) est une caractéristique des établissements innovants.

on doit apprendre a travailler en équipe, défendre un projet oralement devant un jury et donc évidemment apprendre à se vendre, ce qu'on doit faire quasi tous les jours dans la vie active, monter des dossiers sur le travail accompli avec rigueur, faire confiance au travail des autres, et avoir un premier contact avec les structures professionnelles extérieures... en clair les ACF c'est un premier pas vers la vie d'entreprise ! » (n°219)

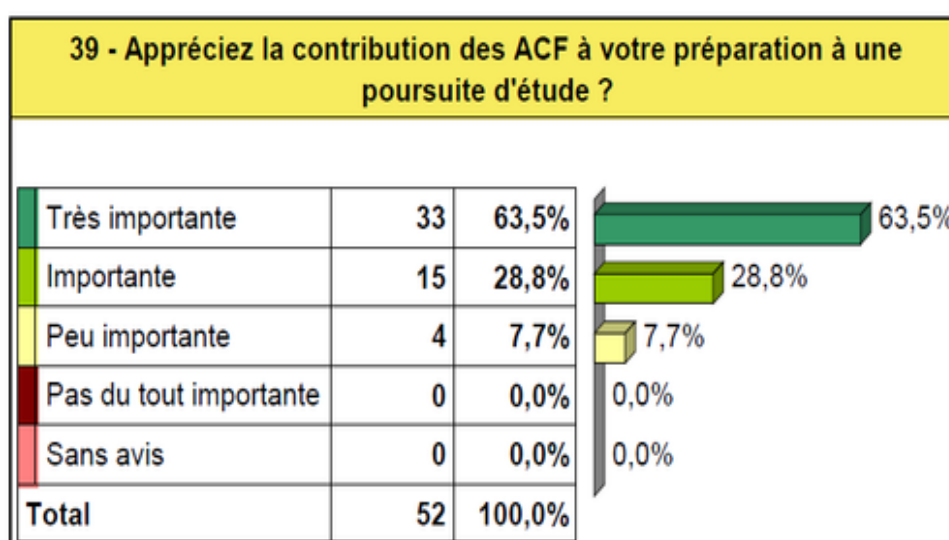


Tableau 7 : Questionnaire ACF : question 39 (sur 52 répondants)

1.4.5 Autonomie, responsabilisation et confiance

Une autre idée récurrente dans les bilans, est celle d'autonomie. Les élèves l'associent au développement de soi (n°168) mais aussi à l'idée de responsabilisation et de confiance : « [les ACF] Cela permet de développer l'autonomie mais aussi la satisfaction d'un travail bien fait. Les encouragements à l'innovation que donne ainsi le lycée permettent aux élèves de valoriser leurs idées et de prendre confiance en eux. Ces capacités sont indispensables pour travailler plus tard, en études supérieures ou en entreprise. Cette confiance donnée aux élèves est le moyen de leur faire aimer leur lycée et par là même leurs études. » (n°139).

Ce dispositif préparerait les élèves à s'intégrer dans le monde universitaire et professionnel puisque, selon les anciens élèves, ils n'auraient pas été perdus lorsque livrés à eux même dans l'enseignement supérieur : « J'ai quitté le LPI, il y a plus de 10 ans maintenant. Les ACF sont pour moi un des dispositifs les plus marquants de mon passage au Lycée. Je les juge extrêmement formatrices surtout pour une

poursuite d'étude en fac où l'on se retrouve livré à soi-même.» (n°243) .

Dans le même registre, l'autonomie est associée à la gestion des imprévus et aux capacités d'apprendre par soi même : *« Les ACF sont un moyen original et innovant au développement de soi et de l'autonomie. La capacité qu'il faut à s'adapter aux imprévus, à développer à l'oral des présentations, à venir à bout d'un projet, de travailler en équipe, d'apprendre par soi même, de monter un dossier, etc. ... est forcément motivant et apporte bien plus à l'élève que des cours classiques. Toutes les qualités acquises tout au long des 3 années (plus ou moins) servent pour la suite, c'est certain » (n°168).*

Les anciens élèves insistent sur *« la nécessité d'un apprentissage de l'autonomie » (n°238)* et cette formation se ferait progressivement : *« Globalement les ACF apportent beaucoup : mener à bien un projet relativement long avec une équipe constituée de gens de différents âges. La première année est une prise de contact avec "comment mener un projet ?", on prend peu d'initiative, on préfère obéir aux terminales que de proposer des idées. On comprend en arrivant en 1ère - terminale qu'il faut à son tour prendre les initiatives, et orienter les plus jeunes. Cette évolution se fait naturellement et apporte un réel atout au point de vue autonomie, méthodes et bonne gestion de son temps à ceux qui, après le Bac, comptent poursuivre des études ».* (n°260)

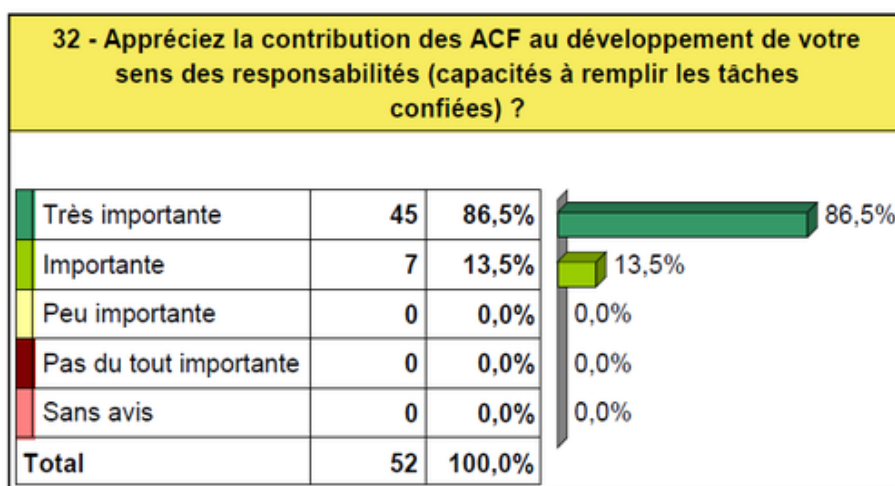


Tableau 8 : Questionnaire ACF : question 32 (sur 52 répondants)

1.4.6 Du projet collectif au projet personnel

La notion d'autonomie serait reliée directement au contexte du projet qui développerait le sens de l'organisation et aussi, inévitablement, les capacités à

travailler en équipe évoquées plus haut : « [...] À présent je suis animatrice professionnelle et je peux affirmer que les ACF m'ont beaucoup apporté en terme de mise en place de projet, de constitution d'un dossier, d'un budget, de travail d'équipe. Ce lycée m'a fait découvrir et m'a guidé vers un chemin que je sens être le mien. » (n°152).

Les anciens élèves utilisent les expressions de « travail en équipe de projet », « conduite de projet » qui semblent préciser une autonomie particulière, définie par le projet collectif : « [...] En effet, dans le métier futur des élèves, il sera demandé par les entreprises d'avoir un comportement "chef de projet" (à partir de bac+2/+3). En ce sens, les ACF ont un potentiel très important dans l'approche de conduite de projet [...] » (n°253). Ainsi selon les anciens élèves, le projet collectif contribuerait à élaborer un projet personnel. Le travail de préparation à l'autonomie conduirait aussi à mieux réussir l'entrée dans l'après lycée ou ce que Marie-Joëlle Gros appelait « le grand dehors » ²²⁴ qu'elle évoquait à propos de la préparation des élèves du LPI au monde de l'internet.

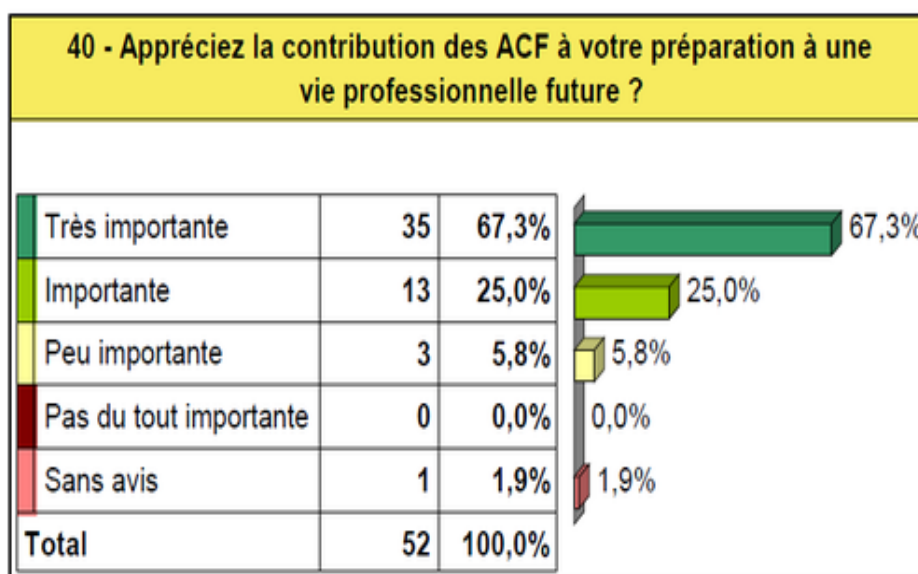


Tableau 9 : Questionnaire ACF : question 40

1.4.7 Les ACF un élément d'un projet systémique

Isoler les éléments constitutifs de ce dispositif dans un projet pédagogique où tout est lié, peut paraître artificiel. Mais, ce faisant on montre l'importance donnée

²²⁴ Gros, M.-J., « L'école face au grand dehors », *Libération*, 24/09/2001

par les élèves aux ACF dans ce qu'ils sont devenus ou du moins ce qu'il en disent. D'autres dimensions moins utilitaristes sont apparues dans les réponses au questionnaire comme celle du plaisir d'apprendre : « *Cette confiance donnée aux élèves est le moyen de leur faire aimer leur lycée et par là même leurs études* » (n°139) ou du plaisir tout court : « [...] *on ne peut oublier que les ACF c'est surtout du plaisir (pour ma part), même si je me souviens de grandes tensions parce que les projets me tenaient à cœur, j'ai aimé écrire, réaliser et monter des projets...et quand enfin la petite "œuvre" est terminée, parce qu'on y a mis du sien, qu'on a aimé les autres, on est généralement très fiers ! je considère ma scolarité au LPI unique, grâce a ces ACF... l'ouverture, le sens de l'écoute, du partage, apprendre à faire des concessions, créer, offrir...* » (n°256).

Si ce dispositif est emblématique du projet d'établissement il est aussi représentatif d'un fonctionnement global, un ancien élève le précise : *Je pense qu'il n'y a pas que les ACF qui contribuent à la responsabilisation, l'autonomie, la prise de confiance... Pour moi c'est l'ensemble du lycée, son organisation qui m'ont permis de tirer profit au maximum de mon passage au LPI. Par exemple le fait d'être interne peut également aller dans ce sens. De plus il faut avouer que je "me suis bien amusée" en d'autres termes j'ai pris beaucoup de plaisir à travailler au LPI et j'en garde un souvenir ému et incomparable* ». (n°255).

Synthèse

L'analyse secondaire des réponses des anciens élèves répondants aux questions ouvertes de l'enquête ACF montre leur attachement aux ACF et à l'établissement. Elle montre aussi l'apport de ce dispositif en terme d'autonomie, de responsabilisation, d'aptitude au travail de groupe, de maîtrise des outils informatiques et de communication et de préparation à la vie universitaire et professionnelle.

L'analyse de ces réponses a servi de point de départ à la construction de la grille d'entretien biographique utilisée pour les premiers interviews.

2 Trois entretiens exploratoires d'anciens élèves

Au début de la recherche, trois entretiens semi-directifs ont été réalisés afin de mettre à l'épreuve ma grille d'entretien et vérifier si les catégories proposées par Henri Peyronie pour étudier les anciens élèves scolarisés en école Freinet étaient pertinentes pour étudier ce terrain. Il s'agissait aussi de dégager des pistes pour d'autres questionnements. Les trois interviewés étaient interrogés sur leur histoire et sur l'orientation du projet de recherche

Pour montrer ce que ces entretiens dans la phase exploratoire ont pu contribuer à faire émerger, et illustrer mon propos sur le statut particulier donné aux interviewés je présenterai à la fois les trois personnes interviewées et ce qu'elles ont dit. La démarche mise en œuvre ici s'apparente à une analyse restitutive avec toutes les réserves que l'on peut formuler à la suite de Dubar et Demazière²²⁵.

J'ai identifié, les éléments singuliers de chaque récit et les invariants ou récurrences par comparaison entre les trois entretiens. La consigne de départ dans l'entretien et qui s'est maintenue pour les suivants était : *«Qu'est-ce qui a été important pour toi depuis la sortie du lycée ?»*. Pour ces trois entretiens exploratoires nous nous sommes tutoyés, ce qui à quelques exceptions près, après accord des interviewés, a été la pratique pour l'ensemble des entretiens qui ont suivi la phase exploratoire.

2.1 Marlène et le lycée comme lieu de vie

2.1.1 Présentation

Pour ce premier entretien j'ai choisi d'interviewer Marlène parce que nous avons des questionnements communs, sur l'objet de notre recherche, mais aussi parce que nous étions tous les deux dans un positionnement complexe vis à vis de cet objet. De son côté Marlène est à la fois ancienne élève du LPI, ex PLC2²²⁶ dont j'ai dirigé le stage professionnel et très intéressée par le sujet de cette recherche à titre personnel et professionnel. De mon côté j'ai choisi de m'engager dans une

225 D. Demazière, C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques*, op. cit.

226 Certifiée en documentation en stage 2ème année d'IUFM

recherche sur le lieu même où je suis aussi praticien. Le fait de bien se connaître et d'avoir travaillé ensemble a constitué un élément facilitateur, d'autant que si j'avais une expérience de l'analyse de pratiques, je n'en avais pas en matière d'entretien biographique. La richesse de l'entretien a montré que ce choix était pertinent.

Marlène est la première des interviewés. C'était une bonne élève, appliquée et sérieuse, elle est sortie du lycée en 1994 avec un bac littéraire. Elle a ensuite poursuivi un cursus en histoire jusqu'en maîtrise avant de passer le Capes de documentation qu'elle a obtenu. Elle est actuellement responsable de formation détachée à l'université. Au moment de son inscription au LPI les parents de Marlène étaient respectivement menuisier pour son père et assistante maternelle pour sa mère. Elle a un frère cadet qu'elle aurait bien vu faire sa scolarité au LPI mais qui a suivi une autre voie.

Marlène a une solide culture pédagogique et intervient en formation continue et initiale à l'IUFM. Elle a participé activement à la mise en place des travaux personnels encadrés (TPE) dans l'académie de Poitiers en 2000, pour lesquels le LPI était un peu considéré comme un laboratoire depuis déjà plusieurs années. Marlène est mariée, mère de 2 enfants, elle habite au centre ville de Poitiers. L'entretien s'est déroulé chez elle au printemps 2008 dans un climat très convivial et au calme.

2.1.2 Singularités

La particularité de cet entretien tient au fait que Marlène s'inscrit dans une démarche très réflexive, en cherchant à produire un discours construit sur l'objet de ma recherche et plaçant ainsi sa propre histoire comme secondaire, alors que c'est justement celle là qui m'intéresse. Marlène a le travers de nombreux enseignants qui veulent assurer la maîtrise de l'entretien pour taire des observations plus personnelles et c'est aussi une difficulté de l'entretien entre pairs. Pour Marlène, le LPI c'est tout d'abord un lieu de vie, de rapports humains, c'est pour elle un passage qui l'a marquée positivement, elle parle « *d'épanouissement* ». Elle y met beaucoup d'affect, c'est elle même qui le dit, les mots clés qu'elle choisit pour définir le LPI sont « *groupe* », « *plaisir* », « *apprendre* ».

Pour cette ancienne élève, ce qui a été particulièrement important dans ce lycée c'est l'ouverture au monde, ce sont aussi les capacités d'adaptation aux situations nouvelles que l'on y développerait, et l'idée d'interdisciplinarité qui a peut-être conduit à ce qu'elle choisisse la documentation comme interdiscipline plutôt que l'histoire. Elle insiste aussi sur une posture produite par le travail de groupe, visant à dépasser l'individu, le *je*, posture qu'elle reprendrait à son compte dans son métier, dans l'autonomie en recherche documentaire et la confrontation avec l'autre (et plusieurs sources). Marlène s'interroge aussi beaucoup sur l'idée de « *révélation* » ou de « *déclenchement* » autrement formulé : « *est-ce que le LPI aurait révélé des « choses » (des goûts, des compétences, des qualités, etc) qui existaient déjà en elle ?* » ou « *est ce que ces choses ont été produites par cette scolarité ?* ». C'est un questionnement qui me semble important et une des idées que cet entretien a fait émerger. Pour Marlène, le LPI contribuerait à ce que les élèves deviennent acteurs du monde associatif mais il est difficile de savoir si elle reprend à son compte cette affirmation, elle qui est très investie associativement et syndicalement, ou si c'est une observation générale. Enfin, selon Marlène cette scolarité a du modifier aussi la façon qu'elle a d'accompagner les enfants dans sa vie de parent et d'enseignante (309). Pour conclure, à la question : « *comment qualifier cet établissement ?* » Marlène répond : « *J'aimerais que ce lycée soit la normalité et soit un lycée normal et en même temps je vois bien que c'est un lycée particulier* ».

Après l'interview j'ai fait remplir à Marlène un questionnaire biographique²²⁷ comme aux autres interviewés pour compléter l'entrevue par quelques renseignements supplémentaires. Le lendemain de l'entretien, Marlène m'a adressé un courriel²²⁸, retour réflexif à propos de la conduite de l'interview et de la poursuite de mon travail. Pour ma part j'avais relevé lors de cet entretien qu'il fallait certainement insister dans le questionnement impliquant puisque Marlène avait tendance à se dérober en cherchant une réponse collective distanciée à une question personnelle. J'avais constaté aussi que j'avais eu du mal à relancer sur ce qui s'était passé pour elle depuis la sortie du lycée, au profit d'une réflexion sur le LPI en lui même et les souvenirs qui s'y rapportaient. Cette situation tenait certainement à la fois au fait que je connaissais l'interviewée, à mon inexpérience de conduite d'entretien et au fait que les enseignants, c'est bien connu, "*résistent*" à

227 Voir annexes p. 14

228 Le courriel :

l'entretien.

2.2 Tim et l'idée d'autodidaxie en réseau

2.2.1 Présentation

Tim était plutôt un élève moyen, de ceux qui lisent sur leur bulletin scolaire « *Peut mieux faire* » et s'en satisfait, ce qui l'a conduit à redoubler sa première. Il était à l'époque comme aujourd'hui intéressé par beaucoup de choses et avait du mal à faire des choix, dans ses activités variées. Tim a choisi la filière D, la considérant comme la plus « *générale* » à l'époque, il est sorti du LPI en 1995 avec son bac. Il a poursuivi ensuite des études de géographie et d'aménagement du territoire et obtenu une maîtrise des sciences et techniques en géoarchitecture, tout en continuant à s'intéresser à beaucoup d'autres choses. Après un service civil à l'ADEME²²⁹ et pas mal de « *petits boulots* » (gondolier, garçon de ferme, livreur, graphiste, chargé de cours, animateur, magasinier), il est actuellement animateur et chargé de communication dans une association du secteur de la protection de l'environnement. Tim est marié avec Marlène la première interviewée. Ils se sont connus au collège du bourg situé dans la même commune que le LPI et faisaient donc partie des élèves qui venaient dans ce lycée naturellement comme si celui-ci avait été un lycée de secteur. Tim et Marlène ont des personnalités et des parcours très différents mais ils ont aussi une histoire commune et c'est justement cela qui a justifié le choix de ce deuxième interviewé. Tim est l'aîné de la famille, son frère et sa sœur ont aussi été scolarisés au LPI, ses parents étaient respectivement : infirmier psychiatrique pour le père et assistante sociale pour la mère.

Cet entretien s'est déroulé dans la même maison que le précédent environ quinze jours après le premier pendant une durée de 2 heures environ. Tim est assez volubile, réactif, à l'aise dans la communication, l'échange a été très vivant, nous nous tutoyons.

229 Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie

2.2.2 Singularités

Tim n'a pas de mal à répondre aux questions par des réponses qui commencent par « *je* » il ne cherche pas à produire un discours sur le LPI mais répond très directement, il doit parfois faire des efforts pour se souvenir de faits ou de fonctionnements précis, quinze ans après, l'exercice n'est pas facile. Tim a choisi les mots clés suivants pour qualifier le LPI : « *Autonomie* », « *camaraderie* », « *architecture* », il a tenu à rajouter : « *Bon, le deuxième est un peu vieillot et connoté, si tu connais un terme qui englobe amitié, mêmes galères, conneries faites ensemble...je prends* ».

Le discours de Tim est par moments contradictoire. Il reconnaît l'intérêt de ne pas avoir de cadre pour s'assumer, se responsabiliser mais à un autre moment dit qu'être « *plus cadré* » l'aurait peut-être aidé. Comme le relevait H. Peyronie²³⁰ à propos des anciens élèves de Freinet, Tim reconnaît d'immenses qualités au LPI mais comme eux est réticent pour affirmer qu'il peut exister un lien entre sa scolarité au LPI et telle ou telle dimension précise de sa vie d'adulte. En revanche, il estime que sa manière d'être au travail et dans la vie doit quelque chose à cette scolarité²³¹. Tim se pose aussi régulièrement la question de l'apport d'une structure spécifique en disant qu'il en serait arrivé là où il est de toutes façons mais à d'autres moments il affirme que cette scolarité a été déterminante. Ainsi, le LPI lui aurait permis de changer de filière, lui qui s'était plutôt orienté au départ guidé par son goût pour le bricolage et les machines, pour une filière technique « *parce qu'il faut toujours chercher à s'ouvrir [sur d'autres choses]* » et que le LPI le permettrait.

JTim pose son rapport à la réussite scolaire et professionnelle en ces termes : « *je pense même que j'ai grandi beaucoup plus de mes échecs que de mes réussites, je ne peux pas dire que c'est un truc à généraliser* ». (857-). Ainsi il associe le LPI à un lieu où on peut essayer, où on aurait le droit à l'erreur, « *à se planter* » néanmoins pour que ça fonctionne, « *il faut se bouger les fesses* ». Tim s'interroge : Est-ce que le LPI lui correspondait parfaitement parce que c'est un autodidacte, refusant les contraintes, que le fonctionnement lui permettait de toucher à tout, de ne pas rester cloisonné dans une classe et ainsi de côtoyer plus d'élèves et

230 H. Peyronie, Centre d'étude et de recherche en sciences de l'éducation (Caen), Institut coopératif de l'école moderne (France), *Freinet, 70 ans après, op. cit.*

231 p. 135

d'enseignants différents, de développer des projets qui correspondaient à ses attentes ou bien est-ce que ces conditions particulières n'ont pas contribué à faire ce qu'il est ? Ainsi, Tim précise que ses goûts pour l'informatique, le graphisme ne viennent pas du LPI mais le fait d'avoir favorisé chez lui, par cette scolarité, l'autodidaxie lui a permis d'acquérir des compétences dans ces domaines. Il précise l'idée « *d'autodidaxie en réseau* » ou « *autodidaxie ouverte* » qui se différencierait d'une autodidaxie repliée sur soi, idée suggérée par les propos suivants : « *je sais qu'il y a des fondus en informatique et qui sont plus fondus que moi et qui iront plus rapidement sur certains trucs et quand j'ai un problème ponctuel je sais où aller les trouver que ce soit sur le net, chez mes copains.. .* » ou encore « *J'ai appris aussi la musique en autodidacte avec l'aide de réseaux, pour l'informatique c'est pareil* ».

Un autre élément que l'on retrouvera chez AL, le troisième interviewé, c'est l'idée du lieu protégé loin de tout qui induit que « *On reste dans l'établissement c'est une liberté contrôlée par le contexte* ».

Enfin, Tim tient une analyse parfois contradictoire, sur l'attrait différencié suivant le genre des filières techniques et informatiques et cet extrait notamment : « *Il y a une base mathématique non humaine et non chaleureuse dans ces disciplines à un moment donné on manipule une machine soit le côté purement virtuel et moins ancré dans le réel qui doit moins attirer les filles mais je suis un gars donc j'en sais rien* ». Cette réflexion fait écho à la question du genre dans le choix de la filière abordée dans l'étude statistique et introduit la question de savoir si le fait d'être une fille ou un garçon a une incidence sur les traces que laisse cette scolarité ou si cette scolarité peut transformer ce rapport différencié aux disciplines intégrant technologies et informatique.

2.3 Arthur et le lycée des possibles

2.3.1 Présentation

Arthur était un très bon élève, de ceux qui s'intéressent à tout, réussissent dans à peu près tous les domaines, qu'ils soient techniques, scientifiques, littéraire, c'était aussi un *leader* Interne. Il a suivi une filière S SI (Sciences de l'ingénieur) et a obtenu en 2003 son bac avec mention bien. Il fait partie des élèves qui ont choisi de

venir au LPI, attirés par l'image *nouvelles technologies* avec un projet précis de travailler dans l'infographie. Arthur participait à l'atelier d'écriture du LPI que je co-animais, c'était aussi une des figures du LPI et il a participé à des projets ACF remarquables ²³². Ses parents exercent tous les deux dans le milieu scolaire, sa mère est infirmière et son père professeur d'électronique. BL, son petit frère, a fait aussi sa scolarité au LPI mais en filière littéraire. Après sa sortie du LPI, Arthur a intégré une école d'ingénieur à Brest (l'ENIB) il a obtenu sa première année mais a choisi de se réorienter en sciences humaines. Il a ensuite obtenu un Master d'histoire et a passé entre temps une année universitaire en Allemagne. Je l'ai interviewé avant son départ. Il a ensuite réussi son Capes Histoire-Géographie. Il vient de revenir cette année dans l'académie de Poitiers, j'ai toujours gardé le contact avec lui et sa bande d'amis du LPI.

L'entretien a eu lieu au lycée dans le bureau du conseiller d'orientation psychologue, c'est une pièce claire et confortable. Ce choix s'est fait en raison de sa venue au lycée pour participer comme certains anciens élèves le font à l'atelier d'écriture hebdomadaire avec les élèves volontaires. Arthur est un de ceux qui ont monté et animé la LUDI (ligue d'improvisation de Poitiers), de fait il est très démonstratif, théâtralise, joue. À l'aise dans la communication, son débit de paroles est très important. L'entretien qui a duré un peu plus d'une heure ½ était un moment d'échange très agréable et souvent drôle.

2.3.2 Singularités

Arthur a choisi les termes de « *cocon* », « *collectif* », « *créatif* » pour caractériser le LPI. Il s'en explique : « *cocon* » car nid douillet à la campagne où on s'épanouit, mais qui cache aussi les dures réalités du vaste monde et qui devient trop exigu au bout de quelques années. « *Collectif* », car rien ne peut s'imaginer seul au LPI, on y apprend le travail en équipe et on y vit en collectivité, du moins à l'internat. « *Créatif* », car c'est un espace de liberté pour la création sous toutes ses formes, y compris hors des limites scolaires habituelles, et pas seulement pour les élèves. Il insiste beaucoup au cours de l'entretien sur l'idée d'ambiance particulière

²³² Arthur a depuis l'interview passé son Capes d'histoire qu'il a obtenu il est en poste en région parisienne, il revient souvent à Poitiers.

de ce lycée, ambiance qu'il aurait essayé de retrouver ailleurs mais dont il se rend compte qu'elle n'existe qu'au LPI.

Arthur utilise aussi le terme de *"promo"* qui renvoie pour lui à un groupe d'élèves très dynamiques qui ont marqué le LPI de leur passage. On sent que l'idée de famille est aussi assez voisine et quand il évoque l'idée du cocon, on comprend bien qu'il s'agit d'un nouveau *« cocon familial »*. D'ailleurs dans un ton très emphatique il évoque sa scolarité au lycée comme une étape importante *«une seconde naissance »*. Il dit qu'il a eu besoin à un moment de briser le lien avant de revenir :

« Et là il a fallu un petit temps je dirai un an, peut-être un an ou deux, ben le lycée ouais voilà le lycée c'est loin, c'est quand on était petit et là je me rends compte, ça fait quatre ans, je me rends compte depuis l'an dernier que j'ai maintenant assez de recul pour revenir au bahut, pas comme un élève, pas comme un élève du tout et où je me rends compte que en fait par rapport à ce que je connais à droite à gauche que c'est quand même un.. que l'image que j'en ai est encore mieux que celle que j'avais quand j'y étais au lycée. Où je me dis que c'est vraiment, ouais, ouais, un bijou ce lycée dans la façon de fonctionner et dans la place qui est donnée aux élèves tout ça ».

Plus loin il dira :

« Bon après, moi je raisonne, je raisonne par rapport aux souvenirs que j'ai parce que le lycée actuellement, depuis quatre ans , je ne sais pas comment ça fonctionne et tout mais je me rends compte avec le recul que j'ai vraiment passé trois années vraiment sympa , vraiment ».

Pour Arthur, le LPI est un établissement *« des possibles »*. Ce terme reviendra dans les d'autres entretiens (Alizée, Faustine Kevin, Erwan, Marlène, Maïlys), lui l'exprime ainsi dans une liaison forte avec l'idée de confiance : *« C'est ça aussi qui est intéressant, quand tu arrives au LPI tu n'arrives pas avec l'idée d'imiter ce qui a déjà été fait. T'as le LPI, page blanche, t'as envie de créer, ben crée ! Y a des possibilités y a des outils il y en a qui on déjà fait des trucs. Tu arrives en seconde tu utilises l'expérience des terminales et des premières mais à aucun moment il ne s'agit de refaire ce qui a déjà été fait et de rentrer dans une routine »* ou encore :

« au début de l'année on ne se connaît pas et on se retrouve à créer ensemble et à lire des textes et à déconner et à discuter et ça c'était vraiment vraiment sympa et encore une fois ça m'a montré que c'était possible, c'est ça aussi ».

Le discours d'Arthur est très dense et il parle très vite, beaucoup d'idées émergent, comme celle de l'identité particulière des internes qu'il réclame au départ pour la défendre plus tard. AL associe l'identité de « *lpéien* »²³³ à une particularité de l'établissement qui est d'encourager le travail en groupe interniveauux (inter-âge), il le dit ainsi : *« Bien sûr c'est primordial pour prendre confiance en soi, pour communiquer avec des gens qui sont de tous les niveaux se sentir lycéen et pas seconde On est lpéien d'abord après on est seconde première terminale ça aussi c'est très important, tu causes avec des plus vieux qui ont de la bouteille qui te racontent des histoires, t'apprends, t'apprends énormément, moi en seconde j'ai appris autant sinon plus avec M., M., J., [des élèves] qu'avec mes profs. Bon voilà aussi dans les relations inter niveau les ACF c'est un truc qui est génial, d'ailleurs aussi pour transmettre cette identité, elle se transmet pas tant avec les profs ; elle se transmet grâce aux autres élèves ».*

Parmi les autres points singuliers apparaît aussi l'importance de la participation à travers notamment les conseils de classe où tous les élèves participent et s'expriment et l'importance de donner la parole aux élèves.

Selon Arthur l'informatique est un domaine dans lequel on peut apprendre aux parents : *« Les anciennes générations sont complexées aussi par rapport à l'informatique parce que les jeunes les aident à construire ce complexe. Parce que au moins pour les jeunes il y a un domaine où on peut en apprendre à ses parents, aux plus vieux, c'est génial... ».* Les compétences en informatique lui auraient beaucoup servi dans son cursus universitaire, pour la connaissance des logiciels et les savoir-faire en recherche documentaire informatisée.

Arthur se définit comme très « *social* » il dit *« c'est mon côté tous ensemble »* il alterne entre « *dire soi* » et produire un discours « *sur* » il s'expose en disant « *je* », « *moi* » et « *tu* » « *ils* » mais aussi « *nous* » car l'identité « *lpéienne* » semble particulièrement forte chez lui.

233 Les lycéens du LPI se définissent comme lpéiens depuis le début des années 2000, ce terme n'apparaît pas dans les interviews d'élèves ayant effectué leur scolarité avant cette période.

2.4 Synthèse comparative des trois entretiens

Relations humaines dans le lycée

Dans les trois entretiens, on relève des éléments ayant trait aux relations humaines particulières dans ce lycée. Grâce aux dispositifs particuliers ou plus simplement parce que l'effectif est réduit, au LPI l'ensemble des membres de la communauté scolaire se connaîtrait. Il y aurait aussi une relation entre adultes et élève privilégiée, une proximité avec les enseignants. Cette relation faciliterait d'une façon générale la poursuite des études et l'intégration dans le monde de travail et plus généralement l'entrée dans le monde des adultes.

Explications de la poursuite d'études

Les trois interviewés expliquent la réussite dans l'enseignement supérieur par le fait que les élèves seraient plus autonomes ayant été plus responsabilisés, les adultes leur ayant fait déjà confiance. Les capacités développées en matière de communication sont aussi évoquées, elles permettraient d'oser s'exprimer vis à vis d'autres adultes, d'autres publics. De l'autonomie, on peut faire le lien vers l'*autodidaxie encouragée*, (1311 et 209) favorisée, qui déboucherait elle aussi vers des capacités d'adaptation aux situations nouvelles (169), favorisant l'intégration dans la vie d'adulte.

Les traces importantes hors de la classe

Selon les trois interviewés, l'apprentissage autodidacte, le travail en groupe, les apprentissages informels en groupe de pairs en dehors de la classe que les enseignants désignent par le terme co-formation, l'entraide (à l'internat par exemple), laisseraient des traces significatives dans ce que deviennent les élèves. Ainsi on retrouve dans leur récit que le plus important se passe en dehors des cours disciplinaires, dans les temps de projet, la pédagogie active

Le Réseau

Liée au travail en groupe et à sa dynamique, l'idée de réseau est récurrente, même si les interviewés déclarent paradoxalement dans un premier temps ne pas

avoir gardé de contacts avec les autres élèves. Le fonctionnement en réseau, si l'on en juge par le nombre de fois où il est évoqué, serait une dimension forte que l'on retrouverait aussi dans l'engagement associatif où il faut « *aller vers l'autre, oser* » mais aussi dans le travail et l'autodidaxie (cf interview de Tim).

L'existence d'une identité lpéienne

Les trois interviewés s'accordent à dire qu'il existe une « *identité lpéienne* » en ajoutant qu'elle serait d'abord construite par le regard des autres, de ceux qui ne sont pas dans l'établissement, n'ont pas fait leur scolarité au LPI que de l'intérieur, dans un esprit *promotion* qu'on retrouve dans les grandes écoles. Ce serait dans la confrontation avec les personnes extérieures à l'établissement ayant une représentation approximative que cette identité se créerait. Néanmoins, il y aurait renforcement d'une identité *lpéienne* dans le fait d'être interne ou non. Cette identité pourrait être déclinée aussi en *identité affective* que l'on retrouve dans l'attachement des anciens élèves à leur lycée.

L'idée des possibles

L'idée des *possibles* est présente dans les trois entretiens associée à celle de confiance ou à celle de projet. La démarche de projet permettrait de s'essayer, s'organiser, travailler en groupe, réaliser et serait déterminante dans le devenir des élèves. Confiance, valorisation ou encore estime de soi seraient partie prenante de la démarche de projet. Enfin la liberté de choix et celle de se tromper seraient aussi estimées importantes et associées au terme *possible*.

Ainsi les trois interviews s'accordent sur le caractère *marquant* de cette scolarité, qui laisserait donc des traces. Les trois anciens élèves parlent pour eux de traces positives et d'un épanouissement mais ils concèdent que ces marques ont pu être différentes pour d'autres élèves. Selon eux cette scolarité n'a pas pu laisser ceux qui l'ont suivie indifférents. C'est ce que dit en d'autres termes MV, parent d'une élève sortie en 2004 du LPI et qui siège toujours au Conseil d'administration de l'établissement en tant que personne qualifiée : "*Le LPI on peut y arriver par hasard mais on n'en ressort jamais indemne*".

Les élèves sortis récemment du lycée font un récit plutôt narratif associant la défense de point de vue alors que ceux sortis depuis plus de dix ans développent plus les séquences ou les enchaînements fonctionnels. Ce premier constat était attendu puisque, a priori, le nombre d'événements qui se sont passés dans leur vie post-scolaire est lié au temps qui s'est écoulé depuis leur sortie.

3 L'analyse secondaire des indicateurs de pilotage du LPI

3.1 *L'accès aux statistiques académiques*

L'enquête par entretiens et l'analyse des réponses au questionnaire ACF ont été complétées par une enquête sur les caractéristiques d'ensemble de la population. J'ai été autorisé à passer trois jours entre fin 2011 et début 2012, soit trois ans après le début de ma recherche, dans les services statistiques du rectorat²³⁴ et aux archives départementales (pour les archives antérieures à 1992) pour y dépouiller les documents relatifs aux indicateurs de pilotage des établissements²³⁵ (IPES). 1990-2005, les données sont uniquement disponibles sur papier, puisque l'informatisation des statistiques du Rectorat de Poitiers n'a été systématisée qu'en 2004. Depuis cette date le travail est facilité car il suffit d'obtenir un identifiant et un mot de passe²³⁶ pour consulter les IPES en ligne.

Tous les documents relatifs au lycée ont été consultés et photographiés, constituant ainsi un matériau de recherche supplémentaire. Le travail d'analyse des données des entretiens s'est effectué en relation avec celui sur les données statistiques. Certaines informations statistiques ont conduit au choix des interviewés ou à re-travailler le codage des données en fonction des interrogations que suscitaient certains chiffres. À l'inverse je suis allé à plusieurs reprises étudier certains indicateurs dans la base de données que je m'étais fabriquée. Cette interaction dans l'analyse des données s'est effectuée aussi avec le suivi des élèves sur les réseaux sociaux.

Ces données statistiques ont été recueillies non pour établir un classement du LPI, par rapport à d'autres mais pour le caractériser et mettre en regard les représentations qui transparaissent dans les récits des élèves interrogés et les

234 Avec mes remerciements à Alice Donnadieu, responsable de la cellule archives et Sabine Censier du Service statistique académique de Poitiers

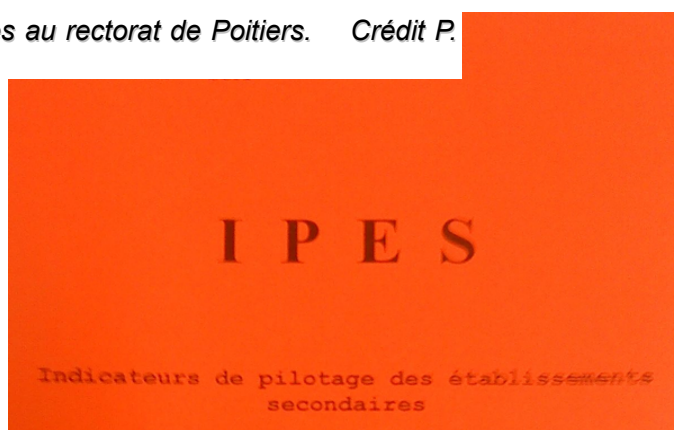
235 Les Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré sont établis par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour le Ministère de l'éducation nationale.

236 Identifiant et mot de passe que j'avais obtenu grâce à M. Scheithauer, inspecteur de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation auprès de l'inspecteur d'académie dès 2008. J'ai eu aussi accès à nombre d'informations via le proviseur et le proviseur adjoint.

données objectives à interpréter. J'ai utilisé dans cette présentation des années moyennes ou significatives en écartant les trop grands écarts. En effet l'effectif élèves de l'établissement étant relativement réduit, une variation de quelques élèves, par exemple sur les résultats au bac dans une filière ou le taux de redoublement, peut se traduire ipso facto par une modification importante d'un taux qui peut surprendre les personnes extérieures à l'établissement. Les chiffres obtenus sont eux comparés aux moyennes académiques ou nationales qui prennent en compte plusieurs dizaines de milliers d'élèves.



Illustration 3 : La salle de travail des archives au rectorat de Poitiers. Crédit P. Bergeron



3.2 Les indicateurs de résultats

Pour apprécier les résultats d'un établissement, le ministère a retenu trois indicateurs²³⁷ le taux de réussite et le taux d'accès au baccalauréat ainsi que la proportion de bacheliers parmi les sortants. L'étude de ces résultats a porté sur la période 1990, date de la première session du Bac à 2005 mais j'ai aussi pris connaissance de l'ensemble des données jusqu'à 2012.

3.2.1 Le taux de réussite au baccalauréat

Dès 1994, le taux de réussite au baccalauréat se situe pour le LPI au dessus de la moyenne académique et nationale et, depuis une dizaine d'années, parmi les établissements obtenant le meilleur taux de réussite au bac dans l'académie qui elle même obtient un score supérieur à la moyenne nationale. Pour la session 2012 le pourcentage de réussite est même exceptionnel puisqu'il est de 95,6 % pour l'enseignement général et 95, 2 % pour la moyenne globale toutes séries confondues. Pendant toute la période observée le taux de réussite a crû au niveau national passant de 75% en 1990 et partant du même point, celui du LPI a suivi cette progression en s'écartant au dessus de la courbe 4 à 5 points en moyenne.

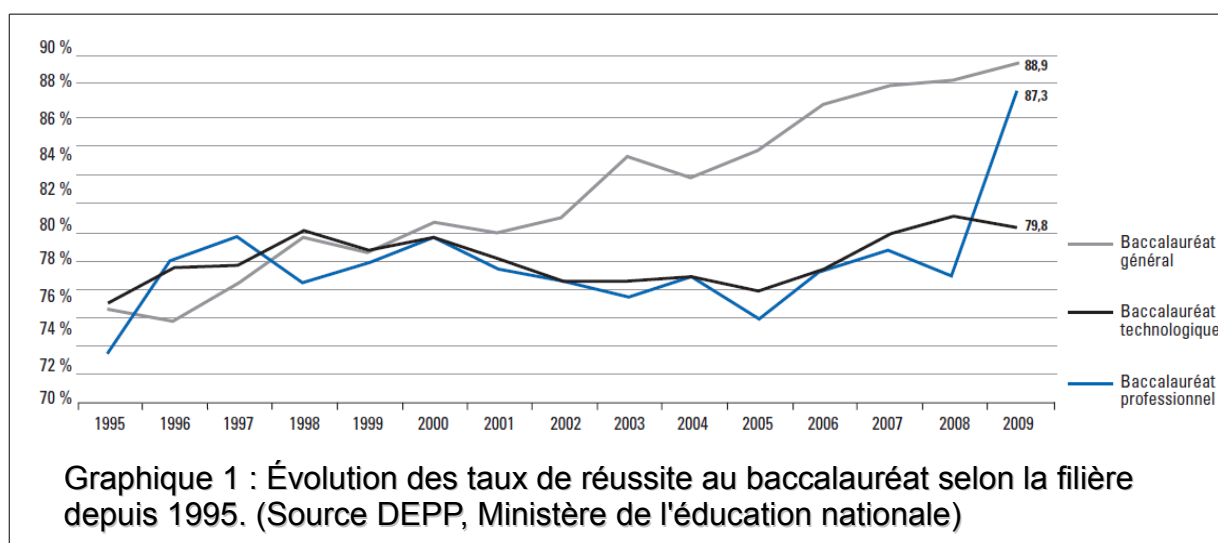
LYCEE : 0861223M															
BAC 94	ETABLISSEMENT							ACADEMIE					FRANCE		
	PRESENTS	RECUS	BRUT	ATTEN*	ATTEN**	IND_R*	IND_R**	PRESENTS	RECUS	BRUT	ATTEN**	IND_R**	PRESENTS	RECUS	BRUT
A	19	14	74	73	72	101	102	2780	2076	75	73	102	89878	66437	74
C	51	40	78	87	86	90	91	1802	1579	88	87	101	71496	62169	87
D	19	15	79	80	79	99	100	2264	1764	78	77	101	81284	63305	78
E	30	29	97	84	78	115	124	440	357	81	76	107	13416	10242	76
GENERAL	119	98	82	83	81	99	102	9600	7357	77	76	101	344200	263089	76
F hors F8 F11 F12	10	10	100	73	71	138	141	1243	917	74	71	103	53840	38523	72
TECHNO	10	10	100	73	71	138	141	4197	3216	77	73	105	165155	120827	73
TOTAL	129	108	84	82	80	102	105	13797	10573	77	75	102	509355	3839161	75

Tableau 10 : Résultats du bac 1994 au LPI. (Source : Service Statistiques du rectorat de Poitiers)

237 <http://indicateurs.education.gouv.fr/>

LYCEE : 0861223M															
BAC 2000	ETABLISSEMENT							ACADEMIE					FRANCE		
	PRESENTS	RECUS	BRUT	ATTEN*	ATTEN**	IND_R*	IND_R**	PRESENTS	RECUS	BRUT	ATTEN*	IND_R**	PRESENTS	RECUS	BRUT
L	33	31	94	86	85	109	111	1929	1607	83	82	102	67187	55329	82
S	90	74	82	85	85	96	97	3971	3284	83	81	102	157379	129048	82
GENERAL	123	105	85	86	85	100	101	8039	6581	82	81	101	313990	255634	81
STI	18	16	89	83	81	108	110	942	754	80	77	104	44340	34043	77
TECHNO	18	16	89	83	81	108	110	4210	3605	86	81	105	172170	139398	81
TOTAL	141	121	86	85	84	101	102	12249	10186	83	81	103	486160	395032	81

Tableau 11 : Résultats du bac 2000 au LPI. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)



On constate néanmoins des écarts importants d'une année à l'autre. Étant donné le faible effectif de certaines filières (L ou STI) deux ou trois élèves réussissant ou au contraire échouant ont pu faire varier les résultats de manière significative, on relève aussi un taux de réussite global de 84 % en 1994 contre 79 % en 1996 ou encore 79 % en 1999 contre 86 % en 2000.

3.2.2 Le taux d'accès au baccalauréat

Cet indicateur permet d'évaluer, pour un élève de seconde, la probabilité qu'il obtienne le baccalauréat à l'issue d'une scolarité entièrement effectuée dans le lycée, quel que soit le nombre d'années nécessaires (les élèves qui ont quitté le lycée, sont considérés, du point de vue de l'indicateur, comme des élèves que le

lycée n'a pas su, pas voulu, ou pas pu conduire au baccalauréat). Avec un taux d'accès de la Seconde au Bac de 81 % ²³⁸ à la session 2005, le LPI arrive en tête des lycées de la Vienne, ex-æquo. Malgré une baisse en 2001-2002, il y a un écart important avec les établissements traditionnels (78 % en 2004-2005 soit 8 points de plus que la moyenne nationale).

3.2.3 La proportion de bacheliers parmi les sortants

Cet indicateur donne, parmi les élèves qui ont quitté l'établissement, quelles qu'en soient les raisons, la proportion de ceux qui l'ont quitté avec le baccalauréat. Pour la session 2005 qui est la dernière prise en compte dans cette recherche la proportion de bacheliers parmi les sortants de 2nde, 1ère, Terminale est de 82% (meilleur résultat ex-æquo pour la Vienne). Si l'on possède des données sur l'accès de la seconde au baccalauréat, en revanche il n'existe pas de suivi de cohorte qui permettrait de savoir ce que deviennent les élèves après le lycée²³⁹.

LYCEE : 0861223M AND TYPE : PUBLIC					
1997-1998		2DE> 1ERE	1ERE> TERM	TERM> BAC	2DE> BAC
ETAB.	BRUT	90	95	90	77
	ATTENDU/ACADEMIE	89	94	93	78
	ATTENDU/FRANCE	84	94	92	73
	IND.COMPA. ACAD.	101	101	97	99
	IND.COMPA.FRANCE	107	101	97	106
ACADEMIE	BRUT	84	93	90	71
	ATTENDU/FRANCE	83	93	88	68
	IND.COMPA.FRANCE	102	100	102	103
FRANCE	BRUT	77	92	87	62

Tableau 12 : Taux d'accès dans le niveau supérieur et au diplôme du baccalauréat 1997-1998. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)
Pour la session 1998 la proportion de bacheliers parmi les sortants de 2nde, est de 77% soit 6 points de plus que les résultats académiques et 15 de plus que les résultats nationaux. Source : service statistiques du rectorat de Poitiers

Les trois indicateurs retenus par le ministère permettent d'apprécier les résultats obtenus, ainsi pour la DEPP qui prend en compte l'origine sociale des élèves, les

238 83 % en 2000 pour le LPI alors que la moyenne nationale la même année est de 72%

239 On peut trouver des résultats très globaux mais pas de suivi global par établissement et seuls quelques établissements, souvent les plus prestigieux, assurent en interne ce travail. Ce n'est que depuis 3 ans que les services statistiques des rectorats recensent les répartitions des élèves sortant du bac au moins pour les IUT, CPGE, BTS.

résultats obtenus sont globalement ceux qui sont attendus. En effet la prise en compte du facteur réussite induit par l'origine sociale se traduit par une attente théorique de réussite au baccalauréat de 6 à 10 points - suivant les années - au dessus de la moyenne nationale attendue. Ainsi à la lecture des chiffres bruts on peut dire que l'objectif Bac affiché par le LPI est atteint avec de très bons résultats. Si l'on prend en compte les catégories socio-professionnelles d'origine des élèves, les attendus calculés par la DEPP augmentent. Au final, les élèves du LPI obtiennent donc de bons résultats au bac globalement conformes ou légèrement supérieurs aux attendus. La plus-value de l'établissement en ce qui concerne les résultats au baccalauréat n'est pas significative.

3.3 Les indicateurs relatifs à la population étudiée

3.3.1 Des élèves jeunes

Les élèves sont un peu plus jeunes en moyenne à l'entrée et à la sortie que dans les autres lycées de l'académie et de la France. En 1991 le pourcentage d'élèves majeurs avant la fin de l'année est de 24% alors qu'il est de plus de 32 % pour l'académie. Les élèves ont environ 3 mois de moins que la moyenne académique et ces indices restent stables sur la période étudiée. Dans cet établissement la moyenne d'âge des élèves globalement et par niveau (seconde, première, terminale) est plus basse que l'ensemble des autres établissements du secteur et de l'académie, elle même inférieure à la moyenne nationale on y accueille aussi plus d'élèves avec une voire deux années d'avance.

LYCEE : 0861223M							
AND TYPE : PUBLIC							
1999-2000 CLASSE	ETABL.			ACADEMIE		FRANCE	
	EFF.	AGE MOYEN	% RETARD >=2ANS	AGE MOYEN	% RETARD >=2ANS	AGE MOYEN	% RETARD >=2ANS
1E SCIENT.	96	16.5	0	16.7	3	16.7	3
1E LITTER.	26	16.8	4	16.9	9	16.9	7
1E STI	16	16.9	0	17.3	19	17.3	20
TOTAL 1ERE	135	16.6	1	17.1	13	17.1	12
TER SCIENT.	90	17.8	6	18.0	13	18.0	12
TER LITT.	33	17.9	15	18.1	14	18.1	14
TER STI	18	18.1	0	18.7	35	18.8	38
TOTAL TERM	141	17.8	7	18.3	22	18.3	21

Tableau 13 : Âge moyen des élèves 1999-2000.(Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

3.3.2 *Un faible taux de redoublement et de réorientation*

Entre 1990 et 2005 le taux de redoublement en seconde est en moyenne inférieur à 5% alors qu'il se situe autour de 15% au niveau académique. Il y a très peu de sorties de l'établissement alors que toutes les filières ne sont pas représentées (pas de Bac B par exemple ou de Bac sciences économiques et sociales ES (filière créée en 2006).

On constate que les élèves préfèrent rester dans l'établissement quitte à ne pas suivre la filière souhaitée et les réorientations imposées sont très marginales²⁴⁰ ce qui sera confirmé dans les récits biographiques. Néanmoins il y a eu une évolution dans le temps, en 1989 la proportion de redoublants au LPI est de 11,9 en seconde alors que la moyenne académique est de 15,2. Ce taux de redoublement des élèves de seconde baisse rapidement au fur et à mesure des rentrées scolaires pour tomber en dessous des 8 % au début des années 90. En 1999 le taux descend à moins de 5 % et ensuite il va rester autour de cette proportion jusqu'à aujourd'hui alors que le taux académique baissera lui à partir de 2003, année où l'écart est le plus important.

²⁴⁰ Sur la période étudiée les réorientations en seconde ne dépassent pas 2 à 3 élèves sur un niveau (env. 140 élèves)

LYCEE : 0861223M					
AND TYPE : PUBLIC					
1997-1998	ETABL.		ACADEMIE		FRANCE
2DE GEN					
MEME ETABLISSEMENT - % ELEVES	7.0		13.5		14.8
% REDOUBLANTS – ORIGINE ETAB.		7.0		13.5	14.7
% 2 ANS RETARD – ORIGINE ETAB.		0.7		3.6	3.9
AUTRE ETAB. PUBLIC - % ELEVES	80.3		78.4		78.7
% REDOUBLANTS – AUTRE ETAB. PUBLIC		0.0		1.8	1.8
% 2 ANS RETARD – AUTRE ETAB. PUBLIC		0.7		3.1	3.2
AUTRE ETAB. PRIVE - % ELEVES	12.7		8.0		6.4
REDOUBLANTS – AUTRE ETAB. PRIVE		0.7		0.3	0.5
% 2 ANS RETARD – AUTRE ETAB. PRIVE		0.0		0.5	0.4

Tableau 14 : Caractéristiques des élèves de 2de selon leur origine 1997-1998.

(Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

7 % des élèves de seconde du LPI sont des élèves redoublants du même établissement alors que la moyenne académique est à 13, 5 et la moyenne nationale 14, 8

LYCEE : 0861223M – LYCEE PILOTE INNOVANT – LE FUTUROSCOPE JAUNAY-CLAN							
2002-2003	ETABL.			ACADEMIE		FRANCE	
	EFFECTIFS	% REDOUB.	% RETARD	% REDOUB.	% RETARD	% REDOUB.	% RETARD
2DE GEN	140	2.9	2.1	15.5	5.0	15.8	5.4
1E GEN	110	4.5	0.0	8.3	3.7	8.5	3.4
1E TECH	18	11.1	0.0	9.5	17.2	10.3	17.0
TERM GEN	123	11.4	4.1	14.8	10.2	13.9	9.5
TERM TEC	17	17.6	29.4	10.6	31.5	12.5	31.4
TOT SECONDE	408	6.9	3.2	12.5	10.9	12.8	10.5
1BTS2	50	0.0	52.0	4.5	43.8	6.9	41.6
2BTS2	48	8.3	43.8	7.8	42.9	8.3	42.0
POST BAC	98	4.1	48.0	6.8	35.5	8.0	31.3
TOTAL GEN	506	6.3	11.9	11.6	14.6	12.0	13.8

Tableau 15 : Présents par classe :% retard>2 % et % doublants 2002-2003.

(Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

Afin de donner du sens aux chiffres, il est important d'associer taux de redoublement et taux de réorientation. La particularité du LPI étant d'avoir ces deux indicateurs très bas avec un écart à la moyenne nationale et académique le plus haut au début des années 2000. On sait qu'à partir de 2003 le redoublement qui coûte cher à l'éducation nationale est remis en question et actuellement la proportion d'élèves redoublants en classe de seconde au niveau national est passée sous les 10%

Taux de redoublement global en classe de 2nde	2006	2007	2008	2009	2010
pour l'établissement	6,8	2,1	4,9	2,8	5,7
pour le département	9,9	9,6	9,5	8,3	7,3
pour l'académie	13,1	11,6	10,7	10,0	8,9
pour la France	14,0	13,0	11,9	11,3	10,6

Tableau 16 : Taux de redoublement global en seconde 2006-2010. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

3.3.3 Une proportion importante d'élèves originaires de l'enseignement privé

Le recrutement des élèves de première se fait essentiellement à partir des élèves de seconde : 96 % de seconde en interne contre 92 au national et pour la période étudiée, les élèves qui arrivent en classe de première d'un autre établissement sont pour la plupart des élèves qui n'ont pas été recrutés en classe de seconde l'année précédente.

La part des élèves venant du privé est, dès l'ouverture de l'établissement, supérieure aux moyennes académiques et nationales et ce chiffre va augmenter progressivement pour se stabiliser autour de 15 à 16 % contre 9 % au niveau national. Il est difficile d'interpréter ce constat, les entretiens avec les anciens élèves donnent néanmoins des pistes pour comprendre ce phénomène et notamment dans ce qu'ils disent du choix de l'établissement.

LYCEE : 0861223M							
1994-1995	ETAB. EFF. TOTAL	ETABLISSEMENT %ORI.PRIVE		ACADÉMIE %ORI. PRIVE		FRANCE %ORI. PRIVE	
		%TOT	% RED	%TOT	% RED	%TOT	% RED
2 GT SVT	66	12.1	0	9.5	0.6	6.9	0.5
2 GT TSA	62	22.6	0	10.0	0	8.9	0.2

Tableau 17 : Entrants établissement : originaires du privé par classe 1994-1995. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)
Où l'on peut voir que 22, 6% des élèves de seconde TSA (technologie des systèmes automatisés) viennent de l'enseignement privé.

Ce nombre d'élèves issu de l'enseignement privé deux fois supérieur à l'académie peut s'expliquer par le fait que l'établissement soit de petite taille et isolé tend à rassurer les parents dont les enfants ont bénéficié d'une scolarité plus suivie dans

des établissements alentours aux effectifs réduits.

Si la proportion d'élèves issus de l'enseignement privé est 1,5 fois plus importante que la moyenne nationale on observe aussi que les élèves issus de l'enseignement privé sont deux fois plus nombreux dans les filières technologiques mais aussi qu'ils sont d'origines sociales plus modestes que la moyenne de l'ensemble des élèves.

3.3.4 Une proportion de garçons inhabituelle

La proportion de filles s'est stabilisée dès les années 90 entre 36 et 40% globalement alors qu'elle était de 55% pour l'académie et 53 % au niveau national. Le déséquilibre aurait été encore plus important s'il n'y avait pas eu une volonté de parité de genre à l'internat qui comptait plus de 100 élèves. En revanche il était beaucoup plus difficile d'obtenir une place au lycée pour des élèves garçons internes très nombreux à demander l'établissement, d'autant plus s'ils voulaient suivre une filière ou des options technologiques²⁴¹ aux affectifs contingentés. C'est en 2001 que le nombre de filles atteint son seuil le plus bas avec 32 % de filles (étudiants de BTS compris).

LYCEE : 0861223M						
1993-1994	ETABLISSEMENT		ACADEMIE		FRANCE	
CLASSE	EFF.	% FILLES	EFF.	% FILLES	EFF.	% FILLES
2 GT SVT	74	66	11238	61	418512	59
2 GT TSA	64	16	1241	10	51839	9
1E GEN	116	49	9252	57	337386	56
1E TEC	16	13	3429	51	128444	48
TER GEN	121	40	9718	57	354918	56
TER TEC	10	10	4312	54	170661	51
SECONDAIRE	401	42	40578	56	1529476	54
STS 1	40	3	2336	54	100228	51
STS 2	37	3	2203	54	99146	52
POST BAC	77	3	5737	51	274802	48
TOTAL	478	36	46413	55	1810514	53

Tableau 18 : Effectifs présents par sexe et par classe 1993-1994. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

Où l'on voit la répartition filles garçons dans les différentes classes, au total ici 36 % de filles et 64 %

²⁴¹ le choix des options en seconde était jusque au début des années 2000 déterminant dans le choix de la filière (classes de seconde de détermination)

Il y a d'autre part une disparité de genre très forte entre classes et filières qui reste marquée jusqu'en 2007 avec la dimension internationale qui introduit une nouvelle image de l'établissement, plus linguistique, au détriment de l'image technologico-informatique. Cette caractéristique n'est pas spécifique à cet établissement puisque les filières technologiques intégrant des sciences de l'ingénieur attirent beaucoup de garçons mais les écarts sont au LPI particulièrement marqués. Ainsi en 2000 il n'y avait pas de filles en 1ère STI (sur 16 élèves) alors qu'il y avait 8 garçons sur 34 en terminale L (littéraire) la même année. Sur l'ensemble de la période étudiée on constate un relatif équilibre filles/garçons en filière S option SVT (Bac D jusqu'en 1995) alors qu'il y a sur-représentation des garçons en S option sciences de l'ingénieur (Bac E avant 1995). Au sein même des groupes de projets ACF évoqués au précédent chapitre, on constate malgré les recommandations qu'il y a des ACF avec des fortes représentations en garçons (programmation) et des ACF filles (théâtre, danse) et cette caractéristique n'échappe pas aux marqueurs de genre présentés par Isabelle Collet²⁴². Ce n'est qu'en 2010 que l'on peut observer une parité fille garçon dans le recrutement des élèves de seconde.

3.3.5 Une sous représentation des élèves venant de CSP défavorisées

Les statisticiens de la DEPP distribuent la population lycéenne suivant 3 niveaux : PCS²⁴³ favorisées, PCS moyennes et PCS défavorisées. Cette répartition se fera dans les années 2000 sur 4 niveaux en divisant les PCS favorisées en deux pour tenir compte des grandes disparités au sein de cette catégorie (voir tableaux ci-dessous).

En 1987, l'établissement recrutait majoritairement ses élèves localement et dans un bassin composé socialement de plus de 30 % de population des PCS défavorisées. La population d'élèves était pour sa part, constituée de 25% de PCS défavorisées contre 30 au niveau national. Dès que le recrutement s'est étendu à

242 I. Collet, *La masculinisation des études informatiques*, op. cit.

243 Profession et Catégorie Socioprofessionnelle, appellation utilisée par la DEPP et qui remplace Catégorie Socio-Professionnelle en 1982

l'ensemble de la région Poitou-Charentes voire au delà et que l'établissement a été connu, cette proportion s'est mise à baisser pour tomber progressivement en dessous de 20 % en 2000 puis 15 % en 2004. Ainsi la répartition des PCS du LPI est devenue semblable à celle des lycées du centre ville de Poitiers.

LYCEE / 0861223M							
1993-1994	EFF. TOTAL	% FILLES	%PCS FAV.		%PCS MOY.	%PCS DEF.	% ETRANG.
ETABLISSEMENT	478	36	47		32	21	1
DEPARTEMENT	11116	54	40		33	27	2
ACADÉMIE	40314	54	33		38	29	2
FRANCE	1485186	52	40		30	30	6
2001-2002	EFF. TOTAL	% FILLES	%PC S FAV.A	%PC S FAV.B	%PCS MOY.	%PCS DEF.	% ETRANG.
ETABLISSEMENT	510	32	35	24	22	19	1
DEPARTEMENT	860	54	25	19	28	28	2
ACADÉMIE	882	55	23	17	31	29	2
FRANCE	798	54	26	17	25	31	4

Tableau 19 : % de filles, répartition par PCS, % d'élèves étrangers 1993-1994 et 2001-2002. (Source : service statistique du rectorat de Poitiers)

L'examen précis de cette distribution montre que la proportion - faible - d'élèves issus des PCS défavorisées ne baisse pas. Ce qui signifie qu'à partir du moment où les élèves entrent dans l'établissement, ils auront leur bac quelle que soit leur catégorie socio-professionnelle d'origine. Ainsi, la très faible part de réorientation et le faible taux de redoublement déjà évoqués ont un effet d'entraînement quelle que soit l'origine sociale. Comparativement, dans les lycées du centre ville de Poitiers recrutant des élèves avec la même distribution sociale, la proportion d'élèves accédant aux filières générales tombe à l'entrée en première ou bien les élèves sont orientés vers des filières technologiques dans l'établissement quand elles existent ou bien dans un autre établissement si ce n'est pas le cas.

C'est une donnée significative indiquant que la réussite des élèves dans le second cycle n'est pas uniquement déterminée par l'origine sociale, mais qu'il y a un effet établissement²⁴⁴. La distribution des classes sociales n'est pas non plus homogène en ce qui concerne les filières puisque la proportion des élèves issus des CSP défavorisées est plus de deux fois supérieure en filière STI (36 %) que dans

244 O. Cousin, *L'efficacité des collèges sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses universitaires de France, 1998.

celle de l'enseignement général. Les filières technologiques assurent la mixité sociale, variable remise en cause depuis sa fermeture en 2011 bien que l'effectif d'élèves ne soit pas important. On sait que les filières technologiques attirent des élèves que leur milieu socio-culturel n'encourage pas à suivre une filière générale. Au LPI, une fois dans la place, ces élèves initialement intéressés par un bac technologique suivent comme leurs camarades une filière générale. La fermeture de la filière STI en 2011 (STI2D) a déjà modifié le recrutement des élèves en diminuant le nombre de garçons des CSP défavorisées au profit des filles des CSP moyennes et supérieures, rééquilibrant du même coup la proportion fille garçons. Le pourcentage des CSP défavorisées n'a pas chuté totalement puisque l'établissement a ouvert une classe d'accueil aux élèves étrangers récemment arrivés en France et dont l'origine sociale pour la plupart est très modeste.

3.3.6 Des élèves qui restent malgré tout au lycée

Une autre particularité des conduites des élèves de l'établissement, au moins jusqu'en 2005, est le fait que malgré l'absence d'un éventail complet des filières générales, ils restent dans le lycée. Ainsi paradoxalement depuis la mise en place des enseignements de détermination en seconde, beaucoup d'élèves suivaient l'initiation aux sciences économiques et sociales alors même que le bac B à l'époque puis ES²⁴⁵ n'était pas préparé au LPI. Le phénomène était similaire pour les langues anciennes ou vivantes (latin, italien, etc) que les élèves pouvaient choisir aux débuts du lycée mais dont le faible effectif n'a pas permis de maintenir l'enseignement.

Peu d'élèves au final au cours de la période étudiée ont changé de lycée pour suivre des enseignements ou filières qui n'y étaient pas préparés²⁴⁶. Ce constat est à mettre en relation avec le fait qu'une très grande majorité des élèves se définit d'abord comme membre du LPI puis comme appartenant à telle ou telle filière, bien que l'on trouve des identités de filières caractérisée, telles les sections Littéraires Arts plastiques.

Ce phénomène d'affiliation globalisante est caractéristique des identités collectives fortes et valorisantes. On le retrouve dans les grandes écoles ou plus simplement dans des sections d'élite de certains lycées telles les sections sport-

245 les filières A, B, C, D et E ont été remplacées en 1995 par les filières S, L et ES

246 (4 à 5 élèves pour 140)

études où, peu importe la filière suivie, l'essentiel est l'appartenance à une identité collective transverse.

Par ailleurs d'après les constats des conseillers d'orientation psychologues, certains parents auraient choisi, d'inscrire leur enfant au LPI car ils pensaient, ce que confirment les statistiques, qu'ils auraient plus de chance de réussir un bac scientifique étant donné le très faible taux de réorientation, l'accompagnement et le suivi des élèves et l'absence de filières tertiaires et de sciences économiques et sociales.

3.3.7 *Un choix majoritaire pour la filière scientifique*

L'étude de l'indicateur *devenir des élèves en fin de seconde* offre aussi des renseignements à mettre relier avec les informations recueillies à travers les récits. La proportion d'élèves entrant en filière S et celle entrant en filière L sont plus de deux fois supérieures à la moyenne nationale. Ainsi en 2002-2003 (voir tableau ci-dessous) 58,6 % des élèves de seconde suivent une filière scientifique, 19,5 % une filière littéraire et 11,3% une filière technologique. Comme signalé précédemment, seulement cinq élèves quittent le lycée, trois pour préparer un bac ES, un en STT²⁴⁷ et un en Bac Pro. Malgré une baisse faible mais constante du pourcentage d'élèves choisissant la filière technologique, cette répartition reste relativement stable de 1990 à 2006, période qui intéresse cette recherche. Elle peut expliquer aussi pourquoi un nombre plus important d'élèves que dans les établissements classiques issus de la filière S (et de STI) vont entreprendre des études supérieures dans des filières non scientifiques puisque - comme dans les autres lycées mais dans une proportion plus importante - les élèves choisissent une filière S bien plus parce qu'ils veulent garder la possibilité d'un éventail large de choix à la sortie du baccalauréat que parce qu'ils ont réellement un profil scientifique.

247 Sciences et technologies tertiaires

0861223M LGT PILOTE INNOVANT – LE FUTUROSCOPE JAUNAY-CLAN				
ANNEE SCOLAIRE	ETABLISSEMENT		ACADEMIE	FRANCE
2002-2003	EFF.	% ELEVES	% ELEVES.	% ELEVES
1ER S	78	58.6	26	27
1ER L	26	19.5	11.5	9.7
1ER ES	3	2.3	16.2	15.9
1ER SMS STT TER	1	0.8	15.5	15.4
1ER TLP STI IND	15	11.3	7.5	7.5
BEP CAP	1	0.8	3.4	3.7
REDOUBLANTS	6	4.5	14.7	15.4

Tableau 20 : Devenir des élèves de seconde 2002-2003. (Source : service statistique du rectorat de Poitiers)

Où l'on voit à la fois l'importance de la proportion d'élèves qui choisissent de faire une filière S, le peu d'élèves qui partent ailleurs malgré l'absence de filière ES, le faible taux de redoublement et de réorientation, le LPI prépare au BAC STI.

L'ouverture en 2006 d'une filière ES, a changé la répartition, mais n'a pas changé le nombre d'élèves dans chaque filière puisque dans un même temps l'effectif total des élèves a augmenté. Ainsi même si les enseignants des disciplines scientifiques se plaignent de ne pas avoir, disent-ils "de vrais élèves scientifiques". Il est indéniable que le LPI fait réussir en S des élèves qui n'y auraient pas été orientés dans la majorité des lycées. Pour le vérifier il suffit de prendre en compte le fait qu'il y a très peu de redoublements et très peu de réorientation alors que ce sont les mêmes élèves que ceux des établissements de centre ville et que la réussite au bac est la même que dans ces lycées. C'est d'ailleurs la même chose pour les autres filières, y compris aujourd'hui alors que le bac ES y est préparé ; la constante statistique c'est que l'établissement garde ses élèves jusqu'au bac.

3.4 Les indicateurs dits : « de fonctionnement et d'environnement »²⁴⁸

Ces indicateurs plus qualitatifs sont liés au nombre et à la qualité des équipements sportifs et culturels de l'établissement et aux activités de vie scolaire proposées en dehors des cours ainsi que l'environnement de l'établissement et

²⁴⁸ Dans la dénomination de la DEPP

globalement ce qui pourrait être pris en compte pour la définition de la qualité du *climat scolaire*. Si ces indicateurs sont de plus en plus souvent évoqués dans les orientations politiques actuelles dans le cadre de la réussite éducative et existent pour d'autres académies, ils ne sont pas disponibles sur la période concernée pour l'académie de Poitiers ou très peu renseignés. Seules sont disponibles trois composantes du calcul de cet indicateur : la variété des enseignement optionnels, la population enseignante et le nombre d'élèves par divisions.

3.4.1 *Un choix d'options important*

Le nombre des options que peuvent choisir les élèves est une autre particularité de l'établissement. La comparaison de cet indicateur avec celui d'autres lycées contribue à expliquer le choix des élèves pour cet établissement et l'intérêt qu'ils ont pu trouver dans leur scolarité au LPI. Cette caractéristique est aussi à prendre en compte dans les parcours des anciens élèves. Ainsi, en prenant pour exemple l'année 2000, on s'aperçoit que le nombre moyen d'options proposées est très supérieur à la moyenne (3,5 contre 2,2 en seconde, puis 2,5 en première contre 1,7). Ce petit établissement présente un éventail de possibilités qu'on retrouve plutôt dans les établissements favorisés de centre ville. À ces options, s'ajoute l'enseignement de l'informatique dont bénéficient tous les élèves dès la seconde (2 heures/ semaine) évoqué dans les récits de vie et qui constitue une des *traces* de la scolarité des lycéens.

LYCEE : 0861223M						
1999-2000	ETABLISSEMENT		ACADEMIE		FRANCE	
	EFF.	NB MOY. OPTIONS	EFF.	NB MOY. OPTIONS	EFF.	NB MOY. OPTIONS
SECONDES 2GT	138	3.5	10739	2.2	394679	2.2
SECONDES TTES 2	138	3.5	10825	2.2	397307	2.2
PREMIERES 1 SSVT	58	2.5	2986	1.7	107584	1.6
PREMIERES 1 S.TI	35	2.5	372	1.4	11240	1.2
PREMIERES 1 LLV2	8	2.3	1151	1.3	37919	1.3
PREMIERES 1 LARPL	18	3.8	122	2.2	3896	2.0
PREMIERES 1 STI	16	2.3	683	0.5	30575	0.4
PREMIERES TOUTES 1	135	2.6	9963	1.1	368443	1.0

Tableau 21 : Nombre d'options par élève en seconde et première 1999-2000.(Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

3.4.2 *Caractéristiques de la population enseignante*

Il est utile de caractériser cette population recrutée sur profil pour savoir qui sont ces enseignants dont parlent les anciens élèves dans les récits rétrospectifs.

Une minorités de femmes

On constate au cours des premières années du lycée que la proportion de femmes atteint seulement 29% de la population enseignante alors qu'elles représentent 51% des enseignants des lycées français. À l'image des élèves garçons attirés par des enseignements où la place de l'informatique et des technologies est marquée, les hommes enseignants semblent plus intéressés que leurs collègues femmes pour exercer dans ce lycée. La proportion hommes/femmes dans l'équipe enseignante, stable sur toute la période étudiée est voisine de celle des lycées professionnels industriels alors qu'il s'agit d'un lycée d'enseignement général et technologique. La présence d'une préparation à deux BTS industriels²⁴⁹ dans lesquelles les enseignantes sont très peu nombreuses ne suffit pas à expliquer cette caractéristique puisqu'elle concerne seulement 70 étudiants, soit moins de 15 % de l'effectif.

On constate depuis l'introduction du caractère international et le développement de la dimension linguistique en 2007 que la population enseignante s'est fortement féminisée alors que les filières BTS existent toujours.

On peut supposer que, comme pour les élèves, c'est l'identité technologique forte de l'établissement et des filières de l'établissement qui détermine la proportion homme/femme parmi les enseignants. Le recrutement d'enseignants jeunes dans les premières années qui restent dans l'établissement, explique pourquoi malgré l'évolution des filières proposées, la population enseignante est toujours en majorité masculine avec des variations importantes suivant les disciplines.

249 Dont les appellations actuelles sont : IRIS (Informatique et réseaux pour l'industrie et les services techniques) et CIRA (Contrôle industriel et régulation automatique).

Des enseignants plutôt jeunes²⁵⁰

1992-1993	ETABL.	ACADEMIE	FRANCE
NB TOTAL D'ENSEIGNANTS ETABLISSEMENT	55.0	3263	122561
% DE FEMMES PARMI LES ENSEIGNANTS	29.1	47.5	51
% PROFESSEURS AGES DE 35 ANS ET MOINS	47.3	26	29.3
% PROFESSEURS AGES DE 50 ANS ET PLUS	1.8	20.7	20.5
% PROFESSEURS DE TYPE LYCEE	100	89.4	88.4
% PROFESSEURS AGREGES (N.C. STAGIAIRES)	27.3	15.3	19.6
% PROFESSEURS CERTIFIES (N.C. STAGIAIRES)	60	61.8	56.11

Tableau 22 : Répartition des enseignants par genre, âge et niveau de diplôme en 1992. (Source : service statistiques du rectorat de Poitiers)

La moyenne d'âge pour la période étudiée est plus faible qu'au niveau académique. En 1996 qui est une année médiane entre l'ouverture du lycée et la fin de la période étudiée 41,7 % des enseignants ont moins de 35 ans contre 26,5 au niveau académique. Les chiffres se sont rapprochés au fur et à mesure des années de la répartition académique avec toujours un peu plus de professeurs très jeunes et un peu moins de plus de 50 ans. Ce constat s'explique par le fait que le recrutement s'effectue sur profil et ne prend pas en compte l'ancienneté. En revanche, après le recrutement initial d'enseignants plutôt jeunes, on note un vieillissement progressif. Cette situation tient tout d'abord à un fait : enseigner dans l'établissement n'offre pas de bonus en terme de progression de carrière ce qui conduit les enseignants arrivés jeunes sur profil (avec un barème faible) à devoir attendre plusieurs années avant de pouvoir envisager une mutation s'ils le souhaitent. Ensuite, le renouvellement des enseignants qui partent, est assuré par des professeurs jeunes. Enfin, mais c'est seulement une hypothèse, que seule la connaissance que j'ai des collègues me permet d'avancer : les enseignants restent au LPI parce qu'ils se sentent bien dans l'établissement et l'ont choisi.

²⁵⁰ Les engagements des postulants portaient sur deux points essentiels. Le premier consistait à accepter le principe d'un service particulier, afin de consacrer une partie de leur temps d'enseignement à des missions autres que la tenue de cours traditionnels. Ces missions étaient clairement désignées comme étant le suivi, le soutien et les activités complémentaires de formation. Le second, par voie de conséquence, entraînait l'obligation d'appliquer les programmes officiels en un temps réduit par rapport à la norme, durant les temps d'enseignement proprement dits. La procédure a évolué, mais le principe de la titularisation sur « poste à profil » a été maintenu jusqu'à aujourd'hui" extrait du prologue de Vous avez dit innovant" ? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés. , 2005. Opus cite page 7

3.4.3 Un nombre théorique important d'élèves par division

Le nombre d'élèves par classe au LPI est semblable à la moyenne académique avec un indice de dispersion plus fort. La distribution est typique des Lycées d'enseignement général (LGT) avec des effectifs réduits dans les filières technologiques et des effectifs élevés dans l'enseignement général. Le nombre d'élèves par division en seconde correspond au maximum autorisé à partir de 1992 (35 voire 37 par dérogation). Néanmoins, ce qui n'apparaît pas dans les statistiques, les équipes pédagogiques disciplinaires ont fait des choix d'aménagements internes qui permettent aux élèves d'apprendre au sein de groupe classe moins importants, quitte à diminuer les horaires disciplinaires. D'autre part le projet pédagogique spécifique implique que pendant plus du 1/4 du temps scolaire les élèves sont réunis dans des groupes aux effectifs souvent plus réduits qui ne correspondent pas à la classe initiale (ACF, BAS²⁵¹, Suivi, TPE, projets interdisciplinaires, options, cours d'informatique).

D'autres indicateurs de "*fonctionnement et d'environnement*" comme les définit la DEPP existent et seraient pertinents pour l'étude mais ces données ne sont pas disponibles par établissement : le taux d'absentéisme, le nombre de m² en accès libre mis à disposition des élèves, l'accès au centre de documentation et d'information (CDI²⁵²), ou ceux relatifs à la vie scolaire (nombre de clubs, sorties). On sait, par l'observation *in vivo*, que l'environnement de travail et de vie au LPI est privilégié mais faute de données quantitatives pour les autres établissements on ne peut pas produire d'éléments de comparaison. Les entretiens biographiques nous renseigneront sur la façon dont les élèves ont vécu le cadre de leur scolarité lycéenne.¹

3.4.4 Conclusion : quels usages des données

Les résultats de cette étude statistique ont été réutilisés pour analyser les entretiens. Cet outil de triangulation, a contribué au choix des interviewés en fonction des caractéristiques et aussi à orienter les questions des entretiens, pour ceux qui ne s'étaient pas encore déroulés. Par exemple, certains anciens élèves ont déclaré «

251 Les activités de Besoins Approvisionnement Suivi réunissent des effectifs qui peuvent être réduits ou plus large suivant la nature des activités proposées et des besoins des élèves.

252 On parle de Centre de Ressources Documentaires au LPI (CRD).

ça se savait que dans cet établissement même si on était un peu juste on pourrait quand même faire un bac S (ou C et D) » or, l'examen des chiffres confirme, toutes choses égales par ailleurs, que le taux d'entrée d'un élève de seconde²⁵³ en 1^{ère} S est 2 fois supérieur au LPI à celui de la moyenne des lycées. Il ne s'agit pas de vérifier par les faits, les dires des anciens élèves mais de comprendre pourquoi les parcours des élèves sont moins déterminés au LPI qu'ailleurs par la filière suivie. À l'inverse le constat statistique de la sous représentation des PCS défavorisées a confirmé la pertinence de la prise en compte de l'origine sociale dans le choix des interviewés et la nécessité d'examiner si ce que produit cette scolarité varie suivant l'origine sociale.

Ces données statistiques ont constitué un réservoir dans lequel je suis revenu à plusieurs reprises au cours de ma recherche pour confirmer une intuition, une parole d'ancien, l'infirmier ou encore repartir vers d'autres questionnements, d'autres élaborations théoriques. Ce décryptage statistique, présentait aussi l'intérêt - à partir d'éléments tangibles et validés par l'institution - de comparer les caractéristiques de mon corpus d'élèves avec celles de trois autres ensemble de données : autres établissements du département, de l'académie ou encore de l'ensemble des lycées du territoire national.

253 Les réformes de la seconde n'ont pas modifié cette proportion

Synthèse

L'analyse des statistiques montre que les indices de performances retenus par la DEPP, taux de réussite au baccalauréat, taux d'accès au baccalauréat et proportion de bacheliers parmi les sortants correspondent à ceux attendus par le MEN dans la mesure où la proportion d'élèves issus de CSP favorisées est importante. Moins attendu, l'examen approfondi des résultats montre qu'une fois dans l'établissement, les élèves réussissent leur bac quelle que soit leur origine sociale. Cette information peut être reliée au très faible taux de redoublement et de réorientation qu'on constate depuis le début des années 90 alors que la baisse de ce taux aura lieu dix ans plus tard dans les autres lycées comparables.

Les élèves en difficultés n'étant pas réorientés dans d'autres filières ou d'autres établissements, l'étude des résultats statistiques confirme que d'une façon générale les élèves restent dans l'établissement. Pour la période 1995-2005 les chiffres montrent que l'établissement emmène la quasi totalité des élèves qui rentrent en seconde jusqu'au baccalauréat alors que la proportion des élèves du LPI s'orientant vers les bacs scientifiques est deux fois supérieure à la moyenne nationale.

On observe aussi une relative stabilité dans le déséquilibre de la répartition filles/garçons chez les élèves qui passe de 35 % de filles les premières années à 40 % à la fin de la période étudiée.

4 Le suivi de 450 anciens élèves sur les réseaux sociaux

4.1 Les réseaux sociaux numériques comme outil de collecte de données

Si les réseaux sociaux ont constitué au départ de la recherche un outil d'identification des élèves en vue d'entretiens éventuels, ils sont progressivement devenus un outil de prise d'information sur les anciens élèves. Les codes liés à ces réseaux supposent que pour accéder à des informations personnelles il faut être inscrit. Le mode de fonctionnement de ces *Rsn* implique pour le chercheur présent toutes les précautions épistémologiques et éthiques (annonce de l'objectif de la recherche, confidentialité, etc) que l'on retrouve dans le cadre d'une observation participante.

4.1.1 Copains d'avant®

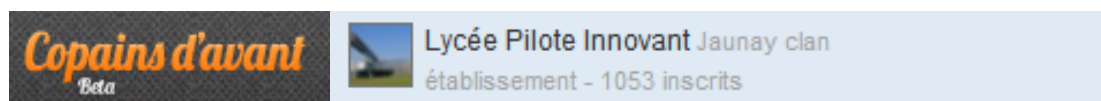


Illustration 4 : Logo Copains d'avant® pour le LPI (1053 anciens élèves et enseignants inscrits au 01/05/2013)

Dès le Master 2 recherche en 2008, j'avais parcouru l'ensemble des fiches de présentation des anciens élèves et étudiants du LPI sur le site *Copains d'avant®*²⁵⁴. J'ai depuis repris ce parcours plus attentivement, constatant que le nombre d'inscrits avait significativement augmenté jusqu'en 2010²⁵⁵ pour dépasser largement les 1000, depuis cette date seulement quelques élèves se sont inscrits mais plus de 40 % des anciens élèves scolarisés avant 2008 sont inscrits dans ce réseau. À la lecture de ces fiches en ligne, j'ai retiré de nombreuses informations sur le trajet des élèves, ce qu'ils sont devenus, où ils vivent, quels sont les autres élèves avec qui ils sont toujours en contact. Même si toutes les fiches sont loin d'être complètes, il y a là des données riches pour suivre par exemple la diversité des parcours et la place

²⁵⁴ <http://copainsdavant.linternaute.com/>

²⁵⁵ 1053 inscrits dont 880 en filière générale au 01/05/2013 sur environ 3000 élèves qui sont passés par le LPI auxquels il faut ajouter plus d'une centaine inscrits sous une dénomination différente (pas d'accent sur le "é" de lycée, ajout de la mention international).

importante des métiers de la communication et des nouvelles technologies.

D'abord immense carnet d'adresse, ce *service de réseautage social en ligne* constitue une véritable base de données pour ma recherche d'autant que les alertes automatisées me permettent d'être informé par mél des nouveaux inscrits. Pour avoir accès aux données concernant les élèves il faut avoir un profil renseigné mais le plus souvent il faut compléter par un envoi de message aux élèves pour avoir d'autres informations sur le parcours.

[L'Internaute](#) > [Copains d'avant](#) > [nom]

[nom]



J'ai 40 ans
J'habite à [ville]
Ma profession Administratrice de
compagnies

[Lui écrire](#) [Bonjour](#) [Envoyer une](#)

[carte](#) [Signaler un abus](#) [Envoyer à un am](#)

PARCOURS SCOLAIRE

Années	Etablissement	Ville	Total
1987 à 1990	LYCÉE PILOTE INNOVANT (Voie générale)	 JAUNAY CLAN	1 056
1983 à 1987	COLLÈGE DU JARDIN DES PLANTES	 POITIERS	1 128

MA VIE AUJOURD'HUI

Ma situation familiale : divorcé(e)
J'ai 3 enfant(s)
Dans ma vie professionnelle, je suis employé du secteur privé
je suis plutôt satisfait(e) de mon job mais je guette une opportunité pour
en changer
Aujourd'hui, j'habite au vert
Mes principaux loisirs : arts (peinture, sculpture...), cinéma, lecture,
photographie, voyages
Les instruments de musique que je pratique : aucun
Mes goûts musicaux : classique, variétés françaises, autres
Les sports que je pratique : pas de sport
Mes lectures préférées : bandes dessinées, essais, romans

Illustration 5 : Le profil Copains d'avant® de Charline

Créé dans ce but il est aisé de retrouver d'anciens élèves sur *Copains d'avant*® à partir du nom de l'établissement, ce qui est moins facile avec d'autres *Rsn*²⁵⁶ tel *Facebook*® car il fonctionne avec d'autres logiques.

256 Réseau sociaux numériques

4.1.2 Facebook ®



Illustration 6 : Un des groupes du lycée constitué sur Facebook ®

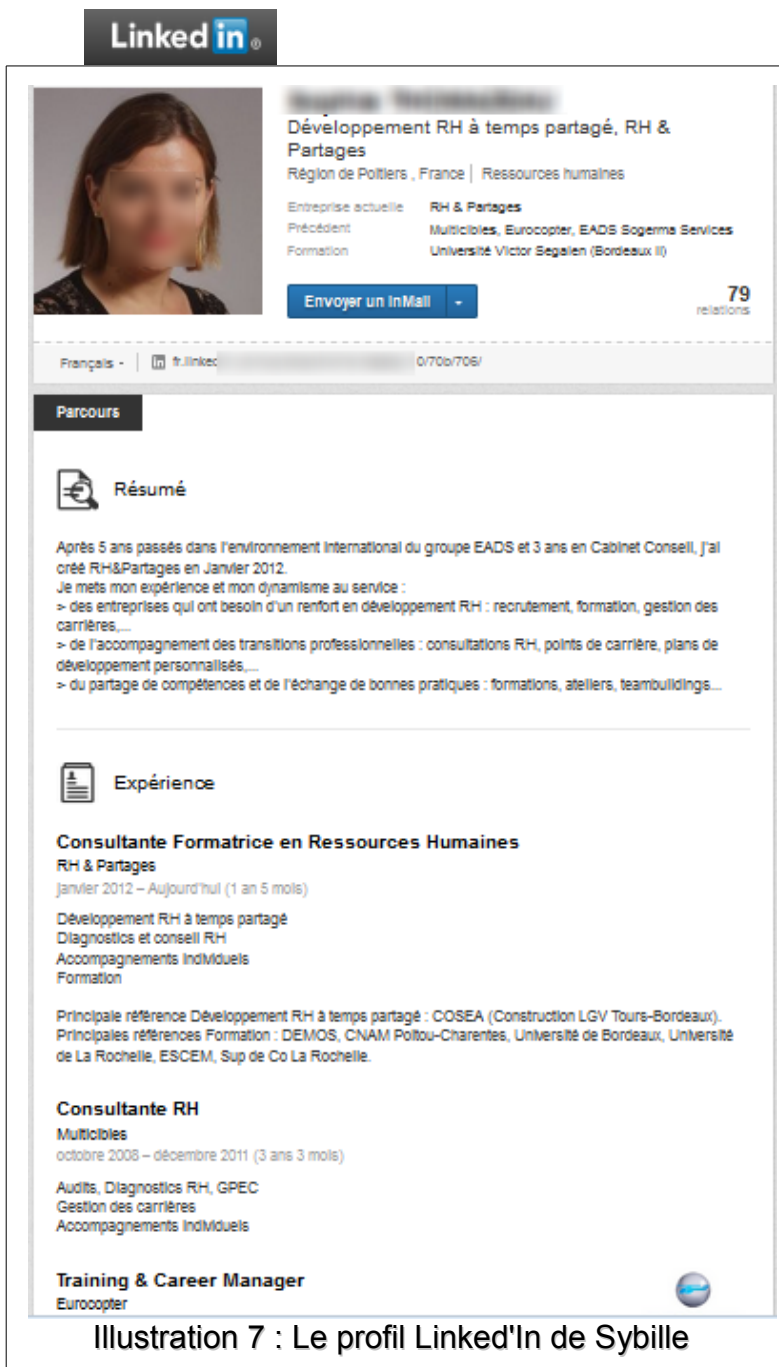
Plus récent que Copains d'avant ® Facebook ®²⁵⁷ est, bien qu'il n'ait pas été conçu pour cela, l'autre réseau social numérique majeur par lequel on retrouve les élèves et qui a pris le relais du premier à partir de 2008. Il est intéressant de relever que ce travail de recherche a commencé avec l'arrivée de Facebook ® en France en 2008, le nombre des inscrits parmi les anciens élèves n'a donc pas cessé d'augmenter durant le temps de cette recherche. Facebook ® est en pleine expansion et l'on compte plus d'un tiers d'anciens élèves et d'enseignants inscrits. Depuis deux ou trois ans la quasi totalité des élèves s'inscrivent dès qu'ils intègrent l'établissement mais c'est loin d'être le cas pour les élèves ayant quitté le lycée depuis plus de 10 ans. Néanmoins Comme Copains d'avant ®, il permet de constituer des groupes et l'on en trouve plusieurs au nom du LPI ou de ses différentes déclinaisons, le plus important atteignant 400 participants. Ces groupes qui montrent une fois de plus l'affiliation au LPI ont été très utiles pour cette recherche dans un premier temps pour identifier des anciens élèves mais le repérage n'offrait pas la possibilité de sélectionner rapidement l'âge ou la date de sortie du lycée. Ce sont souvent les détails des profils qui ont permis de déterminer l'année de sortie, avant de contacter la personne. C'est la partie "Parcours" du profil qui est en lien direct avec la recherche sur le devenir et sera particulièrement étudiée puisque c'est là que sont sensés être répertoriés, les étapes de la scolarité et de la formation, les diplômes et les différents emplois et expériences professionnelles ainsi que les lieux successifs de résidence.

257 <http://fr-fr.Facebook.com/>

4.1.3 *Linked'in*

Un autre réseau a été utilisé pour obtenir des renseignements sur les trajectoires des anciens élèves c'est Linked'in. Il s'agit d'un *Rsn* de type professionnel on y retrouve certains élèves qui ne sont pas présents sur Facebook ® ou donnent très peu d'information. Pour avoir accès aux informations il faut aussi comme pour les autres être membre.

Ce réseau professionnel, pour ce qui est des anciens élèves du LPI mais plus largement l'ensemble de ses membres, concerne des profils cadres moyens ou cadre supérieur. Ci contre l'exemple du profil *Linked'In* de Sybille



The screenshot shows a LinkedIn profile for Sybille. At the top, there's a header with the LinkedIn logo and the name 'Sybille'. Below the profile picture, the title is 'Développement RH à temps partagé, RH & Partages' and the location is 'Région de Poitiers, France | Ressources humaines'. The current company is 'RH & Partages', and the previous one was 'Multicoibles, Eurocopter, EADS Sogerma Services'. The education is 'Université Victor Segalen (Bordeaux II)'. There's a button 'Envoyer un InMail' and '79 relations'. The 'Parcours' section is expanded, showing 'Résumé' and 'Expérience'. The summary mentions 5 years in international environment at EADS and 3 years in consulting, and lists services like recruitment, training, and career development. The experience section lists 'Consultante Formatrice en Ressources Humaines' at 'RH & Partages' from January 2012 to present, and 'Consultante RH' at 'Multicoibles' from October 2008 to December 2011. The current role at Eurocopter is 'Training & Career Manager'.

Parcours

Résumé

Après 5 ans passés dans l'environnement international du groupe EADS et 3 ans en Cabinet Conseil, j'ai créé RH&Partages en Janvier 2012.
Je mets mon expérience et mon dynamisme au service :
-> des entreprises qui ont besoin d'un renfort en développement RH : recrutement, formation, gestion des carrières,...
-> de l'accompagnement des transitions professionnelles : consultations RH, points de carrière, plans de développement personnalisés,...
-> du partage de compétences et de l'échange de bonnes pratiques : formations, ateliers, teambuildings...

Expérience

Consultante Formatrice en Ressources Humaines
RH & Partages
Janvier 2012 – Aujourd'hui (1 an 5 mois)
Développement RH à temps partagé
Diagnostics et conseil RH
Accompagnements Individuels
Formation
Principale référence Développement RH à temps partagé : COSEA (Construction LGV Tours-Bordeaux).
Principales références Formation : DEMOS, CNAM Poitou-Charentes, Université de Bordeaux, Université de La Rochelle, ESCM, Sup de Co La Rochelle.

Consultante RH
Multicoibles
octobre 2008 – décembre 2011 (3 ans 3 mois)
Audits, Diagnostics RH, GPEC
Gestion des carrières
Accompagnements Individuels

Training & Career Manager
Eurocopter

Illustration 7 : Le profil Linked'In de Sybille

4.1.4 *Quelles composantes de l'activité de veille informative pour le chercheur ?*

Après la phase d'inscription sur les différents réseaux sociaux, la phase pratique de recherche consiste à effectuer une veille méthodique et rigoureuse ce qui n'est pas simple avec de tels outils. Pour ce qui est des informations sur *Copains d'avant* ® la difficulté a résidé dans l'obtention des renseignements manquants car

dans plus de 10% des cas les adresses disponibles ne sont plus actives. Il est donc difficile d'entrer en relation avec les auteurs des profils. Néanmoins, étant donné le nombre de profils en ligne, je suis arrivé assez rapidement à établir plus d'une centaine de parcours d'anciens pour la période 1990-2005.

Pour *Facebook*® l'entreprise était plus complexe, les internautes réservent, à juste titre, pour se préserver, l'essentiel des informations à leurs "amis", il a donc fallu non seulement les identifier mais dans un deuxième temps obtenir de faire partie de leurs "amis". Pour ce faire mon profil *Facebook*® présentait ma démarche de recherche, je l'avais d'ailleurs créé en 2008 pour cette recherche. Dans l'emplacement réservé à la photo j'ai mis un lien vers l'unité de l'université à laquelle je suis rattaché pour qu'éventuellement les plus méfiants puissent prendre des renseignements sur moi et vérifier l'origine de la demande. En effet les anciens élèves pouvaient ne plus se souvenir de moi ou même pour certains, partis du lycée avant 1996, ne pas du tout avoir entendu parler de moi.

C'est la partie "*Parcours*" du profil en lien direct avec la recherche sur le devenir qui sera particulièrement étudiée puisque c'est là que sont censés être répertoriés, les étapes de la scolarité et de la formation, les diplômes et les différents emplois et expériences professionnelles ainsi que les lieux successifs de résidence.

Le paramétrage du profil du chercheur

Le profil du chercheur a été paramétré de manière à ce que l'invitation aux anciens élèves vienne de sa part avec un filtrage strict des invitations (sauf par un "ami d'ami"). Ainsi on a échappé au refus de tous les élèves qui ne faisaient pas partie de la période étudiée et toutes autres demandes sans rapport avec la recherche, évitant ainsi d'être submergé et gardant un profil en relation avec le devenir des anciens élèves. Au terme de 4 années de veille en s'appuyant au départ sur les contacts d'un collègue retraité très actif sur *Facebook*®, puis par arborescence, 350 contacts d'anciens élèves du lycée ont pu être réunis et à quelques exceptions près (pas de réponse au mail) autant de trajectoires d'après bac. Les listes des élèves intégrées aux trombinoscopes conservés ont servi d'appui à l'investigation sur les *Rsn*.



Illustration 8 : Le profil Facebook ® du chercheur (en mai 2013)

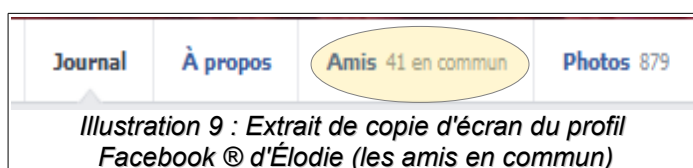
Modalités et conditions de la collecte des informations

Ce travail de veille continu depuis 4 ans a été facilité parce que les élèves ont la particularité, inhérente au phénomène d'affiliation, de mentionner la plupart du temps dans leur profil qu'ils ont été lycéens au LPI ce que ne font pas majoritairement les adolescents et jeunes adultes en général, justement parce qu'il ne veulent pas se définir comme des "anciens élèves de..." mais plus par leur

goûts²⁵⁸.

La mention relative à l'établissement fréquenté, à la différence de Facebook ® est obligatoire sur *Copains d'avant* ® puisque l'objectif principal du site est de retrouver des camarades de classe. L'intérêt que portent les élèves à une étude sur leur devenir a favorisé la collecte car dans 95 % des cas la réponse obtenue était favorable.

L'homonymie a pu constituer aussi un obstacle au départ pour retrouver les anciens élèves ainsi que les changements de patronyme pour les femmes mariées vu le nombre d'inscrit sur les réseaux sociaux. Ces difficultés ont été atténuées par le fait d'avoir des *amis* communs. En effet, quand aucun signe ne permettait de confirmer d'être en présence d'un élève ayant effectué sa scolarité au LPI, le fait de partager un certain nombre d'amis, mention qui apparaît sur Facebook, était à la fois une confirmation d'être en présence d'un ancien élève et du caractère vivace du réseau d'anciens élèves de la personne en présence.



Le temps de réponse des anciens élèves a pu être parfois assez long car l'adresse donné par les utilisateurs de Facebook ® est dans une proportion importante (plus de la moitié) une adresse *pourriel*²⁵⁹ relevée très peu souvent voire pas du tout. Quelques anciens élèves (moins d'une dizaine), n'ont pas souhaité accepter la sollicitation d'être leur *ami* malgré l'envoi de messages d'accompagnement dont on pouvait savoir qu'ils avaient été lus ou de *Poke*²⁶⁰ dans le langage des réseaux sociaux numériques. Les explications sont multiples, la première étant qu'en acceptant ma demande, suivant l'organisation du profil, les anciens élèves acceptent de partager une certaine intimité (photos, contacts, échanges, etc). En revanche deux élèves, qu'on peut considérer comme des refus de réponse, n'ont pas donné suite à la demande d'interview via Skype (une élève à Shangaï à l'époque (voir ci-dessous) aujourd'hui à Amsterdam et l'autre à

258 H. Liu. Social network profiles as taste performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 2007. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/liu.html>

259 Mot valise québécois : adresse qui permet de stocker les messages indésirables, commerciaux et autres...

260 Le *poke* est une façon de dire coucou, ou faire un signe sympathique, se rappeler au souvenir.

Washington).

Illustration 10 : Le profil Facebook ® de LF (refus d'interview)

A ces *Rsn* qui permettent la collecte des données s'ajoute la mise en ligne, d'un formulaire en ligne accessible depuis la page d'accueil du lycée, intitulé « *Ancien élève, ancienne élève, que devenez-vous ?*²⁶¹ » dont les réponses ont été automatiquement dirigées dans ma boîte mail et celle de l'administrateur du site. Mis en place fin 2011, plus de 120 anciens élèves ont renseigné ce formulaire et un tiers d'entre eux par d'anciens élèves de la période concernée par la recherche. Parmi ceux-ci, la moitié n'avaient pas été identifiés par les autres outils mis en œuvre, soit une vingtaine de trajectoires supplémentaires correspondant à la période étudiée ont été intégrées à l'étude. Ces formulaires ont eu une double fonction comme les profils des *Rsn* : indiquer des trajectoires pour ceux qui étaient les mieux renseignés, nourrir un carnet d'adresses pour des contacts ultérieurs par téléphone ou mail pour

261 Formulaire en ligne <http://www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article977> voir annexes p. 4

les plus sommaires.

Formulaire posté le : 20 avril 2012 à 23h20min.

Par : [redacted]

Prénom [redacted]

Nom : [redacted]

Pendant quelle période avez-vous été élève au LP2I ? : 1987-1990

Quel a été votre parcours au lycée ? : 1ère cuvée : 2nd , 1èreS, Term C...Avec cerise sur le gateau Interne pendant ces 3 ans de fou !

Quel a été votre parcours après le lycée ? : 6 ans de retour à la réalité : Math Sup/Spé/Spé redoublement intégré à l'école d'ingénieur ESEO Angers puis les 3 ans d'école d'ingé. Niveau informatique moins fort qu'en sortant du Lycée.

Avec le recul, qu'auriez-vous à dire sur ce que votre passage au LP2I a eu d'important (ou non) dans votre vie ? : Une des périodes les plus intéressantes de ma "formation". Le rêve est possible. La carotte n'est pas un élément intrinsèque de la vie social ou professionnelle. Une construction en groupe hallucinante notamment au sein de la "famille" de 30 internes. Se rendre compte après coup que l'utopie de ces années la s'est finalement fait rattraper par...

Accepteriez-vous d'être contacté par le LP2I pour venir éventuellement témoigner devant des élèves de votre parcours, lors de journées BAS spécifiques ? : Oui

Envoi via le site Site du Lycée Pilote Innovant International (<http://www.lp2i-poitiers.fr/>)

Illustration 11 : Exemple de formulaire renseigné par un élève de la première promotion actuellement chef d'une petite entreprise (niveau d'information moyen)

4.1.5 Une validation réticulaire des informations

Au total, en additionnant les profils identifiés par *Copains d'avant*®, *Facebook*®, *Linked'In*® et *Viadéo*®, environ 450 trajectoires ont été répertoriées soit un peu moins du quart des élèves sortis de l'établissement dans la période étudiée.

On peut objecter que ce qui est apparent dans les profils ne correspond pas à la réalité factuelle des situations des acteurs. Alors on répondra que le fonctionnement des réseaux sociaux numériques pour ceux qui y sont actifs suppose une autorégulation ou un autocontrôle du groupe. A l'instar du fonctionnement d'une encyclopédie collaborative telle *Wikipédia*, les erreurs volontaires ou non sont très rapidement corrigées dans l'échange par un commentaire des "amis". On peut considérer que ce qui est visible à propos des informations concernant les trajectoires socio-professionnelles est vrai. Rares (quelques cas sur plusieurs centaines) sont les *Fake*²⁶² ou alors quand ils existent ils sont très rapidement

²⁶² Le terme fake (de l'anglais : faux) désigne globalement quelque chose de faux, de truqué. Il a plusieurs sens dans le domaine de l'informatique et des réseaux : sur les forums, les jeux en ligne ou les chats de discussion, une personne qui prend l'identité d'une autre personne (nom, adresse,

identifiables.

4.1.6 Les Rsn, pour tous les élèves ?

On peut aussi prendre en compte la réserve sur le fait que les anciens élèves présents sur les Rsn ne seraient pas représentatifs de l'ensemble. L'étude approfondie des profils nous indique le contraire. L'appartenance au réseau (l'affiliation) des anciens élèves dépasse les clivages sociaux, ceux qui ont socialement bien réussi ou pour reprendre le terme utilisé par Dubar ont une « *trajectoire objective*²⁶³ » socialement valorisante comme ceux qui ont une trajectoire plus *difficile* sont présents même si les derniers auront moins tendance à faire état de leur parcours. Ce sont les contacts pris ensuite qui ont permis de compléter les éléments des parcours.

La difficulté vient plutôt des profils qui n'offrent aucune information sur les trajectoires, ceux-ci conduisent le chercheur à une prise de contact directe par mail, messagerie instantanée ou rédaction de commentaire sur le profil. Pour l'exemple ci-dessous l'envoi d'Email, via *Facebook* ® était motivé parce que le profil était pratiquement vide à part la mention Lycée Pilote Innovant dans la rubrique scolarité et que S. B. avait quitté le lycée en 2003 et que depuis elle n'avait donné aucune nouvelle.

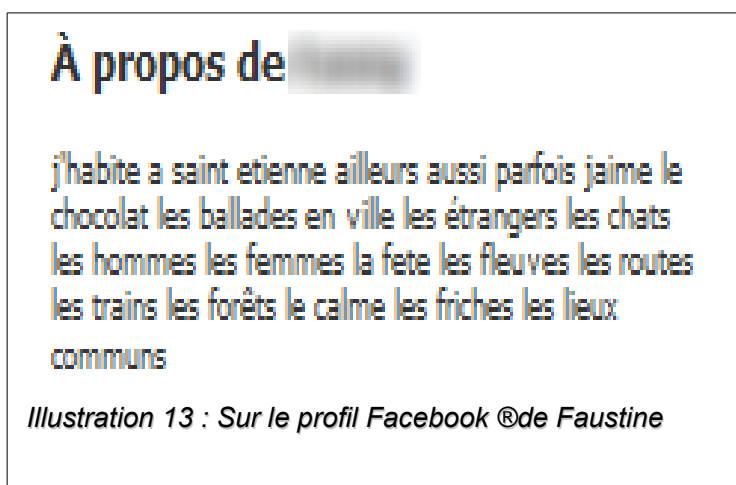
On peut constater à la lecture de la réponse à mon Mél, bien que la partie professionnelle ne soit pas renseignée sur son profil Facebook, qu'il s'agit bien d'une trajectoire sociale valorisante et d'insertion professionnelle réussie.

image etc.) ou encore qui poste de fausses informations. (source Wikipédia http://fr.wikipedia.org/wiki/Fake_%28informatique%29)

263 C. Dubar, « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques ». *Sociétés contemporaines*. 1998, vol. 29, n° 1.



On peut aussi repérer des trajectoires témoignant de réussite sociale indéniable alors que les profils *Facebook* ® sont indigents parce que les anciens élèves n'y attachent pas spécialement d'importance et/ou n'ont pas besoin ou pas fait le choix d'une identité numérique forte. C'est le cas de Faustine²⁶⁴, Urbaniste et sociologue par exemple qui détourne la rubrique *À propos* en y inscrivant juste ceci :



264 Faustine fait partie des "Interviewés"

Autre déclinaison de profil minimaliste, celui d'Ève²⁶⁵ symptomatique de ceux qui ne veulent pas jouer le jeu de l'identité numérique convenue alors qu'objectivement elle a un parcours d'excellence (voir la présentation des interviewés). Au moment où je l'ai interrogée, elle disait ne pas s'intéresser aux réseaux sociaux mais était pourtant inscrite sur Facebook @avec plus de 25 "amis" anciens élèves du LPI. Elle sépare sphère publique et sphère privée, ainsi on trouve très peu d'informations liées à son parcours universitaire et professionnel, éléments que l'on trouve ailleurs sur internet dans sa page personnelle.

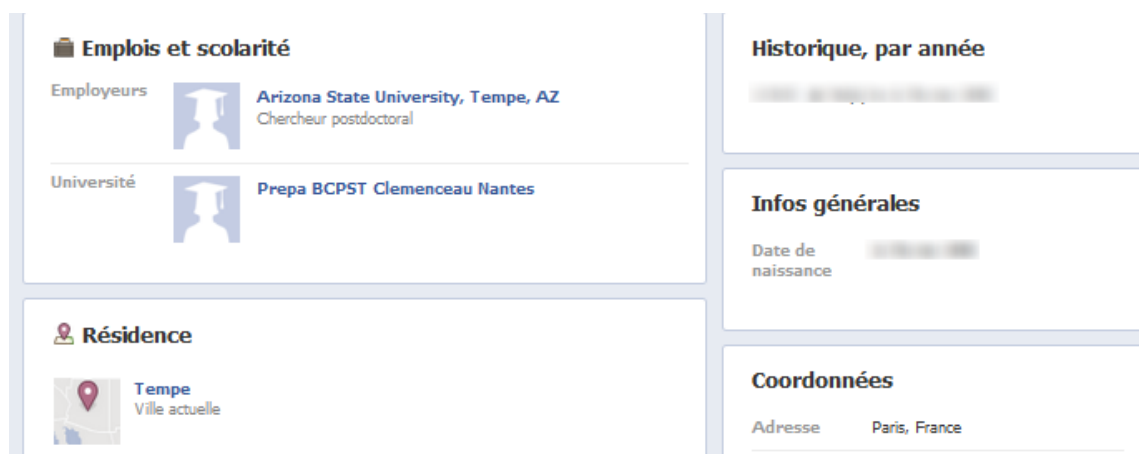


Illustration 14 : Copie d'écran de la rubrique "A propos" du profil Facebook @d'Ève



Illustration 15 : Copie d'écran de la partie "A propos" du profil Facebook @d'Ève modifié

Ève fait partie de ceux pour qui la référence au LPI n'apparaît pas dans le profil, ce qui est cohérent avec le regard critique qu'elle porte sur celui-ci. Depuis le 21 mai 2013 elle a rajouté le LPI dans son parcours.

Pour des raisons bien différentes sur lesquelles l'analyse longitudinale des entretiens permettra de revenir, Alizée²⁶⁶ est la seule à avoir mentionné uniquement le lycée dans son parcours et d'ailleurs elle l'explique : « *c'est l'unique période de réussite de ma vie.* »

265 Ève fait partie des "Interviewés"

266 Alizée fait partie des "Interviewés"



Illustration 16 : Copie d'écran de la rubrique "A propos" du profil Facebook @d'Alizé

4.1.7 Typologie des profils lycéens sur les Rsn

À partir de l'observation des profils sur les Rsn j'ai effectué des regroupements suivant une typologie déjà existante : celle de Stenger et Coutant²⁶⁷.

On trouve principalement 2 types d'affichage pour les anciens élèves du LPI qu'on peut situer dans la partie haute du modèle entre la polarité de l'intimité et celle de l'extimité²⁶⁸ et dans la cartographie de Cardon²⁶⁹ (voir page suivante) dans la zone du

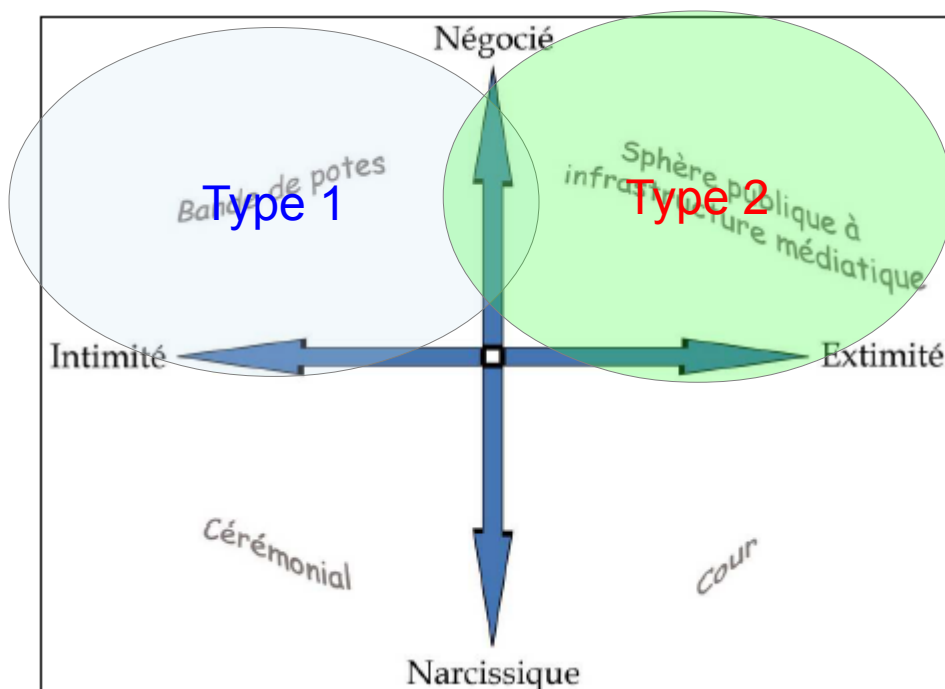


Tableau 23 : Cartographie de Stenger et Coutant des modes de présentation sur les Rsn

réel, rares sont les cas que l'on peut situer dans la zone du projeté. On retrouve les anciens élèves dans deux types : Type 1 bande de potes et Type 2 Sphère publique à infrastructure médiatique ; la polarité « Négocié » s'apparente à une dimension

267 T. Stenger, A. Coutant,, « Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques ». *Les Enjeux de l'information et de la communication*. 1 février 2010, Volume 2010, n° 1.

268 Par opposition à l'intimité, l'extimité, est, tel qu'elle a été définie par le psychiatre Serge Tisseron, le désir de rendre visibles certains aspects de soi intimes ou personnels

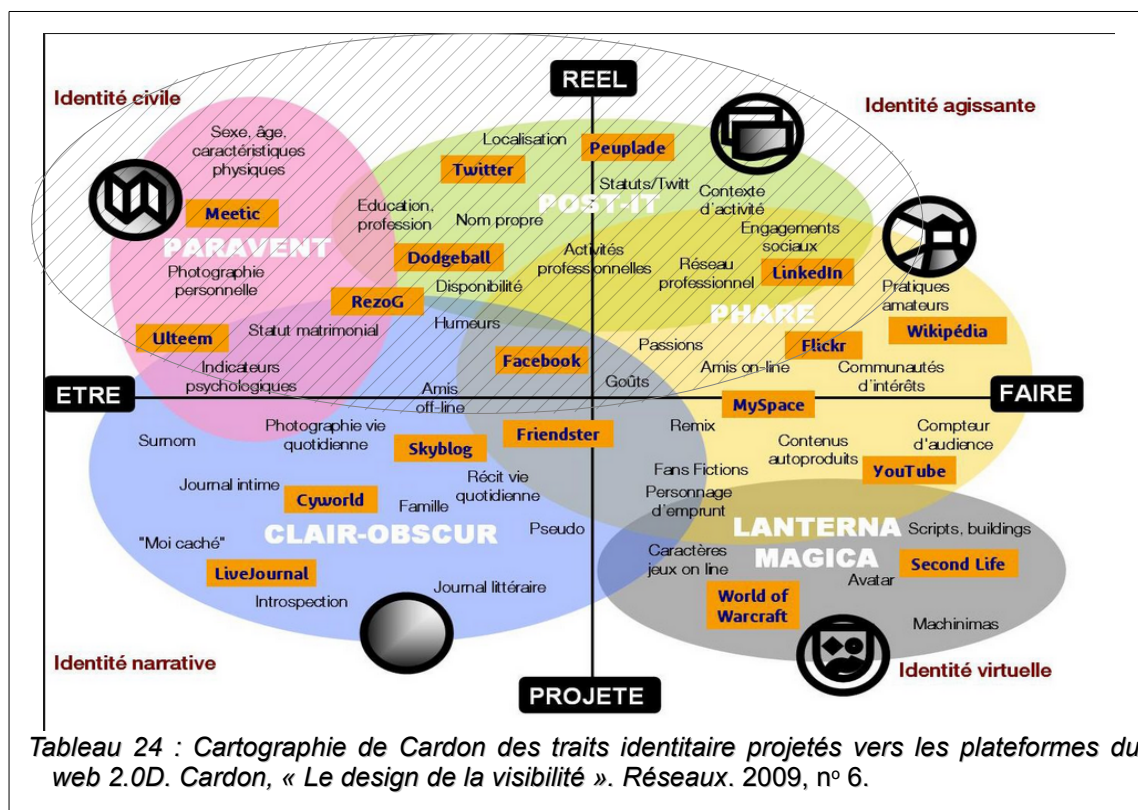
269 D. Cardon, « Le design de la visibilité ». *Réseaux*. 2009, n° 6, p.6

collective.

4.1.7.1 L'affichage intime (type 1)

Pour ces profils, aucune information ou très peu sur la scolarité et les parcours de formation et professionnels. Dans ce cas les contenus sont réservés à un petit groupe, voire à la famille élargie. Le fait de ne pas mettre d'informations professionnelles peut signifier que la trajectoire professionnelle n'est pas reconnue socialement (Alizée) mais ce n'est pas systématique, au contraire (exemple de Faustine) cela peut signifier que cette question de l'affichage social est complètement dépassée et les Rsn ne sont pas considérés comme des espaces d'affichage professionnel. Ces profils sont à considérer plutôt comme une plateforme relais pour un groupe voire comme un répertoire partagé d'inter-connaissances partageant des goûts communs. Ils valorisent plutôt le *faire ou l'agissant* que l'*être* ou l'*identité civile*, distinction qu'avait introduite Cardon ²⁷⁰ (ci-dessous : zone principale de répartition des anciens élèves du LPI)

4.1.7.2 L'affichage public (type 2)



270 Ibid.

Le second type de profil possède les caractéristiques du précédent mais mêle identité civile (sexe, âge, statut matrimonial, etc) et identité agissante (pratiques amateurs, engagements sociaux, réseaux professionnels, etc). Il est minoritaire par rapport à la précédente mais constitue néanmoins environ 1/3 des profils. L'observation sur quatre ans montre que cette tendance pour les anciens élèves du LPI est en augmentation, regroupant sur la même plateforme la sphère privée et la sphère publique (et/ou professionnelle). On peut qualifier cette tendance d'*anglo-saxone*, d'ailleurs puisqu'on la retrouve chez Élodie qui vit et travaille à Boston (Profil Facebook @ci-dessous), chez Josselin à San Francisco, Mikaël à Wellington et chez

Emplois et scolarité

Employeurs



Safar Miami
Director of Marketing · Miami Beach · octobre 2012 à aujourd'hui



Salon Acote
Director of Marketing · Boston · octobre 2012 à aujourd'hui



Digitas
Account Planner · Boston · 24 octobre 2011 - octobre 2012



Carat
Account Supervisor · Boston · décembre 2010 - octobre 2011

Plus -

Université



Boston University
Promotion 2006 · Communications, International Relations, Business Management · Boston

Collège/lycée



Lycée Pilote Innovant Le Futuros
Promotion 2001 · Jaunay-Clan, Poitou-Charentes, France



collège gaston defferre

Résidence



Boston
Ville actuelle

Historique, par année

2012

- A commencé à travailler chez Safar Miami
- A commencé à travailler chez Salon Acote
- A quitté son poste à Digitas
- 10 year anniversary of moving to the States
- 30th Anniversary of Mel & Zou's wedding

2011

- A commencé à travailler chez Digitas
- A quitté son poste à Carat

2010

- A commencé à travailler chez Carat
- A quitté son poste à One Pica
- Voyage, à Genève
- Impromptu voyage
- Voyage, à Buenos Aires

2009

- Voyage, à San Francisco
- Voyage, à Bingham, Maine

2007

- A commencé à travailler chez One Pica
- A quitté son poste à Sharon Merrill Associates
- A commencé à travailler chez Sharon Merrill Associates

2006

- A quitté son poste à Boston University - Networked Information Services
- Diplôme de Boston University

2005

- A quitté son poste à Taylor Rafferty
- Trip to Riga
- A commencé à travailler chez Taylor Rafferty
- Summer in London
- Spring Break in Ixtapa

2004

- Quick trip to Florence

2002

- A commencé à travailler chez Boston University - Networked Information Services

2001

- Diplôme de Lycée Pilote Innovant Le Futuros

Illustration 17: Le profil Facebook @d'Élodie

bien d'autres qui ne font pas partie des quarante-deux interviewés ; elle est typique du fonctionnement des *Rsn* américains qui ont tendance à fusionner vie privée et vie

170

publique. À l'extrême polarité de cette tendance à l'*extimité* sont identifiés un nombre important de profils pour lesquels même si l'on est pas "*amis*" n'importe quel membre du réseau Facebook ® peut avoir accès à tous les contenus (photos, nom des amis, profil professionnel, informations d'ordre privées). L'utilisation d'un profil anonyme a permis de vérifier quels étaient les contenus mis à disposition des amis seulement et ceux qu'ils l'étaient pour tous. A l'inverse certains anciens élèves séparent les plateformes (Sybille), Facebook ® étant un outil visible de repérage à destination du réseau privé intime, familial éventuellement et Linked'In à usage professionnel impersonnel intégrant une identité civile (CV) complète.

4.1.8 *L'activité sur les réseaux un facteur discriminant*

Une autre caractéristique distingue l'activité des anciens élèves sur le Rsn constituant ainsi deux polarités : la fréquence de mise à jour et le nombre de commentaires ou d'ajouts (textes, images fixe et animées, sons, commentaires, liens, etc). Pour quelques uns cette activité est permanente alors que pour d'autres plus nombreux elle peut être mensuelle voire trimestrielle, il y a même quelques profils mis à jour d'une façon annuelle et quelques uns plus particulièrement sur *Copains d'avant* ® laissés à l'abandon. Entre ces deux pôles tous les niveaux d'investissement dans les Rsn existent et certains sont liés à des activités de loisirs voire proches d'activités professionnelles (plusieurs photographes). On peut dire que la fréquence moyenne d'ajout de contenu ou de réponse est hebdomadaire avec de gros écarts de pratique.

4.1.9 *Des réseaux sociaux numériques pour continuer à communiquer et faire vivre les réseaux*

Un élément important est apparu dans cette étude contrairement à une hypothèse que je partageais avec d'anciens élèves et enseignants pour expliquer la proportion bien plus importante d'anciens élèves présents sur les Rsn (principalement *Copains d'avant* ® et *Facebook* ®) que pour les anciens élèves d'autres lycées. La différence de fréquentation des réseaux sociaux aurait pu s'expliquer par l'environnement informatique, la familiarisation des réseaux, la maîtrise d'outils numériques. En fait il ne s'agit pas de cela et ce sont les entretiens

qui ont mis cette caractéristique en évidence. La différence vient de deux caractéristiques : l'affiliation ou l'identification très forte à l'établissement qui engendre une activité importante d'inter-relations ou d'inter-connaissances et qui peut se poursuivre à l'extérieur et après la scolarité par les Rsn assortie du développement de capacités certaines à communiquer. Parce que comme le disait Marilou qui fait partie des interviewés dont l'activité professionnelle est justement d'assurer une animation et apporter des contenus journalistiques via le web :

« les Rsn ce n'est pas de l'informatique, c'est de la communication ».

Les compétences en communication seraient développées notamment lors des projets de groupe (cf l'enquête ACF) mais aussi dans les classes et à travers les dispositifs particulier (suivi, conseil de classe, etc).

4.1.10 Ce que les RSN nous disent

Cette observation participante des réseaux sociaux numériques n'a pas valeur d'étude statistique permettant de comparer les pratiques des lycéens mais en la croisant avec les entretiens elle renforce des éléments apparus, fait naître de nouveaux questionnements (le bien être au travail, la multiplication des centres d'intérêt, l'orientation professionnelle choisie). Ce suivi de 450 anciens élèves a permis aussi de mettre à l'épreuve des éléments d'analyse identifiés à partir des entretiens, en les confrontant aux résultats d'un échantillon beaucoup plus large (de un à dix). Le repérage et l'étude des trajectoires atypiques renseignent bien souvent mieux que l'addition de trajectoires attendues.

Ainsi, et c'est le premier résultat de ce travail de veille sur les Rsn, les anciens élèves inscrits sur Facebook ® et sortis du LPI à partir des années 1998²⁷¹ conservent en moyenne une douzaine d'anciens élèves eux aussi sur les réseaux numériques dans leurs relations. Ce chiffre qui peut monter jusqu'à 45 et descend rarement sous la dizaine s'il n'est pas remarquable aujourd'hui l'était dans les années 2000, témoignant là aussi que les pratiques développées au LPI anticipaient d'une dizaine d'années celles de l'ensemble des lycéens français.

271 Première cohorte d'élèves ayant connu l'internet au lycée

4.1.11 Des outils qui font évoluer les pratiques

Tout d'abord, si la répartition par âge ou par cohorte n'est pas égale dans le temps c'est que le choix des outils a changé. Les anciens élèves de la première décennie sont très nombreux à être présents sur *Copains d'avant* ® alors que ceux entrés à partir de 1998 se dirigent vers Facebook ® (arrive en France en 2007). L'activité est très différente car *Copains d'avant* ® sert à retrouver mais peu à communiquer, alors que Facebook ® autorise les deux même si l'on sait que d'autres moyens de communication sont utilisés (Visio conférence légère, messagerie instantanée, Sms , tweet, etc).

Les plus actifs, c'est à dire ceux qui se connectent régulièrement et qui postent des commentaires, proposent des liens et des fichiers joints, sont les trentenaires. Néanmoins en un peu plus de quatre ans on a pu mesurer qu'un nombre de plus en plus important d'anciens élèves plus âgés investissent les Rsn. Rappelons que les élèves les plus anciens ont à peine plus de quarante ans, ils étaient à l'université quand internet a commencé à se développer. Aujourd'hui à de rares exceptions près tous les élèves comme dans la majorité des autres lycées, sont présents sur les réseaux sociaux.

4.1.12 Quelques caractéristiques des trajectoires

Grâce au suivi des 450 élèves sur les réseaux sociaux on peut dégager certaines tendances caractérisant les anciens élèves sortis entre 1990 et 2005 du LPI :

Les trajectoires post-bac

- Quasiment 100% quelles que soient les filières d'origine ont suivi un cursus dans l'enseignement supérieur.
- Proportion très supérieure aux établissements scolaires comparables ayant suivi un cursus autre que celui attendu par leur filière (filière S pour professions artistiques) parcours de réussite STI (sciences et technologies industrielles) vers des filières générales de l'enseignement supérieur type sciences humaines, langues, etc. *(la tendance actuelle pour les lycéens français correspond à la situation du LPI il y a 15 ans chiffres DEEP)*

- Il y a un intérêt prononcé pour les structures de l'enseignement supérieur fonctionnant en petits effectifs sauf exception comme médecine avec création d'unités (réseau) plus petites, sur-représentation en CPGE / IUT / BTS.
- La moyenne du nombre d'années validées au cours du cursus dans l'enseignement supérieur correspondant au niveau maîtrise ou M1
- Moins de 5% sont sortis sans diplômes universitaires de l'enseignement supérieur (*à comparer aux 20% minimum pour les lycéens de CSP équivalentes selon chiffres OCDE, et 40% en données brutes*).
- Part importante d'élèves accumulant les diplômes et mettant longtemps à se trouver et différant leur insertion professionnelle (en exerçant en parallèle des activités pour subvenir à leurs besoins)

Mobilité géographique

- Sur l'ensemble de leur cursus 1/3 ont étudié à l'étranger ou eu une expérience professionnelle à l'étranger prise en compte dans leur cursus (commerce, assistant de langue, etc). Une vingtaine d'ancien élèves travaillent à l'étranger. *(en 2011-2012, selon l'INSEE 5,5% des étudiants français ont bénéficié de programmes de mobilité internationale mais moins de la moitié de ce pourcentage dans les années 90).*
- Plus d' 1/4 se déplacent pour étudier hors de leur région dès la première année dans l'enseignement supérieur, tendance nationale aujourd'hui mais qui existe au LPI depuis les premières années malgré le fait que Poitiers soit un gros centre universitaire.
- Après leurs études, plus de 50 % vivent en dehors de leur région ou à l'étranger et 75% habitent en ville alors qu'ils sont majoritairement d'origine rurale.

Famille

- Si l'indépendance financière réelle peut être tardive (pas d'accès fiable à cette information), quasiment tous n'habitent plus chez leurs parents pendant leurs études et à 20 ans pour la plupart ils sont définitivement "partis" dans un autre

lieu de résidence que celui des parents (*indicateur pour la France 23 ans en moyenne selon les chiffres de l'OCDE repris dans l'étude de C. Van de Velde mais précautions à prendre avec l'interprétation ; en l'absence de chiffres selon les CSP il est possible que l'écart soit en partie dû à la provenance des élèves. Il y a une différence entre quitter le foyer et être autonome financièrement*).

Activités réticulaires (sur les Rsn)

- Plus de 50 % des anciens élèves sont inscrits sur les réseaux sociaux (plus facile d'identifier ceux sur *Copains d'avant*) ®
- Ils ont un réseau de relations actif, ayant en moyenne une douzaine d'*amis* anciens élèves 10 ans après la sortie du lycée, la constitution du réseau est indépendante de l'origine sociale, plus marquée pour les internes
- Une majorité d'anciens élèves ont une activité de *visibilité en identité civile et agissante* (Voir Tableau Cardon p. 173).
- Ces pratiques sociales réticulaires récentes ne sont pas stabilisées, il y a des évolutions notables après quelques années de présence : entre profil laissé à l'abandon et, à l'inverse, plus généralement, le développement de l'activité sur les *Rsn*.

Métiers

- Appréciation très majoritairement positive de leur trajectoire (Sentiment de réalisation très majoritaire). Peu de métiers par défaut, généralement des métiers choisis
- Taux de chômage difficile à évaluer, peu de situations recensées (9/450)
- Emplois précaires existants mais peu nombreux (Nécessité d'entretien approfondi pour accéder à des données fiables)
- Proportion importante des métiers de l'ingénierie (suite école d'ingénieur, IUT, BTS)
- Forte représentation (env. 20%) dans les secteurs Hightech et de l'informatique, des nouveaux métiers média communication nés dans les années 90 mais aussi métiers de la santé, des arts, de la culture et de l'animation.

- Difficulté d'insertion supplémentaire pour les élèves choisissant une profession du domaine artistique assorties du constat que la proportion d'élèves faisant néanmoins ce choix est importante et les compétences en informatique sont un atout supplémentaire
- Proportion forte des métiers de l'éducation et la formation (17%)
- Propension forte à continuer des processus de formation continue ou d'autoformation après l'emploi

Vie citoyenne et familiale

- Une proportion d'élus syndicaux et politiques significative de (8%) et des engagements associatifs et militants affirmés sur les profils
- Une proportion d'élèves toujours en couple constitués au cours de la scolarité, qui semble plus importante que la moyenne des lycées bien qu'il n'y ait pas de statistiques (15 couples recensés sur 450 élèves).
- Arrivée des enfants (autour de 30 ans) avec stabilisation professionnelle et/ou fin des études longues

4.1.13 Conclusion de l'étude des 450 profils

Ces réseaux sociaux numériques considérés par certains comme « *des gadgets narcissiques d'adolescents* »²⁷² ont été des outils précieux pour cette recherche et un nouveau terrain d'investigation pour la recherche universitaire. Dans ce travail d'identification, de suivi et de classement des profils des anciens élèves, le chercheur, à l'image de l'observateur participant, doit lui aussi rentrer dans le jeu de la construction d'une identité numérique visible. D'abord parce que les contraintes techniques des outils en ligne l'imposent²⁷³, ensuite parce que c'est une composante importante pour comprendre cette autre trace de construction identitaire.

Trente élèves sur quarante-deux que compte le corpus d'interviewés sont visibles sur *Facebook* ®. D'abord sur *Copains d'avant* ®, ils s'inscrivent

²⁷² M. Serres, *Petite Poucette*, op. cit.

²⁷³ Il faut nécessairement être inscrit, donc identifiable pour accéder aux réseaux sociaux.

massivement sur *Facebook* ® depuis 2008, deux d'entre eux ne sont que sur *Copains d'avant* ®. Constatant - c'est un enseignement de l'analyse des récits - qu'il n'y a pas de différence significative entre les trajectoires de ceux qui sont présents sur les réseaux sociaux et les autres on peut faire l'hypothèse que les tendances observées à propos des 450 profils peuvent être généralisées à l'ensemble des anciens élèves.

PARTIE 5 : HISTOIRE PARTAGÉE ET TRAJECTOIRES INDIVIDUELLES

Dans un premier chapitre, seront présentés les anciens élèves avec lesquels je me suis entretenu et les récits sur lesquels s'appuie l'analyse. Dans un deuxième temps en revenant concrètement sur les CAQDAS présentés dans la partie 3 on ouvrira les « *cuisines* » de cette analyse qualitative réalisée à l'aide du logiciel *Nvivo*.

Dans un troisième chapitre on présentera les résultats en s'appuyant sur deux typologies : l'une sur les itinéraires d'insertion professionnelle et l'autre sur les profils lycéens en articulant scolarité et trajectoires. Dans le dernier chapitre il s'agira de voir quelles sont les constantes de ces itinéraires de vie.

1 Quarante-deux cheminements

De nombreux extraits d'entretiens sont cités dans cette recherche. Pour connaître les principales caractéristiques de l'identité et des trajectoires des anciens élèves on se reportera à la présentation qui suit, établie par ordre alphabétique.

Le choix a été fait d'attribuer des prénoms aux élèves interviewés qui même s'ils sont fictifs traduisent plus la relation personnalisée entre le chercheur et l'interviewé plutôt que des numéros ou des initiales qui pourraient faire penser à une relation et une posture de recherche distantes. Quarante-deux anciens élèves font partie du corpus principal à partir duquel l'analyse longitudinale a été réalisée. Parmi eux, 36 anciens élèves ont fait l'objet d'un entretien long (au moins égal à 1h30) et 6 ont été interviewés de manière plus informelle à plusieurs reprises, et ont fait l'objet d'échange de courriers électroniques. Les dates entre parenthèses qui suivent le prénom correspondent à la période passée au LPI, un sous-titre rappelle un trait saillant de la trajectoire.

L'âge moyen des anciens élèves au moment de l'entretien est de 30 ans.

Age des interviewé	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Fréquence	1	2	2	7	5	4	2	2	5	1	0	1	2	5	1	1	1

Tableau 25 : Distribution des élèves interviewés selon l'âge.

ALIZÉE (2001-2004) : La galère après le bac

Alizée est une jeune femme de 26 ans, ses parents séparés étaient employés dans le tertiaire, elle a une demi sœur. Elle était une bonne élève très studieuse, volontaire. Elle était interne car ses parents habitent à 80 kilomètres du lycée. Elle a obtenu facilement son bac S option math en 2005 avec une mention AB. Elle a ensuite tenté médecine mais elle n'a pas réussi et ça ne l'a pas intéressé alors elle a essayé, lettres, droit et d'autres formations. Elle a multiplié les petit boulots, serveuse dans les bars, hôtesse d'accueil, mais toujours en CDI ou à la prestation. Elle est très nostalgique du temps du lycée elle dit qu'elle se sent seule de ne pas avoir réussi ses études par rapport aux autres élèves qui ont tous suivi avec succès des formations port bac. Elle s'est installée depuis plus de cinq ans dans une grande ville de province où elle vit avec son compagnon. L'interview s'est déroulée dans sa ville d'origine (plus d'une heure 30 dans un café) lors d'un retour pour voir ses parents en période de vacances. Nous sommes toujours en contacts espacés. Sur son profil Facebook ® seul apparaît dans la rubrique formation, le LPI.

AMELINE (2001-2004) : Le parcours de la deuxième chance

La famille d'Ameline résidait à 70 kilomètres du lycée, elle était donc interne. Elle a un frère cadet, sa mère est employée et son père artisan. Avant de venir au LPI à 18 ans Ameline avait déjà fait un parcours dans l'enseignement professionnel validé par un CAP. Elle a passé avec succès un bac littéraire option Arts plastiques. Avec son bac elle a un projet précis, elle fait une mise à niveau en arts appliqués puis un BTS de design d'espace. Au moment de l'interview en 2009, elle était en recherche de travail et partait faire un stage à l'étranger. À 30 ans, après plusieurs jobs comme dessinatrice industrielle, serveuse, vendeuse, chargée de clientèle, elle est aujourd'hui conseillère en décoration d'intérieur en région parisienne où elle vit, elle est célibataire. L'interview, très convivial, s'est déroulée chez ses parents pendant plus de 2 heures. Le contact est régulier via SMS et Facebook. Son profil professionnel est à jour sur Facebook ®elle a conservé un réseau très actif de relations avec d'anciens élèves.

ARIANE (1997-2000) : Le choix de la communication

Ariane a quitté le LPI en 2000 avec en poche un Bac Littéraire. C'était une élève interne studieuse. Elle est la benjamine d'une famille de deux enfants. Au moment de l'inscription au lycée son père était cadre dans la fonction publique et sa mère agricultrice. Elle a ensuite été admise en CPGE²⁷⁴ lettres qu'elle n'a pas poursuivie après hypokhâgne pour entrer en licence de communication. Elle a obtenu un master 2 dans ce domaine qui se préparait au LPI à l'époque²⁷⁵. Ensuite elle a trouvé facilement du travail en région parisienne comme chargée de communication interne d'une très grande entreprise. L'entretien s'est déroulé dans un café du centre ville de Poitiers pendant une période de vacances, il a duré plus d'1heure 45 dans une ambiance conviviale. Le LPI apparaît clairement sur son profil Facebook @mais elle est très peu active sur ce réseau lui préférant des réseaux professionnels (Linkedin). Aujourd'hui Ariane a 31 ans et vit en couple en région parisienne.

ARTHUR(2000-2003) : S'autoriser un grand virage

Arthur était interne pendant sa scolarité, ses parents sont enseignants et son frère cadet a lui aussi fait sa scolarité au lycée. Très bon élève, il a quitté l'établissement en 2003 après avoir obtenu son bac avec une mention bien. Il a ensuite choisi de faire une école d'ingénieur, il a suivi la première année avec succès et a décidé de changer complètement d'orientation puisqu'il a souhaité devenir professeur d'histoire géographie. Après une licence, un master 2 et le CAPES, il a passé une année en région parisienne. Il est actuellement en poste en Poitou-Charentes. Il a 27 ans aujourd'hui et est célibataire.. Arthur a toujours été très investi dans le monde associatif. Il n'est pas présent sur les réseaux sociaux par choix mais entretient toujours des relations avec un petit groupe d'anciens élèves qui se voient régulièrement et envoient de leurs nouvelles. L'interview s'est déroulé au LPI durant 1h45, c'est lui qui souhaitait ce lieu. Je le rencontre de temps en temps à Poitiers comme son frère musicien, intermittent du spectacle

274 Classe Préparatoire aux Grandes Écoles

275 L'ICOMTEC (institut de formation en information-communication) faisait partie des filières universitaires existante au LPI qui s'est voulu dès son ouverture premier "Lycée université de France".

CÉDRIC (1990-1994) : Un profil professionnel atypique

Cédric est entré au LPI en 1990, y est resté 4 ans il a donc 37 ans aujourd'hui. Il était demi-pensionnaire au Lycée et a suivi une filière biologie avec un Bac D qu'il a obtenu la deuxième année. Il a une sœur aînée et ses parents sont enseignants eux mêmes ayant été professeurs dans une structure scolaire alternative. Cédric a fait une année de prépa Bio mais a très rapidement opté pour le métier de sage femme. Il a travaillé dans plusieurs hôpitaux et lieux médicalisés en France et à l'étranger. Il s'est depuis 5 ans installé dans son propre cabinet en libéral. C'est quelqu'un qui continue à se former beaucoup, il est très investi dans les activités autour de son travail. Il est séparé de la mère de son enfant. Il a gardé peu de contacts avec d'anciens du LP2I mais est en lien avec Landry, interviewé quelques semaines auparavant. L'entretien s'est déroulé sur son lieu de travail, là où il est installé à une centaine de kilomètres de Poitiers. La rencontre a duré environ 2 heures dans une ambiance très "zen" qui lui ressemble. Il est présent sur Facebook ® et Copains d'avant ® "*par nostalgie*" dit-il. Sa présence réseau est plus importante depuis notre entretien mais peu active.

CHARLINE (1987-1990) : Entre arts et droit, le LPI n'est jamais très loin

Elle est entrée en 1987 au LPI, soit l'année de son ouverture. Elle y a passé 3 ans, c'était une bonne élève et a suivi une filière littéraire. Ses parents, fonctionnaires habitant à proximité elle était demi pensionnaire. Au LPI elle y a rencontré le père de ses enfants et après le BAC alors qu'elle s'orientait plutôt vers l'IEP l'institut d'études politiques, ce fut plus simple de rester à Poitiers car elle était enceinte. Elle a donc choisi des études de droit, qu'elle a menées jusqu'au doctorat pour enseigner dans le supérieur dans sa spécialité "le droit de la propriété intellectuelle" dans les étages du LPI à l'ICOMTEC²⁷⁶. Charline a mené en parallèle des activités associatives et d'administration d'un cirque dont elle est actuellement salariée. Elle a toujours été intéressée par les arts et pas seulement ceux du cirque (arts plastiques). Elle est mère de trois enfants dont un est actuellement scolarisé au LPI, l'aîné est lui aussi passé par une structure scolaire alternative sur l'île d'Oléron. Elle va continuer à être

276 ICOMTEC

mère d'élève du LPI puisque sa fille souhaite elle aussi effectuer sa scolarité au LPI. Aujourd'hui elle est séparée de leur père et réside à Poitiers. L'interview a eu lieu sur son lieu de travail dans son bureau en 2009, il a duré environ deux heures. Charline n'est pas présente sur Facebook ® mais sur Copains d'avant ® juste pour être visible.

CHRISTIAN (1988-1991) : Un métier choisi dans la persévérance

Christian est entré au LPI la deuxième année après l'ouverture. Arrivant d'une scolarité dans le privé c'est lui qui a choisi le LPI, ses parents l'ont laissé faire. C'est le troisième enfant de la fratrie et ses parents sont agriculteurs au moment de son inscription. Il habite à côté à proximité du LPI, il est donc demi pensionnaire. A la sortie du lycée après l'obtention de son bac littéraire (A1) il poursuit un parcours en histoire et obtient une licence. Il suit ensuite une formation par alternance au CFPJ à Paris et devient journaliste. Il travaille depuis 1996 dans le groupe du quotidien Régional, il a 40 ans. Il est aussi très investi dans le milieu associatif sportif. Il est installé à Poitiers, marié il a deux enfants. Il a conservé quelques amis très intimes de sa scolarité et beaucoup de connaissances. Il m'a ouvert son carnet d'adresses très fourni et a pu aussi me donner une vision globale du devenir d'au moins vingt anciens élèves. L'entretien qui s'est déroulé dans un café assez bruyant le soir a duré environ 2 heures. Christian est présent et actif sur Facebook ® et Copains d'avant ® comme Cédric par nostalgie.

CÔME (1989-1992) : Réussir à devenir enseignant

Côme est l'aîné d'une famille de 3 enfants. Ses parents habitaient à proximité du lycée, son père était VRP sa mère au foyer. Il était demi-pensionnaire et a suivi une filière scientifique et obtenu un bac C. A sa sortie du LPI il a suivi un parcours en sciences physiques (DEUG A puis licence). Ensuite il a préparé le CAPLP2 à l'Ifm en région parisienne, l'a obtenu et depuis enseigne les mathématiques et les sciences en lycée professionnel dans une grande ville du Sud Ouest. Il dit s'être inspiré des méthodes qu'il a connues au LPI pour enseigner aujourd'hui. Je l'ai interviewé à Poitiers lors d'un séjour qu'il effectuait pour revoir sa famille. L'entretien

à duré 1h15 et s'est déroulé dans un café du centre ville, il est très curieux de lire cette thèse et intéressé d'en être au cœur. Côme n'est pas dans les réseaux sociaux et n'a pas gardé de contacts avec d'anciens élèves si ce n'est avec Johan qui a été interviewé lui aussi. Il a 38 ans et est célibataire.

CYBELE (1998-2001) : Un parcours stabilisé après un profond changement

Cadette d'une fratrie de 3 enfants, elle était demi-pensionnaire pendant sa scolarité puisque ses parents dont le père était formateur au Greta et la mère institutrice, habitaient à proximité. A sa sortie Cybèle a suivi des études de lettres et obtenu une licence. Elle a ensuite exercé plusieurs activités salariées : animatrice en centre de loisirs, directrice de séjours, vendeuse, animatrice culturelle, administratrice de compagnie de marionnettes, chargée de diffusion pour divers groupes et compagnie. Ces dernières années elle s'est réorientée vers le métier d'aide soignante, a suivi une formation. Elle vient d'obtenir son diplôme d'infirmière. Elle habite à côté de Poitiers, est pacsée et a deux petites filles. Le parcours de Cybèle est celui d'une stabilisation à long terme qui correspond à un changement de cap, conscient, des métiers au statut intermittent de l'animation et du spectacle vers une situation sécurisée, lui permettant de fonder une famille et d'envisager d'avoir des enfants. Elle est présente sur les réseaux sociaux depuis longtemps et y a été très active (moins maintenant).

ÉLODIE (1998-2001) : Le LPI passeport pour les États-Unis

Elle est entrée au LPI en 1998, elle arrivait d'une académie voisine. Elle était donc interne au lycée, avec une mère d'origine américaine, qui exerçait la profession de traductrice. Élodie est fille unique, passionnée par les nouvelles technologies. Elle a suivi une filière scientifique et obtenu facilement son Baccalauréat avec mention en 2001. Après celui-ci et une année sabbatique elle est partie faire ses études aux États-Unis. Elle y a obtenu un *bachelor of Science* en Communication puis un *Bachelor of Arts* en relation internationales. Elle a changé plusieurs fois d'employeur et de métier, exercé les fonctions de Webdesigner, associée en communication financière, consultante en marketing web, chef de projet dans une agence média et

"Account Planner" dans une agence de pub. Elle aux États-Unis, vit en couple depuis 4 ans. Elle est aussi musicienne et vient d'avoir trente ans. Je l'ai interviewée par Skype en 2011 et l'entretien a duré plus de deux heures. Élodie développe des réflexions sur un âge d'or qu'auraient connu les élèves du LPI avec les premiers *digital natives*²⁷⁷ mais aussi pionniers en matière d'internet, de réseau et de programmation. Elle insiste sur la formation du LPI qui permettrait de s'intégrer parfaitement dans les universités américaines. Élodie est très active sur Facebook®, dont le profil annonce plus de 1013 amis elle se sert de Facebook® "à l'américaine" à la fois comme outil professionnel professionnel et privé.

ÉMELINE (1996-1999) : Une insertion professionnelle tortueuse

Émeline a suivi une filière littéraire au LPI et était demi pensionnaire car ses parents, enseignants, habitaient à proximité de l'établissement. Elle est la deuxième d'une fratrie de 3 enfants. Son grand frère était élève au lycée, il y a passé 5 années de la seconde à la fin du BTS. Après un parcours erratique où parmi les différentes expériences elle a pu vivre celle des concours de Miss France dans une autre région qu'elle a représentée, elle a obtenu un Master 2 en Géographie. Intéressée depuis longtemps par les métiers de la communication et du journalisme elle a travaillé comme pigiste. Actuellement elle est journaliste pour une revue régionale. Après de multiples changements de lieux, elle vient se stabiliser dans sa région d'origine.

Émeline a gardé quelques contacts d'anciens élèves qui sont aussi ses amies. Elle vit en concubinage à Poitiers et vient d'avoir son premier enfant. Elle est présente mais pas très active sur les réseaux sociaux Facebook®, LinkedIn, Viadéo. L'entretien s'est déroulé à sa demande au LPI (elle voulait y faire un tour pour se remémorer dans les lieux certains moments) en 2011 et a duré 1h45.

ERWAN (1999-2002) : Un parcours difficile vers le professorat

Erwan est resté 4 ans au LPI puisqu'il n'avait pas obtenu le Bac lors de sa première tentative. C'était un élève pas très scolaire, très investi dans la vie du lycée. 1/2 pensionnaire, sa famille résidait à quelques kilomètres du lycée, son frère cadet a

²⁷⁷ Un natif numérique ou natif du numérique (digital native en anglais) est une personne ayant grandi dans un environnement numérique comme celui des ordinateurs, Internet, les téléphones mobiles et les baladeurs MP3 (source wikipédia)

aussi passé une année au LPI mais a préféré choisir un filière professionnelle à la fin de la seconde. Les parents d'Erwan étaient tous les deux employés, sa mère comme secrétaire et son père comme boucher charcutier en supermarché. Après l'obtention de son Bac S option SVT il a fait un master d'histoire dont une année en Espagne dans le cadre Comenius puis une année à l'EHESS qu'il n'a pas validée. Il a ensuite décidé de s'orienter vers l'enseignement et a fait un master 2 métiers de l'enseignement après avoir échoué plusieurs fois au CAPES. Erwan a été ouvrier agricole, serveur, manutentionnaire et Assedu²⁷⁸... au LPI avant de faire des remplacements d'enseignant en histoire géographie, il est actuellement en poste dans un établissement privé. Très engagé associativement il habite toujours dans la région. L'entretien d'Erwan s'est déroulé en 2010. Il aurait pu avoir lieu avant puisque nous sommes restés en relation après son départ de l'établissement et nous avons échangé sur mon projet de thèse de façon informelle. Je souhaitais réaliser d'autres entretiens d'anciens élèves perdus de vue avant de voir s'il était pertinent de réaliser le sien. L'entretien s'est déroulé à la terrasse d'un café aux beaux jours en 2010, il a duré environ 1h45. Erwan à 28 ans n'est pas présent sur les réseaux sociaux bien qu'il ait conservé un réseau d'anciens élèves important et actif et des relations avec certains enseignants. Erwan a été en couple avec Ève, également interviewée, mais ils se sont ensuite séparés. Le LPI était l'un des sujets de discorde, Erwan très nostalgique et emphatique sur le lycée, Ève plus critique et réservée.

ÉTIENNE (1998-2001) : D'une ACF à un métier

Originaire du département voisin Étienne était interne. Ses parents étaient instituteurs, il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. Il est arrivé au lycée avec deux autres camarades de collège et déjà un projet²⁷⁹ technique et culturel à savoir la modélisation en 3D d'une cité médiévale en ruine pour la faire revivre telle qu'elle était à l'époque ; ce projet d'élève (ACF) dura 3 ans. Étienne a fait une scolarité sans problèmes et obtenu un bac scientifique spécialité mathématiques avec option Arts Plastiques et option Informatique. A sa sortie il a effectué une MANAA (mise à niveau en Arts Appliqués) pour rentrer à l'école Boule. Ensuite il a complété cette formation par un BTS en communication visuelle. Après le BTS il a travaillé comme graphiste

278 Assistant d'éducation

279 Projet ACF

puis développeur webdesigner et créé avec quelques amis une société dont il est le gérant aujourd'hui. Étienne a conservé une petite dizaine de contacts avec d'anciens élèves du LPI mais essentiellement quatre qu'il revoit très régulièrement dont un avec lequel il travaille au quotidien. Étienne a 30 ans, vit en Haute Vienne, il est marié et a deux enfants. J'ai suivi son parcours depuis sa sortie du lycée, il est attaché au LPI et il est intervenu à ma demande lors de rencontres avec les élèves actuellement scolarisés en vue d'échanger sur les itinéraires professionnels et de formation.

ÈVE (1998-2001) : Un parcours d'excellence entre enseignement et recherche

Ève est la deuxième fille d'une famille qui en compte trois, toutes ayant fait leur scolarité au LPI. Habitant à une soixantaine de kilomètres elles ont toutes été internes. Au moment de l'inscription son père était médecin et sa mère au foyer. Ève avait de bons résultats facilement, elle se dit néanmoins plus en retrait que ses sœurs (qui ont suivi une filière littéraire) vis à vis du projet spécifique du lycée. Après son bac qu'elle obtient avec une mention bien elle est admise en classe préparatoire scientifique (BCPST) à Nantes puis reçue dans les concours d'ingénieurs mais pas à normale sup. Comme elle voulait enseigner elle obtenu une licence, une maîtrise a intégré la préparation à l'agrégation de Normale Sup Lyon, obtenu le concours puis a fait un master 2 et une thèse. Elle est actuellement en post-Doc en Arizona. Auparavant elle a été PhD student et Ater à l'université de Jussieu. Ève a gardé quelques contacts avec d'anciens élèves. Au moment où je l'ai interviewée elle ne disait pas s'intéresser aux réseaux sociaux elle s'est depuis inscrite sur Facebook® (symptomatiquement, la mention LPI n'apparaît pas sur son profil Facebook® mais elle est assez peu diserte sur les étapes de son parcours). Ève est aussi, inscrite sur Linked'in. Elle a un regard à la fois critique et bienveillant sur sa scolarité. Nous avons eu l'occasion d'échanger par téléphone et courrier électronique en dehors de l'entretien long (plus de deux heures) que j'ai eu en 2012 avec elle dans un petit bar qu'elle fréquente à proximité de son laboratoire de recherche à Paris. Ève a été en couple avec Erwan, la scolarité lpéienne a été un sujet de discorde, Elle vient d'avoir 28 ans.

FAUSTINE (1995-1998) : Un parcours pluridisciplinaire de l'animation à la sociologie

Faustine était le deuxième enfant de la famille, son frère étant déjà passé par le LPI. Ses parents géraient une petite entreprise familiale d'aliment pour le bétail. Habitant à une trentaine de kilomètres du lycée, dans un village mal desservi par les transports scolaires elle était interne. Elle a obtenu un bac scientifique (bio) avec la mention bien. Après la sortie du LPI Faustine voulait faire de l'animation, elle a obtenu un DUT carrières sociale puis un IUP métiers des arts et de la culture. Ensuite elle s'intéresse à l'anthropologie, la sociologie puis l'urbanisme et obtient un master 2 espaces publics : architecture, design, pratiques. Après avoir été animatrice, coordonnatrice de projets culturels, elle devient sociologue. À 32 ans, elle est installée dans une grande ville du centre de la France, vit en couple et a un enfant. Elle continue à voir quelques anciens élèves dont deux amies très chères. Investie associativement, Faustine est une *"touche à tout"* volontaire et curieuse. C'est elle qui a contacté le LPI pour y intervenir et c'est à la suite de son courrier que j'ai pris contact pour une interview d'environ 2 heures qui a été réalisé chez ses parents lors d'une période de vacances en 2010. Faustine disait à l'époque qu'être sur Facebook ® ne l'intéressait pas, depuis elle y est plus présente dans un style un peu décalé mais aucune mention sur sa trajectoire n'y apparaît, y compris sa scolarité au LPI.

JOHAN (1989-1992) : Entre communication et politique

Johan est entré au lycée la deuxième année de l'ouverture, ses parents habitant à côté du lycée, il était demi pensionnaire. Son père exerçait en tant que responsable du rayon boucherie en supermarché alors que sa mère était assistante maternelle. Il est l'aîné des deux enfants et a une sœur. Johan a suivi une filière littéraire et obtenu son bac en 1991. A sa sortie du lycée il a commencé par faire un DUT information-communication à Bordeaux puis une licence et maîtrise de lettres option communication politique et publique à Paris 12 et enfin un DESS communication, politique et animation locale à Paris Panthéon-Sorbonne. En parallèle de ce parcours universitaire il a exercé des responsabilités associatives et politiques auprès de la mairie, de la communauté de commune et du conseil général.

Johan était de ceux qui ont fait beaucoup de radio au lycée ce qui peut expliquer son goût pour la communication, d'ailleurs il est aujourd'hui responsable de presse et des relations extérieures d'une très grande entreprise, il vit toujours dans la même commune que le LPI. À 38 ans, il est marié et a deux enfants. Il a gardé quelques contacts avec les anciens élèves dont Côme également interviewé. Il est très présent sur Facebook ® qui représente un outil professionnel et politique. Johan est toujours resté en contact avec le lycée en tant qu'élus ou intervenant à l'ICOMTEC²⁸⁰. L'entretien s'est déroulé le soir à la mairie dans son bureau il a duré 1h 20.

JORIS (2001-2004) : Un itinéraire politique qui commence au lycée

Entré au LPI en 2001 après avoir redoublé sa troisième il y est resté 3 ans, il a 28 ans aujourd'hui et un frère cadet qui est aussi passé par le même lycée. Son père est salarié de la fonction publique et habite à Poitiers et Joris est demi-pensionnaire. Il a suivi une filière littéraire et les arts plastiques ont beaucoup compté dans son univers de lycéen même s'il n'était pas inscrit en option lourde arts plastiques. Joris était une figure emblématique des lycéens, délégué, élu CVL, CAVL puis après sa sortie du lycée très engagé dans le mouvement contre le CPE dont il était un des leaders à Poitiers. Après son bac littéraire il a suivi un cursus en histoire pour obtenir un master 2 puis passer le capes. Après avoir été animateur Bafa et surveillant, Joris est en poste dans un collège de la Vienne. En parallèle il a toujours été engagé politiquement, investi dans les associations et il est élu à la mairie de Poitiers. À 28 ans, Il a conservé beaucoup de contacts avec les anciens élèves et les enseignants. Il n'est plus présent sur Facebook ® mais est visible dans d'autres formes d'expressions sur le Web comme les blogs ou Copains d'avant ® (pas mis à jour depuis son Capes). L'entretien s'est déroulé dans son bureau à la mairie de Poitiers et a duré environ 1h45.

JOSSELIN (2000-2003) : L'informatique pour l'international

Sa famille résidant en campagne à plus de 50 kilomètres, Josselin est entré au LPI en tant qu'interne. A cette époque sa mère était assistante comptable et son

280 Institut de la Communication et des Technologies numériques, installé jusqu'en 2007 dans le même bâtiment que le LPI.

père professeur de musique. Il est fils unique. Après un passage que les enseignants qualifient de "brillant" et remarqué au LPI pendant lequel Josselin a pu mettre en avant et développer ses compétences en informatique il a obtenu un bac S option sciences de l'ingénieur avec mention. Il a ensuite suivi une préparation intégrée aux grandes écoles d'ingénieur puis a été admis à l'université de Technologie de Compiègne. Il a ensuite fait un Master à Stanford University en Californie. Après une période stagiaire comme ingénieur logiciel à UTC DGA puis à l'INA et au centre George Pompidou, il a intégré la société Google en continuant à se former à l'Université de Stanford. Dans la société Google, il est passé de Londres à Berlin et actuellement il vit et travaille à San Francisco toujours pour la même société avec un statut de cadre. Il a gardé quelques relations solides avec d'anciens élèves du lycée, est présent sur divers réseaux sociaux. Il a 28 ans est célibataire et n'a pas d'enfant. Josselin participe et anime un *Think Tank* sur des questions de philosophie. Très actif sur Facebook, son profil est précisément mis à jour comme celui d'Élodie qui vit comme lui aux États-Unis.

KÉVIN (1996-2000) : Du lycée comme une famille au métier relationnel

Il est arrivé au LPI par "proximité géographique" comme il le dit. Kevin était demi-pensionnaire même si on pouvait avoir l'impression qu'il était complètement et toujours chez lui dans l'établissement ; c'est un "relationnel". Son père était sapeur pompier et sa mère secrétaire, il a une sœur qui n'a pas été au LPI mais a suivi une trajectoire professionnelle dans la coiffure. Au départ engagé vers une filière technologique Kevin suit finalement, après un redoublement en seconde, une filière littéraire option "lourde"²⁸¹ arts plastiques. Il restera donc quatre ans au lycée. Kevin n'a jamais vraiment beaucoup travaillé au lycée sauf dans les projets de groupe et les arts plastiques. Il est de ceux qui auraient eu peu de chance d'arriver au Bac dans une structure classique c'est d'ailleurs lui qui le dit, plus à l'aise pour faire, développer des savoirs-faire qu'assimiler des connaissances. Après sa sortie du lycée, Bac littéraire en poche grâce aux arts plastiques à fort coefficient et des aptitudes révélées à communiquer, Kevin a travaillé en interim à proximité du lycée. Il a ensuite intégré une formation par alternance pour obtenir un BTS force de vente. Il est tout de suite entré comme technicien commercial dans une entreprise qui vend et gère un parc de

281 Plus de 9 heures d'arts plastiques en terminale

photocopieurs. Il est dans la même entreprise depuis 2001. Kevin a gardé un réseau très actif d'anciens élèves du LPI notamment par l'intermédiaire d'un club de Hand-Ball qu'il a monté. Il vit toujours à proximité de Poitiers en couple sans enfant, et reste très attaché à la région. L'entretien qui a duré 1h45, s'est déroulé en 2011 au LPI à la demande de Kévin qui voulait revenir sur les lieux de sa scolarité voir ce qui avait changé, réactiver des souvenirs.

LANDRY (1991-1994) : L'expérience déterminante des voyages ou l'international avant l'heure

Landry est arrivé en 1991 au LPI en tant que 1/2 pensionnaire, il y est resté 3 ans et a obtenu un Bac littéraire. Ses parents étaient tous les deux fonctionnaires et il est le cadet des deux enfants. Après le Bac il est parti passer un an à la Jamaïque, expérience selon lui riche d'enseignements pendant laquelle il a pu effectuer différents jobs. A son retour il est entré à l'université à Poitiers en Histoire Géographie puis est parti à Bordeaux pour suivre une formation en DUT de gestion du développement et de l'action humanitaire ; s'en suivront d'autres expériences à l'étranger, en Afrique, alternant avec des moments de formation. Il suit ensuite un DESS à Paris à l'institut Français d'urbanisme et après son diplôme obtient son premier poste d'urbaniste dans la petite ville dont il est originaire. Il est alors en charge de la rénovation/réhabilitation d'un quartier très populaire. Il est actuellement de nouveau en formation continue dans une spécialité de l'aménagement du territoire. Il vit dans la ville dans laquelle il travaille, il est marié et a deux enfants. Je l'ai interviewé dans son bureau au cœur du chantier en rénovation et l'entretien a duré un peu plus d'une heure 1/2. Nous nous sommes revus à plusieurs occasions car je l'ai fait intervenir au lycée pour des rencontres sur l'orientation avec des lycéens. Par ailleurs, il a accepté, pour la deuxième année, de recevoir toutes les classes de première dans le cadre du programme de géographie de première (aménagement du territoire). Landry a gardé peu de contacts avec les anciens lycéens il est néanmoins toujours en contact avec Cédric. Il n'est pas inscrit sur *Facebook* ®. Il a manifesté son souhait de retrouver d'anciens élèves sur *Copains d'avant* ® mais n'a pas actualisé son profil depuis 10 ans.

LÉNAÏC (1997-2000) : Des sciences de l'ingénieur à la médiation culturelle

Son père était agriculteur et sa mère gestionnaire dans un collège. Lénaïc a une sœur. Puisque sa famille réside assez loin du lycée, il est interne. Il a suivi une filière scientifique option sciences de l'ingénieur, un peu contre son gré, lui qui aurait volontiers fait une filière littéraire. Enseignants et famille l'ont un peu poussé dans cette direction car il était bon élève. Après son Bac Lénaïc s'est inscrit en faculté d'arts du spectacle, il y a passé 5 ans, obtenu une maîtrise et découvert les métiers de ce domaine au cours de différents stages. Il est actuellement médiateur culturel TAP²⁸², salarié à temps plein, en charge plus particulièrement des activités liées au Cinéma notamment en direction des scolaires, ce qui nous donne l'occasion de nous revoir de temps en temps. L'entretien s'est, déroulé dans son bureau au Théâtre et a duré plus de deux heures. Je l'ai contacté pour qu'il intervienne au lycée dans le cadre de l'orientation et la découverte des métiers pour les lycéens. À 28 ans, il est célibataire et a gardé une dizaine de contacts avec d'anciens élèves, relations facilitées par son métier. Il a des activités syndicales dans son secteur. Lénaïc est visible sur les réseaux sociaux (Viadéo, Facebook ®) mais fait partie de ceux qui donnent très peu d'informations personnelles et professionnelles et le LPI n'est pas mentionné ni les études qu'il a suivies après.

LENNY (1995-1998) : De l'épanouissement scolaire au bien vivre

Habitant à proximité du lycée, Lenny était demi-pensionnaire. Au moment de son inscription son père était cadre et sa mère enseignante. Il est le deuxième enfant de la fratrie et sa sœur aînée est aussi passée par le LPI. Lenny a suivi une filière littéraire. C'était un bon élève mais de ceux dont on dit *"peut mieux faire"*. Après son bac il est resté à Poitiers pour suivre des études d'histoire puis il y a eu une période qu'il qualifie de "sabbatique" où il a fait beaucoup de musique (deux ans). Ensuite il a recommencé les études par la préparation de professeur des écoles à l'Ifm. À 33 ans, il est actuellement professeur des écoles à proximité de Poitiers. Lenny est toujours investi dans la musique, la chanson et l'écriture, il a gardé peu de contacts avec les anciens élèves du LPI excepté Maël, aujourd'hui comédien qui fait de la

282 Théâtre auditorium de Poitiers

musique avec lui. Lenny est pacsé, il a deux enfants, il n'est pas présent sur les réseaux sociaux. Je l'ai retrouvé par l'intermédiaire de son ami Maël et j'ai souhaité les interviewer ensemble. L'entretien s'est déroulé au LPI sur une durée d'environ 1h45. C'était une expérience fructueuse notamment parce qu'ils se découvraient des appréciations différentes d'un même vécu ou alors complétaient mutuellement leurs souvenirs et récits ce qui a permis l'émergence de nouvelles réflexions et de souvenirs.

LÉO (1998-2001) : Un parcours d'excellence en médecine

Léo était un élève au niveau scolaire excellent mais il était aussi de ceux qui passent du temps à expliquer aux camarades qui vont moins vite. Sa famille, parents ambulanciers, résidant en campagne à plus de 70 kilomètres du lycée, il était interne. Son frère aîné est passé avant lui au LPI, il est aujourd'hui ingénieur dans une grande société de construction automobile. Après l'obtention de son bac avec mention bien, Léo a fait des études de médecine à Poitiers puis s'est spécialisé en chirurgie et a effectué son internat dans différents services parisiens, de la pitié-Salpêtrière, à l'Hôpital Necker. Il termine son internat de neurochirurgie et devrait occuper un poste de chef de clinique en neurochirurgie pédiatrique d'ici quelques semaines. Léo a gardé des contacts étroits avec une dizaine d'anciens d'élèves, noyau dur d'un groupe qui se revoit une à deux fois par an et échange régulièrement par téléphone et Facebook ®. Aujourd'hui Léo a 30 ans et habite à Paris, il est célibataire et n'a pas d'enfant. Il n'y a pas eu d'entretien long avec Léo car j'avais déjà prévu l'entretien avec une ancienne élève ayant fait un parcours en médecine mais j'ai pourtant suivi son trajet depuis 2008 par l'intermédiaire de son *mini réseau lpéien*. Je l'ai contacté à plusieurs reprises notamment pour qu'il renseigne un formulaire biographique²⁸³ (voir annexes).

LILIAN (1998-2001) : Une scolarité déterminante et une maturation longue

Il est l'aîné d'une famille de deux enfants. Au moment de sa scolarité son père était éducateur spécialisé et sa mère assistante sociale. Lilian est resté 3 ans au

283 Annexes p. 14

lycée mais n'y a pas obtenu son bac. Il s'est ensuite orienté vers un Bac Pro puis un BTS dans l'enseignement agricole, diplômes qu'il a obtenus. Après cette formation initiale il a exercé plusieurs métiers puis est parti voyager en Mongolie et au Québec. Au retour il a préparé l'entrée en école d'osthéoopathie a obtenu le diplôme il y a deux ans. Il est installé en libéral dans une petite ville du Sud Ouest depuis un an. Je n'ai pas pu l'interviewer car je l'ai identifié il y a peu de temps et la campagne d'interviews était terminée ; c'est lui qui a donné de ses nouvelles très récemment, j'ai pu reprendre contact et lui adresser un questionnaire biographique. Il dit que son passage au LPI *"ne lui a pas permis d'obtenir son bac mais lui a appris à être un homme et c'est le plus important, le reste se fera "*²⁸⁴. Lilian n'est pas très actif sur Facebook ® et son profil ne donne pas d'information sur lui mais on compte beaucoup (une trentaine) d'anciens élèves parmi ses amis et il entretient des relations à distance avec certains d'entre eux.

LILY (2001-2004) : Une reconstruction personnelle avant la réussite professionnelle

Elle est entrée en première en 2001 au LPI et se définit comme une élève studieuse, curieuse et intéressée. Si elle n'est arrivée qu'en 1ère au LPI c'est qu'elle était en seconde sur son lycée de secteur qu'elle a choisi de quitter parce que ça se passait mal (anorexie, état dépressif). Au moment de son entrée au lycée ses parents étaient respectivement enseignant et cadre de la fonction publique. Lily est l'aînée, elle a une petite sœur. Elle a obtenu son bac scientifique avec une mention Bien et a intégré la faculté de médecine. Ses études se sont passées sans encombres sauf un accident de la route qui l'a laissée très gravement blessée aux jambes lors de sa première année, ce qui ne l'a pas empêché de réussir ses examens. Âgée de 28 ans, elle termine actuellement sa spécialisation en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent dans une grande ville de province dans laquelle elle vit. Elle a gardé des contacts avec une dizaine d'anciens élèves mais elle n'est plus sur Facebook ® et d'une façon générale sur les réseaux sociaux pour des *"questions personnelles et éthiques"*, c'est essentiellement à travers les mails qu'elle maintient le lien avec les anciens Ipéiens. Étant en internat dans le sud de la France,

²⁸⁴ Complément au questionnaire biographique, voir annexes p. 14

l'entretien, qui était le dernier du corpus, s'est déroulé en vision conférence légère en soirée de l'automne 2012 et a duré environ 2 heures.

LOÏC (1989-1991) : La radio, fil rouge d'un parcours d'enseignant syndicaliste

Loïc est entré en première au LPI car il n'avait pas été accepté en seconde malgré sa motivation (dans l'option choisie²⁸⁵ pour un garçon à l'internat dans cette période, il pouvait y avoir quatre demandes pour une place). Il est l'aîné d'une famille d'enseignants comptant deux enfants. Il a obtenu un bac E filière qu'il avait suivie pour son intérêt pour *"tout ce qui était technique"*. Pendant sa scolarité tous ses projets ont tourné autour des activités liées à la radio du lycée. Au sortir du LPI, il est d'abord attiré par une filière technologique en liaison avec la radio (ingénieur son) mais il n'est pas accepté et après une formation en Deug A, il bifurque vers le professorat et devient instituteur puis professeur des écoles. Il continue à développer activités et projets radio avec ses élèves. Loïc est aussi représentant syndical (secrétaire départemental) pour une partie importante de son temps de travail; Il vit maritalement à côté de Poitiers et a deux enfants. L'entretien a eu lieu en 2010 dans les locaux de son syndicat. Loïc vient d'être admis au concours de Personnel de direction il est intervenu cette année, à ma demande, pour l'anniversaire des 25 ans de la radio du lycée. Il a fait partie aussi de la rencontre organisée le 30 juin 2012 au LPI avec une dizaine d'autres anciens élèves.

LUDIVINE (2003-2006) : Une insertion professionnelle en cours

Ludivine était interne au lycée alors que ses parents fonctionnaires résidaient en région parisienne. Elle est la dernière d'une fratrie de trois enfants. Elle a suivi au LPI une filière L puis a obtenu une licence d'histoire à Nanterre avant de s'orienter vers les sciences politiques et le droit. Elle a obtenu un master 2 à l'université Catholique de Louvain et cherche maintenant un travail dans sa branche. Elle habite à Bruxelles est célibataire. Pour Ludivine le LPI a été *"un grand pas dans la connaissance de soi même"*. Elle entretient toujours des relations avec quelques

285 TSA : Technologie des systèmes automatisés

anciens élèves du lycée et son Facebook ® est relativement actif. C'est le hasard qui m'a conduit à la rencontrer dans les couloirs de l'université de Nanterre en 2009, c'était l'occasion de pouvoir suivre un parcours original en train de se faire, car sortie en 2006 elle n'aurait pas dû faire partie du corpus. L'entretien s'est déroulé dans un café à proximité du campus de Nanterre, il a duré environ 1h45

MAËL (1995-1998) : *Un lycée pour s'autoriser à devenir artiste*

Maël est le deuxième et dernier enfant d'une famille dont les parents sont ouvriers. Il a suivi comme son ami Lenny une filière littéraire et a obtenu son bac en 1998. Maël sorti du lycée a voulu faire une carrière de comédien. Il s'est donc inscrit en faculté d'arts du spectacle puis à suivi les cours du conservatoire de théâtre de Poitiers pour enfin rejoindre après avoir réussi le concours d'entrée, l'école régionale des acteurs de Cannes. Depuis les années lycée il est ami avec Lenny avec qui il fait de la musique. Maël est aujourd'hui comédien et notamment avec une compagnie poitevine. Intermittent du spectacle, il donne aussi des cours à la faculté d'arts du spectacle, il vit entre Montreuil et Poitiers. Il a gardé une dizaine de contacts avec d'anciens élèves. Pour lui la scolarité au LPI fut : *"une période passionnée, un éveil de conscience, des liens forts"*. Inscrit sur Facebook ® par curiosité il y est assez actif. L'entretien s'est déroulé au Lycée avec Lenny il a duré une heure et demie particulièrement intéressante permettant de comparer, compléter le récit de chacun, générant ainsi un récit *"croisé"*.

MARILOU (1989-1993) : *S'épanouir dans la communication et les réseaux du Web*

Au moment de l'inscription la père de Marilou venait de décéder et sa mère était chargée de communication de La Rochelle ; elle a une sœur aînée. D'abord demi pensionnaire louant un chambre en ville elle intègre l'internat ensuite puis sera de nouveau demi-pensionnaire en 1ère et terminale. Elle redouble sa seconde à sa demande et obtient un bac littéraire en 1994. Après son bac elle suit des études

d'histoire de l'art à Montpellier qu'elle interrompt en cours de maîtrise. Elle part ensuite s'installer à Paris et suit les cours de l'école du Louvre sans aller jusqu'au bout car elle commence à écrire des dialogues pour des maisons de production. Elle rencontre le père de son premier enfant et part s'installer à Rouen. Elle rentre ensuite à la Rochelle et travaille pour une compagnie théâtrale. Elle découvre alors le monde de la rédaction en ligne pour différents sites et services. Elle est actuellement rédactrice et journaliste pour le plus important des sites internet de santé, elle y est responsable de rubrique. Pour des raisons professionnelles, Marilou est très active sur les réseaux sociaux. Elle a conservé des relations fortes avec quelques anciens élèves du lycée et avec un enseignant qui est d'ailleurs celui qui a proposé qu'elle soit interviewée. Son profil professionnel n'est pas détaillé et le lycée n'y apparaît pas. L'entretien s'est déroulé pendant deux heures à La Rochelle où le rendez vous était pris en début d'après midi dans un café tranquille.

MARLENE (1990-1993) : Du lieu de vie au lieu de travail

Marlène a un frère dont elle est de 11 ans l'aînée qui a suivi une formation professionnelle dans un autre établissement, à ce sujet Marlène exprime le regret qu'il n'ait pas eu l'opportunité de « *s'épanouir* » lui aussi dans une scolarité au LPI. Son père est installé à son compte comme menuisier dans la commune du lycée et sa mère est ATSEM, elle est demi-pensionnaire. A l'issue du bac littéraire obtenu avec mention elle poursuit des études d'histoire et obtient une maîtrise. Tout au long de ses études, Marlène a travaillé dans la restauration, elle a aussi été surveillante d'internat dans différents lycées agricoles confirmant son choix d'exercer dans le milieu éducatif qu'elle poursuivra en préparant le Capes de documentation et revient au LPI en 1999 pour une année en tant que stagiaire. Elle y revient régulièrement pour partager des moments de rencontre avec les lycéens. Aujourd'hui Marlène forme les étudiants à la documentation à l'université de Poitiers après avoir assuré différentes fonctions en formation initiale et continue. Sa vie professionnelle est aussi marquée par un engagement syndical et militant. Depuis le lycée, elle partage sa vie avec Tim ancien élève du LPI lui aussi, ils sont mariés et ont deux enfants de 5 et 10 ans, elle a 37 ans. Elle n'est pas présente sur Copains d'avant ® et a minima sur

Facebook ®, elle ne souhaite pas vraiment s'y exposer par « précaution » et par « pudeur ». L'entretien parmi les premiers en 2008 a duré environ 1h45, des échanges informels ont eu lieu depuis.

MAYLIS (1996-1999) : S'oublier dans ou pour les autres

Maylis est la dernière d'une fratrie recomposée (six demi frères et demi-soeurs). Son père était retraité et sa mère assistante sociale. Après son bac littéraire elle s'est essayée à l'histoire de l'art puis à la psychologie à Poitiers avant de partir suivre une année et demie de cours en arts plastiques à Toulouse. Ensuite elle repart à Rennes suivre une formation en DUT carrières sociales option animation socio-culturelle. Maylis a exercé plusieurs métiers en CDD : conseillère de vente, Animatrice, éducatrice. Elle est actuellement en CDI à la mission locale. Maylis a gardé un véritable réseau d'anciens élèves. Au cours de l'entretien qui s'est déroulé en 2010 dans un café, elle cite le parcours de vingt anciens élèves et d'ailleurs plusieurs d'entre eux l'attendent à une table voisine pour aller passer la soirée en ville. Elle ouvrira son carnet d'adresses pour donner plusieurs contacts téléphoniques et électroniques, en revanche elle se refuse *"par principe de réserve"* à être inscrite dans les réseaux sociaux ni ailleurs sur internet. À 32 ans, Maylis est très impliquée dans de multiples activités associatives culturelles, elle est militante et politisée. Après l'entretien, je l'ai sollicitée pour venir présenter son parcours et la mission locale, (elle s'occupe du service civique), aux élèves intéressés ; elle a répondu avec enthousiasme à la demande et a renouvelé l'opération l'année suivante.

MÉGANE (2000-2003) : une trajectoire rhizomique entre arts et animation

Mégane est la deuxième d'une fratrie de trois enfants. Au moment de sa scolarité son père était secrétaire comptable et sa mère coiffeuse. Interne, elle a suivi une filière littéraire option arts plastiques et a continué dans cette voie à Toulouse jusqu'à un master 2 professionnel en création numérique en 2009. En parallèle elle s'est formée à l'animation culturelle et a fait valider son expérience dans ce domaine.

Mégane a effectué plusieurs CDD dans l'animation culturelle mais a aussi été enseignante contractuelle en arts plastiques dans l'académie de Toulouse. Elle se définit comme volontaire, et a été en charge de direction d'accueil de mineurs, elle est formatrice BAFA et BPJEPS pour les CÉMÉA Midi-Pyrénées. Fondatrice de l'association Patch_work Arts émergents elle mène actuellement des activités de plasticienne et d'intervenante pédagogique en arts numériques. Mégane, militante, est très impliquée dans la vie associative. Je n'ai pas effectué d'entretien long avec elle mais depuis son départ du lycée, je suis son parcours, car elle reste en contact avec le LPI et est d'ailleurs intervenue il y a quelques années dans une animation auprès des élèves. Elle définit sa trajectoire comme : « rhizomique, solide, qui ne se déracine pas vite mais se construit dans la multiplicité, la richesse, mais aussi la complexité, la difficulté, le surmenage... ». Mégane, présente et active sur les réseaux sociaux voit régulièrement un petit cercle d'amis du LPI dont Arthur, elle vit en couple dans la région toulousaine. Elle définit le Lycée par ces trois mots : projets, responsabilité et confiance.

MÉLANIE (1999-2002) : Médecine, un projet d'enfance

Mélanie est l'aînée d'une famille de deux enfants et lors de sa scolarité lycéenne, sa mère était technicienne de laboratoire et son père commercial, la famille habitant à proximité elle était demi-pensionnaire. Mélanie était une élève studieuse pour qui la scolarité n'a pas posé de problème. Elle voulait être médecin elle l'est devenue. Après l'obtention d'un bac S, elle poursuit des études de médecine sans encombres jusqu'à l'obtention de son DES de médecine générale en 2013. Elle a aujourd'hui 28 ans vit maritalement et vient d'avoir son premier enfant. Elle a conservé quelques relations avec d'anciens élèves dont une partie via Facebook. Je l'ai sollicitée pour venir présenter son parcours aux élèves intéressés ; elle a répondu avec enthousiasme à la demande et a modifié son emploi du temps et ses gardes pour se libérer. Je n'ai pas effectué d'entretien long avec elle car la population des élèves ayant suivi des études de médecine est déjà représentée mais aussi parce que j'avais eu l'occasion d'échanger à plusieurs reprises avec elle et de l'écouter faire le récit de son parcours devant les élèves.

MIKAËL (2001-2004) : Ouverture sur le monde et nouvelles formes de travail

Mikaël est entré au LPI en tant qu'interne puisque sa famille habitait à la campagne à plus de 70 kilomètres du lycée. A l'époque son père était agriculteur et sa mère était secrétaire aux impôts. Mikaël a une petite sœur. Durant sa scolarité il a participé à des projets informatiques remarqués par les professeurs et les élèves il avait déjà développé des logiciels qui seront la base d'applications toujours en usage. Après avoir obtenu un bac S mention bien il est entré à l'INSA²⁸⁶ de Lyon en spécialité information, ingénieur informatique, il a ensuite effectué un an d'étude complémentaires à IIT Chennai en Inde et effectué ensuite des stages en Angleterre et en Écosse. Il a exercé plusieurs métiers autour de l'informatique, ingénieur, chef de projet, développeur, photographe, blogueur. Actuellement à 28 ans, il vit en couple à Wellington en Nouvelle Zélande et gère sa société. Il dirige une équipe d'une dizaine de personnes qui travaillent à distance dans différents endroits du monde pour un logiciel qu'il a développé et d'autres applications internet, il fait aussi de la formation. Il est toujours en relation avec quatre anciens élèves qui sont des amis et il est en contact plus distant avec une quinzaine d'autres via Facebook. Il est aussi présent sur le réseau social professionnel Linkedin et sur son site qui mêle activités professionnelles et de loisirs. Mikaël est aussi un militant des logiciels libres il est aussi très sensibilisé aux problèmes environnementaux et de santé publique. Il travaille aussi à la sécurisation des libertés individuelles sur internet. L'entretien s'est déroulé à distance via Skype et a duré au total plus de 2h30 dans une ambiance très agréable et pendant lequel il a posé beaucoup de questions sur ce que devenait le LPI auquel il est très attaché.

OCÉANE (2001-2004) : S'épanouir dans l'hyperactivité

Océane était interne car sa famille résidait assez loin au sud de l'académie, elle a un frère cadet élève lui aussi au LPI, ses parents sont instituteurs. Elle a une

286 Institut National des Sciences Appliquées

personnalité forte et un tempérament de leader affirmé, hyperactive et exigeante. Les relations n'étaient pas toujours simples avec ses camarades. Après l'obtention de son bac S avec mention bien, elle est partie faire des études d'architecture à Bordeaux, elle a passé son master puis est partie à l'étranger pour continuer sa formation d'abord à l'université de Delft avec des stages en Norvège, en Italie et en Angleterre. L'interview s'est déroulé pendant les vacances de Noël 2009 chez ses parents dans une ambiance très familiale, il a duré plus de deux heures. Depuis Océane a continué à se former elle travaille actuellement pour un organisme belge et habite à Gand, elle vient de se marier. Elle est aussi active dans les associations citoyennes et de défense de l'environnement. À 27 ans, elle continue à entretenir des relations avec quelques anciens élèves et est très active sur plusieurs réseaux sociaux dont Facebook ® et Linkend'In.

RAPHAËL (2000-2003) : Un parcours marqué par le projet

Il est le benjamin d'une famille de 3 enfants, au moment de son arrivée au LPI sa mère est institutrice et son père employé de banque. Raphaël a suivi une filière littéraire au lycée et il était interne. Entré au lycée avec un an d'avance il s'est intégré très rapidement et est devenu pour les élèves et les enseignants une figure du LPI et de l'internat, élu au CA au CVL, responsable de projet ACF... Après son bac obtenu avec la mention bien il commence une classe préparatoire à Tours mais il ne supporte pas ce qu'il qualifie d'*"individualisme ambiant"* et *"une relation adulte élève hiérarchique sans possibilité d'expression"*. Il revient à Poitiers et s'inscrit en LEA²⁸⁷, il sera major pendant les trois années. Il recommence à prendre du plaisir à apprendre, à prendre des responsabilités et à s'investir dans des projets. Il part ensuite à Valence en Espagne pendant un an comme assistant de français et à son retour intègre l'IAE²⁸⁸ des pays de l'Adour où il prend de nouvelles responsabilités et obtient un Master 2 de Recherche Management Public des Collectivités Locales. Il effectue plusieurs contrats en tant que conseiller en management pour des administrations et collectivités puis un contrat CNFPT sur l'accompagnement du Projet d'établissement et parallèlement commence une thèse en 2009, il est

287 Langues étrangères appliquées

288 Institut d'administration des entreprises

actuellement ATER. Raphaël a 27 ans et est célibataire, il a conservé tous ses amis et son réseau d'anciens élèves est très actif. Présent sur les réseaux sociaux il sépare les réseaux de relations sur Facebook @sur lequel il ne donne pas d'éléments de son parcours des réseaux sociaux professionnels (Linkendin, sites universitaires, etc.). L'entretien s'est déroulé en 2011 à la terrasse d'un café à Poitiers, lors d'une période de vacances pour lui, il a duré un peu plus d'une heure et demie, le contenu de l'interview est très dense.

SIMON (2000-2005) : Prendre le temps de se construire pour mieux réussir

Simon était 1/2 pensionnaire et habitait à Poitiers. Son père était Agent de maîtrise et sa mère cadre à la CAF. Il est l'aîné des deux enfants. Il a passé 5 ans au LPI, redoublant deux classes. Après l'obtention de son bac scientifique, il s'est orienté vers des études de commerce, d'abord un DUT de gestion des entreprises et des administrations puis un Bachelor of science en Marketing/finance en Angleterre (Coventry) et enfin il a pu intégrer l'école supérieure de commerce de Bordeaux dont il est sorti diplômé en 2010. D'abord en parallèle puis après sa formation universitaire il a travaillé dans plusieurs entreprises et à plusieurs postes. Actuellement il est analyste financier dans une grande multinationale en CDD. A 28 ans, Simon est célibataire et vit à Paris Il a gardé des relations étroites avec certains anciens du LPI et il est présent sur les réseaux sociaux pour rester en relation. J'ai suivi son parcours depuis 2008 et nous échangeons via la messagerie électronique, il a renseigné le questionnaire biographique et a aussi participé à la rencontre organisée en juin 2012 au LPI avec plusieurs anciens élèves (voir annexes). Il dit à propos du LPI : *"À voir le parcours de chacun, on peut vraiment appuyer sur le fait que le LPI ne formate pas les gens. C'est à mes yeux, le terreau de la diversité".*

SOPHIE (1992-1995) : Des mathématiques à la politique

Elle est l'aînée d'une famille de deux enfants dont les parents sont ouvriers. Sophie était une bonne élève, notamment en mathématiques, habitant à proximité

elle était demi-pensionnaire. Elle a donc suivi une filière scientifique et a obtenu un Bac S option mathématiques (1995 première année de la réforme des baccalauréats). Poussée par ses professeurs elle s'est inscrite en classe préparatoire mathématiques mais cela ne lui a pas plu du tout, elle a eu l'impression dit-elle de *"revenir au collège"* alors qu'elle se sentait très autonome. Elle s'est inscrite à l'université toujours dans les mathématiques mais elle s'est aperçue que ses études ne l'intéressaient pas vraiment et a découvert en revanche le syndicalisme étudiant. Elle s'est investie et du même coup a découvert le droit et est entrée à l'IPAG²⁸⁹. Elle a réussi le concours de rédacteur. Dans le même temps elle a été élue au conseil de l'université et dans les instances de l'Unef ID puis élue au CROUS et à la vice-présidence étudiante de l'université. En 2001 elle est partie à Paris où elle a travaillé dans différentes structures dont le parti socialiste de Paris. En 2002 elle a été élue à la municipalité de Poitiers alors qu'elle pensait être en position non-éligible. En mars 2003 elle a eu un mandat pour mettre en place l'AFEV²⁹⁰ à Poitiers, en 2008 elle a été élue conseillère générale. À 36 ans, Sophie vit maritalement et est la maman de deux enfants. L'entretien s'est déroulé fin 2011 dans son bureau de l'AFEV à Poitiers, il a duré 1h45 dans une ambiance conviviale. Sophie est présente et active sur Facebook® qui est une pratique courante pour les élus mais c'est aussi comme elle le dit pour retrouver des anciens élèves et étudiants qu'elle a connus durant sa scolarité. Sandrine connaît bien Joris lui aussi élu alors qu'il ne sont pas de la même génération d'anciens élèves.

SUZON (1996-1999) : Un chemin de traverse vers le journalisme

Suzon est l'aînée d'une famille de trois enfants, ses parents étaient tous les deux salariés de la fonction publique au moment de son inscription. Elle était interne car habitant loin du lycée. Après avoir obtenu son bac avec une mention bien, elle a changé trois fois de voie, elle dit : *"J'ai eu plusieurs passages par la fac..."*. Elle a commencé par Arts du spectacle pendant trois ans à Poitiers. Et puis elle avait toujours en tête et depuis longtemps le journalisme mais n'avait pas envie de faire d'école de journalisme. Elle est donc passée par une filière information et communication à Nantes. Elle a fini cette formation mais n'était pas très satisfaite.

289 Institut de préparation à l'administration générale

290 l'Association de fondation étudiante pour la ville

Elle a commencé à chercher du travail mais ça été difficile. Et puis, alors qu'elle enchaînait les petits boulots, elle a appris qu'il existait des filières en alternance qui permettaient à la fois de faire une école de journalisme et de travailler dans un média. Elle a trouvé un employeur et a fait cette formation. Elle est toujours dans cette structure, une radio locale et y travaille comme journaliste. Suzon n'est pas inscrite dans les réseaux sociaux et s'y refuse, elle a gardé des relations avec quelques personnes très différentes notamment certaines amies très intégrées socialement alors qu'elle est marginale et un peu rebelle. Suzon a 32 ans vit en couple à côté de Poitiers, elle a un enfant.

SYBILLE (1996-1999) : Une trajectoire de réussites des relations humaines aux ressources humaines

Sybille arrive au lycée en même temps que Suzon, elle aussi interviewée, dont elle deviendra et restera l'amie. Elle est l'aînée d'une fratrie de deux enfants, son père était alors chef d'entreprise et sa mère sans emploi (en invalidité). C'est une élève studieuse et elle choisira de suivre une filière littéraire elle obtiendra une mention Bien au Bac. Elle effectue ensuite une CPGE lettres à Tours qu'elle poursuit au lycée Lakanal. Sous-admissible à l'école normale supérieure et au Celsa elle choisit L'institut des sciences humaines appliquées qui dépend de Paris IV Sorbonne parce qu'elle n'en peut plus de l'ambiance qu'elle dit *"élitiste"* et veut s'orienter dans les sciences humaines, vers quelque chose *"qui n'ouvre pas que vers de l'enseignement"*. Elle fait divers jobs pour payer ses études et découvre la formation qui lui semble le compromis le plus acceptable entre l'enseignement et les ressources humaines. Après sa maîtrise elle suit un master de responsable formation-insertion à Bordeaux II/ dans l'UFR de sciences de l'éducation. En parallèle de ce master 2, elle effectue un stage en entreprise au service formation d'une entité du groupe EADS à Bordeaux, elle y est recrutée avant la fin de son master. Elle sera donc chargée de ressources humaines pendant 4 ans, d'abord à Bordeaux puis dans le sud est de la France et deviendra ensuite consultante en ressources humaines en cabinet et reviendra à Poitiers pour finalement s'installer il y a deux ans en libéral. Sybille a 32 ans, vit en couple et a un enfant. L'entretien s'est déroulé au LPI, elle voulait y revenir (en 2012), il a duré 1h45 ce qui était la limite puisqu'elle avait un rendez-vous après. Sybille a gardé le contact avec quelques

amies du lycée, et un enseignant, elle est présente sur Facebook ® mais peu active.

TIM (1990 - 1994) : Un autodidacte touche à tout

Tim est l'aîné d'une fratrie de trois enfants qui vont lui succéder au lycée. Il est issu d'un foyer familial tourné vers les autres, père infirmier en psychiatrie et mère assistante sociale. Élève moyen, il dit "mettre un point d'honneur à le rester", mais est curieux de tout. Entré au lycée par une filière technologique, il en sort avec un bac D (Biologie). L'essentiel de son cursus se déroule à Poitiers dans le domaine des sciences humaines, géographie et sociologie et se termine par une maîtrise d'urbanisme à Brest. Après une période d'objection de conscience à l'Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie, c'est en tant qu'autodidacte qu'il commence sa vie active en tant qu'infographiste indépendant. Il passe ensuite, deux années à rénover sa maison et enchaîne petits boulots et investissement associatif. Tim occupe actuellement à Poitiers un poste « touche à tout » – secrétaire, chargé de communication, administrateur réseau - pour deux associations environnementales. Tim et Marlène (interviewée elle aussi), qui partagent leur vie depuis le lycée, sont parents de deux enfants. Tim a 37 ans, il n'est pas présent sur les réseaux sociaux et garde peu de contact avec les anciens élèves à part son frère et sa sœur et un ami proche avec qui il continue à faire de la musique.

VIRGINIE (1996-1999) : Devenir enseignant dans une structure scolaire innovante

Amie de de Suzon et Sybille elles aussi interviewées, Virginie était interne. Elle a une sœur cadette élève aussi au LPI, son père était gendarme et sa mère vendeuse indépendante à domicile. Virginie a suivi une filière S et obtenu un bac S option SVT. Après son bac elle suit des études de langues (LLCE espagnol), et obtient une maîtrise puis le CAPES d'espagnol. Après une année de stage dans un collège du département, elle a l'opportunité d'intégrer une structure scolaire expérimentale. Elle candidate et obtient un poste sur profil au CEP MO (Centre expérimental pédagogique maritime en Oléron) en tant que professeur d'espagnol, elle y est toujours actuellement. Virginie est aussi réserviste dans la gendarmerie et

effectue des services pendant ses vacances. À 32 ans, elle vit en couple et vient d'avoir son premier enfant. Elle revoit régulièrement des anciens élèves du LPI qui constituent une grande partie de son cercle d'amis. Elle est présente sur *Facebook*® et *Copains d'avant*® pour garder le lien mais n'est pas très active, elle est aussi inscrite sur un des groupes *Facebook*® du lycée. L'entretien s'est déroulé fin 2011 au CEPMO à 2h30 de Poitiers. Il a duré 1heure 45, nous étions limités par l'heure du déjeuner que nous avons pris ensemble dans l'établissement. Virginie est intarissable sur sa scolarité au LPI qui a été selon elle une période d'épanouissement.

2 De l'analyse des entretiens aux résultats

L'approche inductive, constitutive de la théorie ancrée, réalisée à l'aide d'un logiciel, remodèle la relation classique entre analyse et résultat : il y a production de résultats premiers puis retour en arrière, transformation ou ajout de compléments pendant le codage, exploration de pistes nouvelles, retour sur le terrain, modification du questionnement... Faire parler les données nécessite en parallèle de montrer comment on s'y prend, il faut comme le disent Géraldine De la Rupelle et Philippe Mouricou « *ouvrir les cuisines de la recherche qualitative* »²⁹¹. Cette opération nécessite : « *de la part des chercheurs qualitativistes*²⁹², *un effort de rigueur, de transparence et de traçabilité dans la présentation de leurs démarches* ».

2.1 Codage/entretiens : quelles interactions ?

Le questionnement rétrospectif jusqu'à vingt-cinq ans après sa scolarité, peut entraîner l'interviewé à essayer de fournir la « *bonne* » réponse à l'évocation d'un dispositif. C'est pourquoi j'ai préféré des questions qui impliquent la personne interrogée : « *est-ce que les ACF t'ont apporté quelque chose ?* ». L'encodage des interviews permet aussi d'améliorer le questionnement (les relances) dans la mesure où cette opération ne s'est pas déroulée après la phase de recueil mais de façon synchrone au rythme des entretiens et des transcriptions eux même organisés en fonction des périodes de vacances des interviewés.

Après avoir fait du codage *ouvert*, en cherchant à prendre en compte l'ensemble des dimensions et en ouvrant tous les codages possibles je suis passé dans la phase de codage axial. Elle vise à regrouper les occurrences soit dans des catégories existantes depuis la phase exploratoire constitutive de la grille d'entretien initiale soit dans de nouvelles qui apparaissent. Ces occurrences sont appelées codes ou "*nodes*" ou "*nœuds*" (en français) dans le logiciel *Nvivo*

Dans l'opération de codage, être un "*chercheur du dedans*" m'a permis de donner du sens à nombre d'éléments de réponse par ma connaissance du contexte.

291 G. De La Rupelle, P. Mouricou. Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel *Nvivo* 8. In : AIM. 14ème Colloque AIM : *Pratique des SI au service des entreprises ? Réalités et perspectives*, 10-12 juin 2009, Marrakech, Maroc.

292 *Ibid.* p. 10

Quand un ancien élève dit "*c'est important de montrer son projet aux autres*" je sais ce que ça veut dire et je n'ai pas besoin de me faire préciser la réponse en interrompant le récit. En effet au LPI, les élèves ont des prestations de plusieurs dizaines de minutes à faire plusieurs fois dans l'année devant des assemblées élèves c'est pour cela que je peux coder cet empan dans plusieurs *nœuds* (communication, collectif) et pas seulement en *projet*. Il faut néanmoins rester vigilant à ne pas tomber dans l'interprétation.

Ce type de codage associé au logiciel contribue aussi à équilibrer la présence dans le corpus, d'élèves aux caractéristiques déterminées. En effet le codage se faisant au fur et à mesure des transcriptions permet d'orienter le choix des futurs interviewés en fonction des premiers résultats obtenus (démarche itérative). Par exemple, interviewer une proportion d'élèves internes constituerait un biais car ce sous-groupe d'anciens élèves présente un attachement à l'établissement plus important que l'ensemble.

Le codage, en facilitant le repérage dans le récit transcrit, participe à la prise de conscience de l'impossibilité d'anticiper toutes les questions de relance et ainsi de considérer qu'au bout d'un certain nombre de minutes, le cadre posé, il sortira des choses de l'interview ; l'outil d'analyse autorise une conduite d'entretien moins directive.

2.2 Nvivo pour faire parler les données

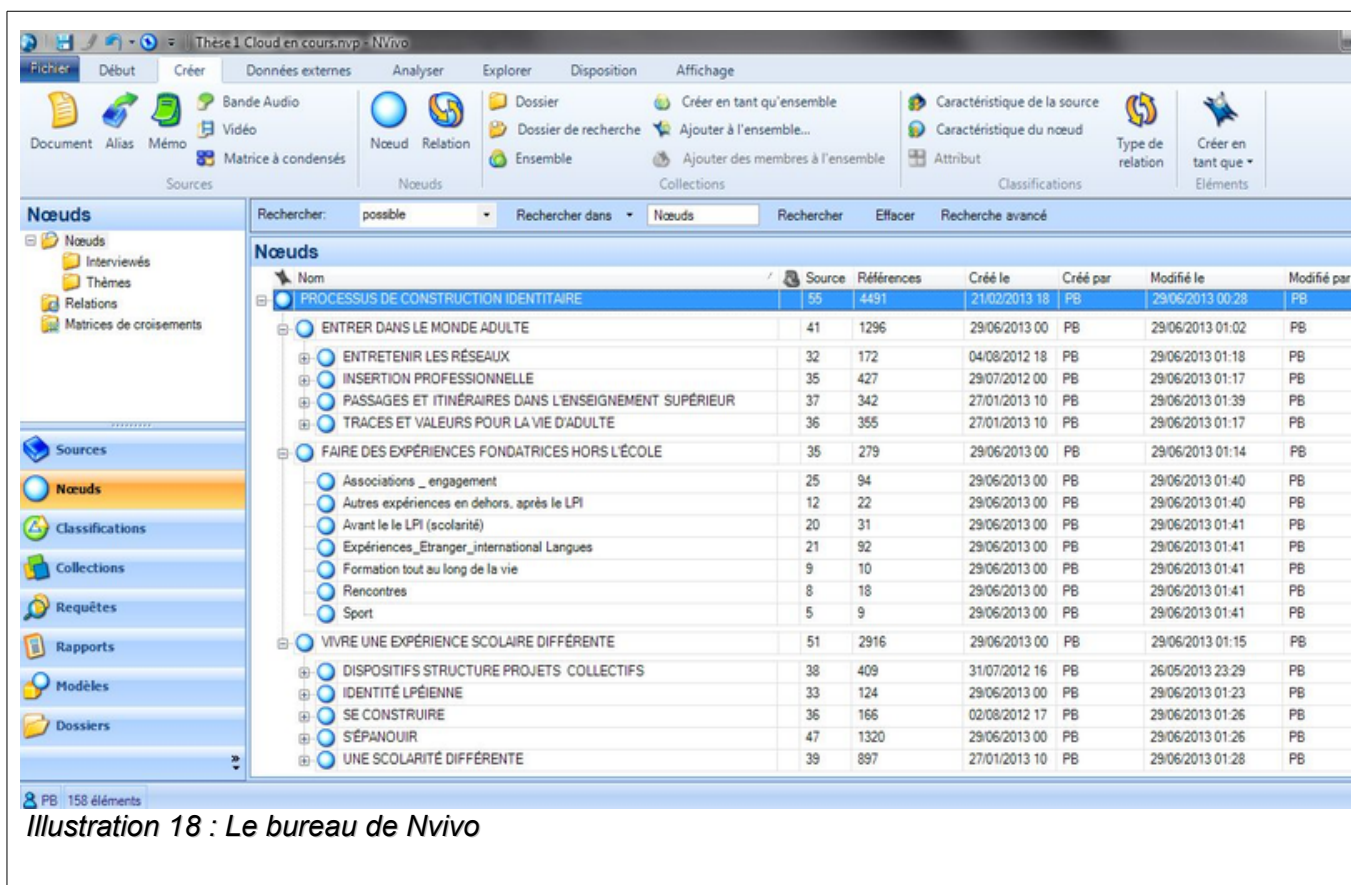


Illustration 18 : Le bureau de Nvivo

La capture écran ci dessus donne une vision globale du *bureau* du logiciel²⁹³. On voit l'organisation du dictionnaire des termes, les catégories, le nombre de références, les dates de modification. On peut aussi se faire une idée des différentes possibilités offertes par le logiciel pour analyser les données. L'entrée affichée est celle des Nœuds qui est une des huit possibilités d'accès aux données (menu vertical de gauche) alors que l'onglet du menu horizontal « créer » correspond à l'organisation des données (hiérarchisation, définition des caractéristiques, liens entre les données et codes, etc).

293 Les captures d'écran du logiciel Nvivo sont optimisées pour un plein écran ordinateur et ne correspondent pas à la taille d'une page A4, pour une meilleure lecture, l'utilisation des fonctions zoom est conseillée

2.2.1 Présentation des résultats

Pour mieux comprendre l'analyse thématique qui en a découlé, il faut saisir le principe d'utilisation du logiciel. Je rappelle que la démarche de codage était inductive même si j'avais sélectionné dès le départ des codes qui correspondaient aux grandes orientations de la grille initiale d'entretien. Pour veiller à la stabilité du codage, les *nœuds* ont du être régulièrement revisités. J'ai pu vérifier que chaque *nœud* contenait bien des segments de données renvoyant à la même idée, procéder aux ajustements nécessaires et ainsi élaborer le dictionnaire des thèmes dont je vais présenter les composantes. À tout moment j'ai pu "*cliquer*" sur les titres de nœud pour avoir accès au texte codé dans l'ensemble des ressources utilisées. Le tableau ci-dessous synthétise le résultat final de l'encodage des cinquante-cinq sources (interviews, mémos²⁹⁴ et des notes de recherche). 4489 références ont été encodées ou autant d'extraits répertoriés. Dans cette copie d'écran on peut remarquer que les

Nom	Sources	Réfé
PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE	55	4489
1. VIVRE UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE DIFFÉRENTE	51	3001
DISPOSITIFS STRUCTURE PROJETS COLLECTIFS	38	409
IDENTITÉ LPÉIENNE	40	527
RELATIONS HUMAINES ET CONSTRUCTIONS RÉTICULAIRES	40	494
SE CONSTRUIRE	36	166
S'ÉPANOUIR	37	508
UNE SCOLARITÉ DIFFÉRENTE	39	897
2. FAIRE DES EXPÉRIENCES FONDATRICES HORS L'ÉCOLE	35	269
Associations _ engagement	25	94
Autres expériences en dehors, après le LPI	12	22
Avant le LPI	20	31
Expériences_Etranger_international Langues	21	92
Rencontres	8	18
3. TRANSITER PAR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	37	342
CAPACITÉS D'ADAPTATION	29	113
Cocooner _protéger (ou pas)	13	28
PARCOURS	32	195
4. ENTRER DANS LE MONDE ADULTE	37	877
ENTRETEENIR LES RÉSEAUX	32	172
INSERTION PROFESSIONNELLE	35	340
TRACES ET VALEURS POUR LA VIE D'ADULTE	36	355
Associations _ engagement	25	94
Citoyenneté _ esprit critique_participation	17	48
Communication	19	50
Enfants _relation _scolarité envisagée	20	45
Interdisciplinarité	8	19
Lieux _de résidence _de vie de travail revenir sur la région	20	46
Relations amoureuses _maritales-etc	14	33
Valeurs _ convictions	6	16
Vie familiale _installation	4	4

Illustration 19 : Codage final des nœuds

294 Le mémo est ici une source créée liée à une autre source (interview...) ou un code afin d'apporter précisions et compléments

codes précédés d'un [+] regroupent d'autres sous codes, ce qui explique que certaines catégories peuvent avoir l'air plus globales que d'autres. Dans le détail pour chaque entretien entre 60 et 100 extraits ont été codés. Certaines références sont codées à plusieurs endroits la notion de trace intervient dans les trois moments évoqués dans le récit (la scolarité, les études, la vie d'adulte) en parallèle des expériences hors l'école). On peut estimer à 10% le taux *d'encodage multiple* qu'est capable de trier le logiciel pour arriver à une prise en compte cohérente de l'ensemble du volume et de la fréquence des données.

Dans la phase de codage ouvert il y a eu jusqu'à 157 codes puis le codage axial a permis de hiérarchiser les codes autour de catégories qui se sont dessinées pour se stabiliser au nombre de quatre. Parmi celles-ci : un code *Co-construire la recherche* créé *a priori* en liaison avec la posture de recherche choisie contient les remarques faites par les interviewés sur la recherche, que je leur ai posé une question sur le sujet ou non. Ce *méta-code* comprend aussi les réflexions sur la recherche en cours que j'ai pu me faire tout au long du codage. Isoler tous les extraits des anciens élèves ainsi que les miennes sur la recherche en cours permet d'y revenir et de pouvoir s'y référer.

2.2.2 Les requêtes simples

Le logiciel permet de faire des requêtes multiples sur l'encodage, le texte, la fréquence des mots, une ou plusieurs sources, une catégorie, un ensemble et autorise des croisements pour des recherches complexes, jusqu'à la recherche matricielle. Les résultats peuvent s'exprimer sous forme très simple reprenant les citations des interviewés par rapport à la requête effectuée. Ci-dessous les citations de Raphaël correspondant à la requête sur le nœud "lycée qui change la vie".

<Eléments internes\Interviews\interview Raphaël> - § 2 références encodées [Couverture²⁹⁵ 0,09%]
 Référence 1 - Couverture 0,04%
 et pour moi le lycée ça a révolutionné ma vie
 Référence 2 - Couverture 0,04%
 Pour moi ça a été un déclic dans la tête...

On peut faire des requêtes textuelles plus complexes, par exemple, celle qui correspondait à une interrogation sur l'adolescence. Il s'agissait de voir si l'usage du

²⁹⁵ Le taux de couverture correspond à la part du récit (en nombre de caractères) occupé par la référence choisie

terme était fréquent et ce qu'on pouvait en dire alors que le code n'avait pas été créé jusqu'à la fin de l'analyse. Dans ce cas le logiciel permet de produire des résultats dont le chercheur détermine la forme et la recherche booléenne est possible. Ici j'ai cherché les extraits contenant adolescence ou adolescent (il y a obligation de mentionner les termes recherchés car le dictionnaire de Nvivo permettant de chercher parmi les termes voisins ne fonctionne pas en français) et j'ai demandé d'avoir les vingt mots avant et les vingt mots après le terme recherché. Au final seulement six extraits de six récits différents sont associés à cette requête dont deux sont présentés ci-dessous (dans le logiciel il suffit de cliquer sur le lien pour remonter au texte intégral).

[<Eléments internes\\Interviews\\interview Ariane>](#) - § 1 référence encodée [Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,46%

de faire des choix, de faire des choses qui nous plaisent, etc et finalement, c'est vrai que ça....enfin voilà, j'avais l'impression d'avoir eu une **adolescence** plus variée, plus diversifiée, où on nous fait plus confiance que dans des filières classiques.

[<Eléments internes\\Interviews\\interview Cédric>](#) - § 1 référence encodée [Couverture 0,27%]

Référence 1 - Couverture 0,27%

là je comprends bien/ Je suis dans un monde avec qui des fois je suis en décalage avec je suis pas bien/ J'ai eu une **adolescence** où j'étais pas mal seul aussi/ J'avais l'impression d'être en décalage avec mes compagnons d'école/ On parlait pas de la même chose/ Et tout ça

2.2.3 Des requêtes croisées

Le logiciel permet aussi de trier, à l'intérieur des nœuds, le discours des enquêtés en fonction de leurs attributs. Ainsi, on peut comparer le récit des internes aux récits des demi-pensionnaires et mettre en évidence la différence de résultats obtenus suivant le régime.

Au fur et à mesure du codage j'ai fait émerger des caractéristiques, nommées "attributs" par Nvivo qui différencient ou regroupent les anciens élèves interrogés. J'ai créé progressivement seize attributs dans le

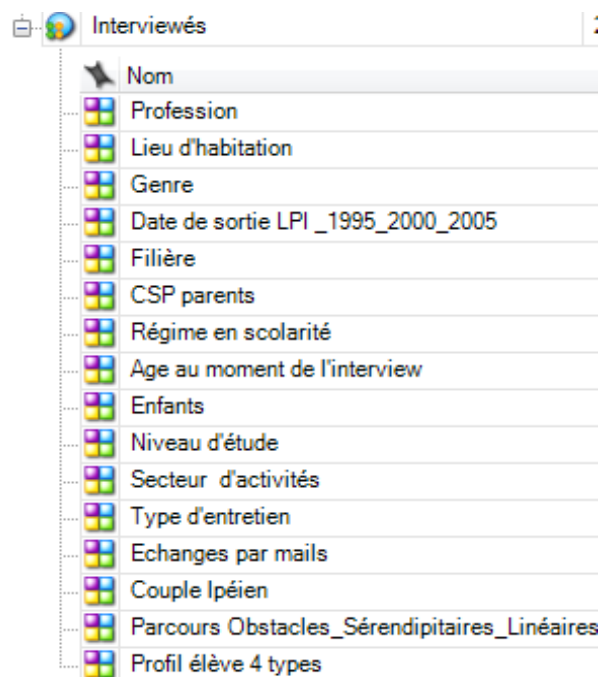
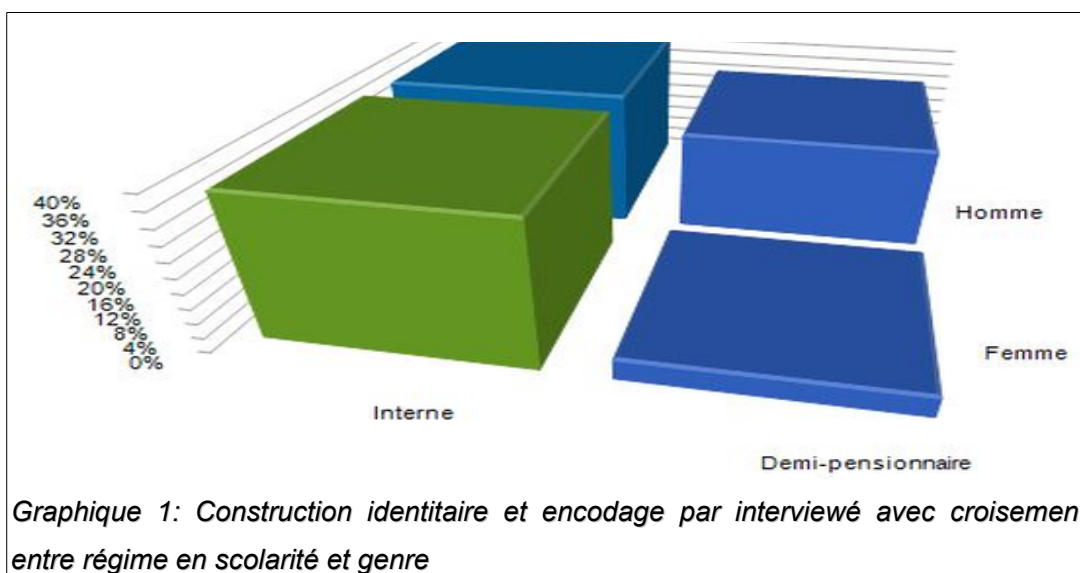
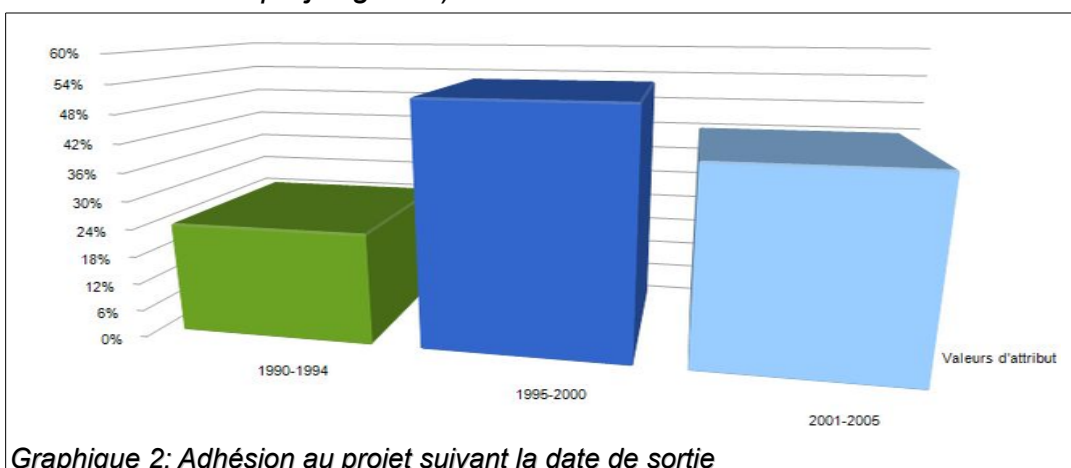


Illustration 20 : Les attributs dans le codage

but de voir si le croisement du contenu de récits (codé en nœuds dans le dictionnaire) avec un ou plusieurs attributs pouvait apporter du sens. Ainsi j'ai constaté, par exemple, en multipliant les requêtes, que *le genre* n'est pas discriminant : il y a très peu de différence entre garçons et filles dans le codage. Néanmoins si l'on croise deux attributs on peut obtenir des résultats plus significatifs. Le graphique ci-dessous montre que «l'attachement identitaire» est plus fort chez les garçons demi pensionnaires que chez les filles du même régime alors qu'il est le même et plus élevé chez les internes que chez les demi pensionnaires quel que soit le sexe. Dans cet exemple, les références à ce que j'ai traduit dans la parole des élèves comme relevant de la construction identitaire occupent plus du 1/3 des récits.



Ci-dessous on voit que les élèves qui adhèrent le plus au projet du LPI sont ceux qui l'ont quitté entre 1995 et 2000. Le calcul est fait en croisant le codage (nœud *adhésion au projet global*) avec l'attribut *date de sortie du LPI*. Je ne tire ici



aucune conclusion de ce résultat, néanmoins il montre qu'une simple relation au temps écoulé depuis le départ du lycée ne suffit pas à expliquer la diminution des occurrences relevées. L'idée *d'âge d'or* évoqué par certains élèves (Émeline, Lily ou Lénéaïc) mérite qu'on s'y intéresse.

2.3 Du codage à la modélisation

Le code 1

PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE	55	4489
1. VIVRE UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE DIFFÉRENTE	51	3001
DISPOSITIFS STRUCTURE PROJETS COLLECTIFS	38	409
IDENTITÉ LPÉIENNE	40	527
RELATIONS HUMAINES ET CONSTRUCTIONS RÉTICULAIRES	40	494
SE CONSTRUIRE	36	166
S'ÉPANOUIR	37	508
UNE SCOLARITÉ DIFFÉRENTE	39	897

Illustration 21 : Le nœud "vivre une expérience scolaire différente"

En déroulant le nœud *Vivre une expérience scolaire différente*, qui différencie les anciens élèves du LPI des autres lycéens, on comprend qu'il en regroupe six autres et englobe 3001 références ou citations. Les différentes composantes sont intimement mêlées dans les récits des élèves. À titre d'exemple *Se construire* renvoie à des extraits de récits des anciens élèves mettant explicitement en relation le rôle qu'aurait joué ce passage au LPI dans leur construction existentielle individuelle. Le nœud *s'épanouir* renvoie lui à des aspects plus sociaux et par exemple la vie à l'internat, la participation, l'entraide, l'ambiance mais les deux codes sont profondément intriqués.

PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE	55	4489
1. VIVRE UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE DIFFÉRENTE	51	3001
DISPOSITIFS STRUCTURE PROJETS COLLECTIFS	38	409
IDENTITÉ LPÉIENNE	40	527
RELATIONS HUMAINES ET CONSTRUCTIONS RÉTICULAIRES	40	494
SE CONSTRUIRE	36	166
Années décisives	1	1
C'est le moment d'en partir	7	10
Confiance	16	45
Estime de soi, dévalorisation	10	23
Identité individuelle	7	18
Je et les autres	9	12
Le lycée qui change la vie	1	2
Possibles	6	8
Questions existentielles	1	3
Quitter sa maison	1	1
Responsabilisation	13	26
trouver sa place dans l'établissement	3	3
Un lycée qui sauve	6	8

Illustration 22 : Développement du nœud "se construire"

Le code 2

Expériences hors l'école comprend, les citations liées à l'engagement associatif, les expériences à l'étranger (voyages et autres), les formations, les histoires personnelles et les rencontres qui ont compté. C'est une catégorie à part puisqu'elle ne fait pas principalement référence au LPI mais elle est constitutive de la construction identitaire.

2. FAIRE DES EXPÉRIENCES FONDATRICES HORS L'ÉCOLE	35	269
Associations _ engagement	25	94
Autres expériences en dehors, après le LPI	12	22
Avant le LPI	20	31
Expériences_Etranger_international Langues	21	92
Rencontres	8	18

Illustration 23 : Faire des expériences fondatrices hors l'école

Le code 3

Transiter par l'enseignement supérieur prend en compte à la fois le récit d'itinéraires de cette période de la vie des anciens élèves et la mise en relation de

cette entrée dans un nouveau monde avec le précédent en terme phase de passage et de préparation (pour réussir la transition et éviter les ruptures). Les traces évoquées par les élèves, principalement en terme de compétences, sont classées ici.

3. TRANSITER PAR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	37	342
CAPACITÉS D'ADAPTATION	29	113
passages difficiles	19	43
Passages facilités	24	64
Cocooner_protéger (ou pas)	13	28
PARCOURS	32	195
Alternance_stages	5	9
Motivation	2	2
Orientation	18	36
Prépa	6	17

Illustration 24 : Transiter par l'enseignement supérieur

Le code 4

4. ENTRER DANS LE MONDE ADULTE	37	877
ENTRETIENIR LES RÉSEAUX	32	172
INSERTION PROFESSIONNELLE	35	340
TRACES ET VALEURS POUR LA VIE D'ADULTE	36	355

Illustration 25 : Entrer dans le monde adulte

Entrer dans le Monde adulte comprend à la fois ce qui est en rapport avec les parcours de vie, mais aussi ce qui concerne les valeurs, les convictions ainsi que les traces identifiées de la scolarité. La sous-catégorie *Traces et valeurs pour la vie d'adulte* reprend en forme de synthèse nombre d'éléments développés aux trois principales périodes évoquées dans les récits ou aux trois mondes : lycéen, étudiant, professionnel. Le concept de traces est ici séparé en trois sous-ensembles : traces comme *compétences*, traces comme *éléments de la personnalité*, traces comme *valeurs* où les capacités d'adaptation à l'enseignement supérieur et la vie étudiante, peuvent être envisagées comme des traces intermédiaires. Cette catégorie comprend aussi les références aux réseaux sociaux - numériques ou non - même si le lien entre réseau social et monde professionnel a été peu évoqué.

Codage final

L'opération d'encodage débouche sur quatre "*super codes*" qui contiennent l'ensemble des occurrences ou références (voir ci-dessous).

Nœuds		
Nom	Sources	Référenc
PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE	55	4489
1. VIVRE UNE EXPÉRIENCE SCOLAIRE DIFFÉRENTE	51	3001
2. FAIRE DES EXPÉRIENCES FONDATRICES HORS L'ÉCOLE	35	269
3. TRANSITER PAR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	37	342
4. ENTRER DANS LE MONDE ADULTE	37	877

Illustration 26 : Les catégories axiales

La catégorie centrale ou axiale *Processus de construction Identitaire* regroupe l'ensemble de tous les autres codes que l'on peut mettre en relation pour finaliser une modélisation. On peut remarquer que la catégorie *Vivre une expérience scolaire différente* contient plus de la moitié (65%) de toutes les occurrences identifiées. Une requête sur le taux de couverture occupé par les différents *nœuds* que regroupe cette catégorie dans les réponses des anciens élèves confirme cette proportion témoignant de son importance dans les récits. On peut aussi traduire ce tableau en un modèle qui peut présenter quatre ensembles dans un rapport au temps exprimé par les flèches. Les chronologies sont multiples : les expériences hors l'école représentent à la fois ce qui a pu être déterminant avant le lycée, pendant ou après.

Ce modèle peut s'appliquer à tous les systèmes scolaires, c'est ce qui se passe à l'intérieur de chaque ensemble et particulièrement dans *Vivre une expérience scolaire différente* ainsi que l'importance des flux qui diffère. Au LPI, très peu d'élèves ne passent pas par l'enseignement supérieur (flèche centrale horizontale), en revanche nombreux sont ceux qui, à l'image de Faustine, Océane, Cybèle, Tim, Charline, après avoir suivi un premier cursus dans l'enseignement supérieur et être entrés dans le monde du travail reviennent se former sans quitter forcément leur métier avant de repartir pour une nouvelle activité.

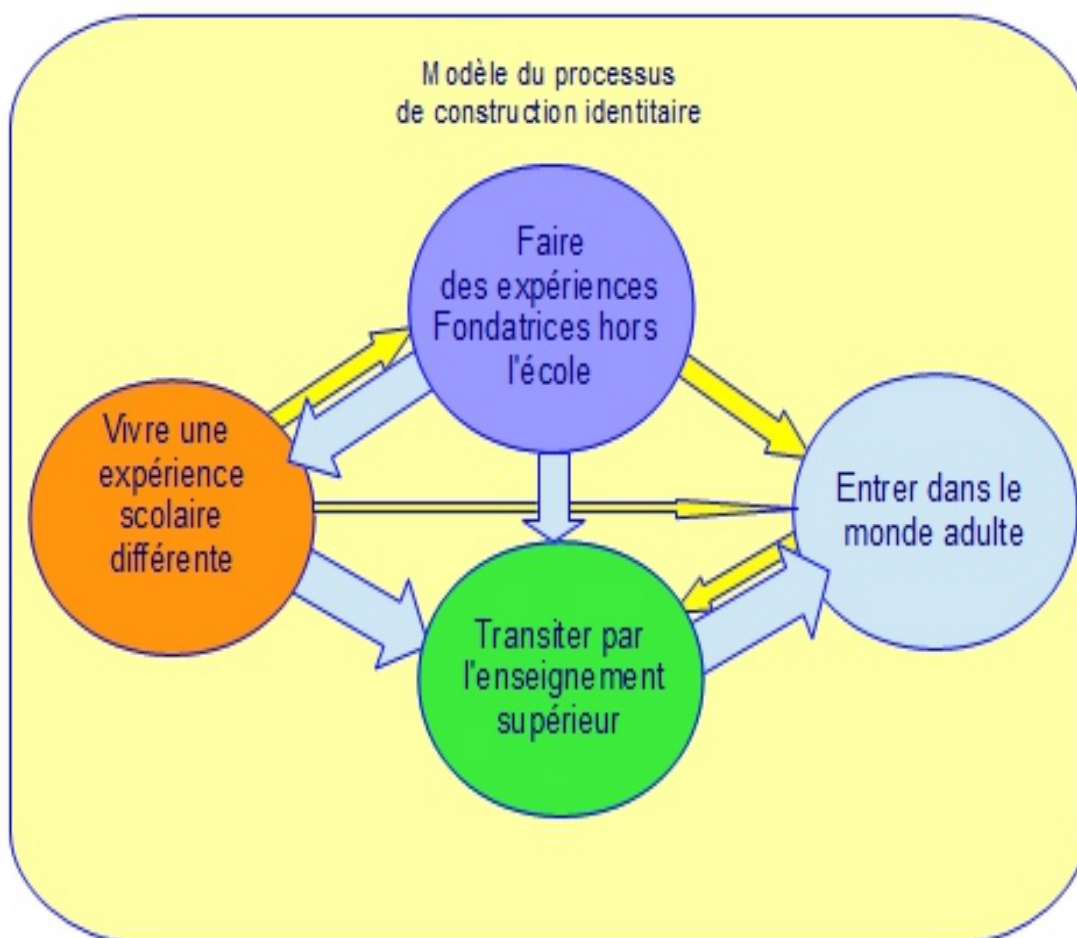


Illustration 27 : Le processus de construction identitaire au LPI, une modélisation à l'aide de Nvivo

D'autres élèves vont vivre des expériences hors cadre scolaire fondatrices en parallèle de leur scolarité [Joris, Marilou, Charline] - séjour à l'étranger, rencontres, engagements politiques ou associatifs, etc - [Landry, Lilian] ou immédiatement à la sortie du lycée. On considère ici, pour le besoin du modèle, les expériences fondatrices comme antérieures à l'âge adulte mais on conçoit aussi qu'il y ait des expériences fondatrices tout au long de la vie. D'ailleurs, on aurait pu rajouter une flèche partant de l'enseignement supérieur vers les expériences fondatrices hors l'école car certains anciens élèves sont passés de l'enseignement supérieur vers des expériences fondatrices (engagement syndicaux et politiques) dont ils ont fait plus tard, à l'image de Sophie ou Johan, leur métier.

2.4 Synthèse du processus de construction identitaire de l'élève Ipéien

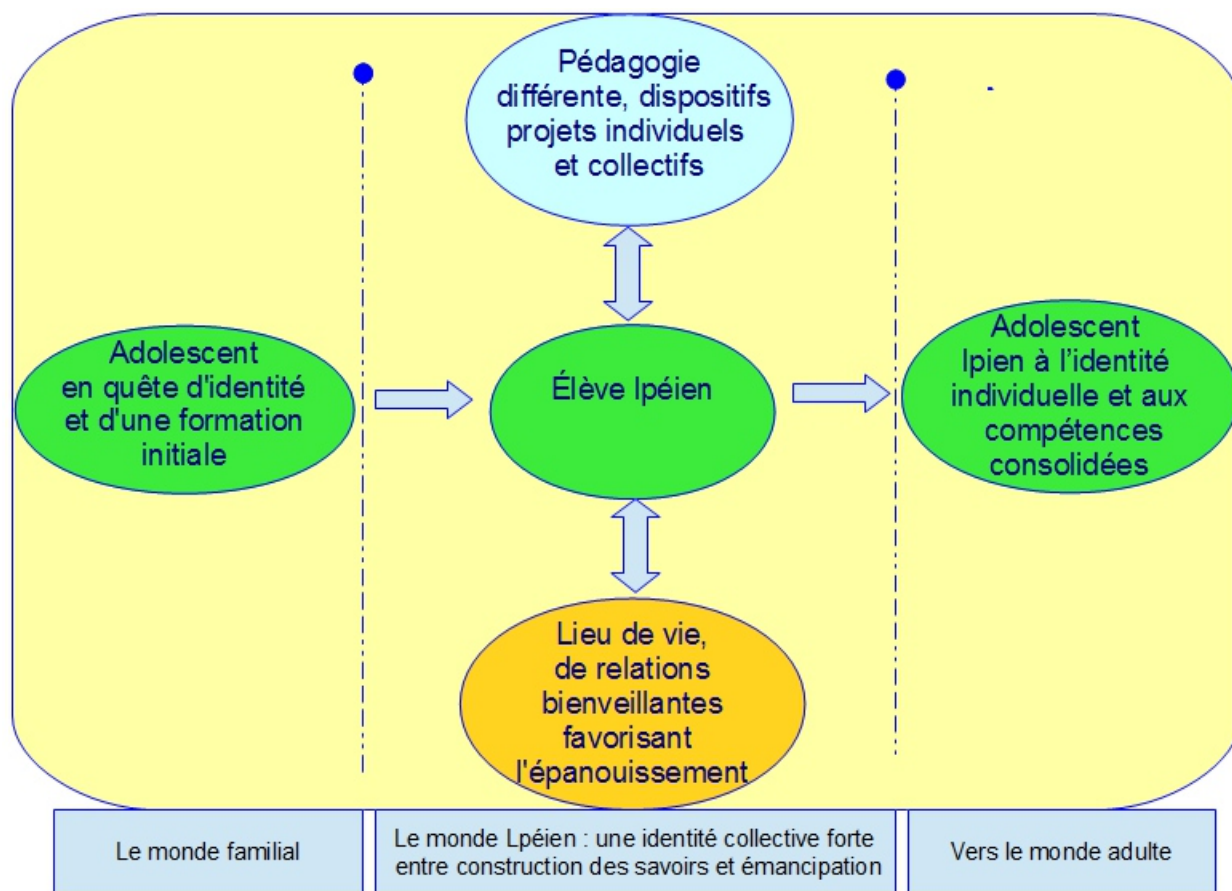


Illustration 28 : Une expérience scolaire différente

Le dernier modèle proposé vise à montrer ce qui se passe au sein de la catégorie *Vivre une expérience scolaire différente*. Il constitue une synthèse du processus de construction identitaire de l'élève Ipéien entre deux mondes sociaux et deux périodes de la construction de l'individu.

3 Typologies des profils d'élèves et des parcours

Comme l'écrivaient Claude Dubar et Didier Demazière ²⁹⁶ à propos de la nécessité de l'usage des typologies « *la présentation de la démarche en acte pose ici des problèmes quasi insolubles. La présentation des retranscriptions de tous les entretiens recueillis aboutirait à un volume plus épais encore que la misère du monde*²⁹⁷ [960 pages]. *L'analyse de chaque entretien et sa condensation en un schème spécifique conduirait à un second volume encore plus important* ». Pour répondre à cette difficulté, tout en permettant de comprendre ce qui s'est noué dans la scolarité des anciens élèves, j'ai choisi d'élaborer des typologies. Ainsi cette construction qui s'enracine dans les données et le codage présenté précédemment, a vocation à présenter de façon synthétique les différents résultats d'analyse des entretiens. Dans un premier chapitre on présentera les profils d'élèves et dans un deuxième l'analyse des parcours pour essayer de dégager ensuite quels liens existent entre scolarité et trajectoires.

3.1 Une typologie d'élèves

La première typologie réalisée est celle des *profils d'élèves* du LPI. Ce regroupement a été produit à partir de l'analyse des récits et l'observation des élèves *in vivo*. Il s'appuie sur les théorisations de Mead²⁹⁸ à propos de la socialisation comme construction d'un Soi dans la relation à autrui reprises par Berger et Luckman²⁹⁹. Le *Soi* d'un individu est constitué d'un *Je* et d'un *Moi*. Le *Je* représente la réaction de l'individu aux attitudes des autres, du groupe social, de la communauté (ici le LPI) et, plus généralement, de la société à laquelle il appartient, telle qu'elles se manifestent dans sa propre expérience. Le *Je* est la force de créativité de la conscience (esprit) et agit sur le *Moi*, c'est-à-dire l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'individu assume et endosse lui-même. Selon Mead³⁰⁰, les attitudes

296 D. Demazière, C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques*, op. cit., p. 280

297 P. Bourdieu, (éd.), *La misère du monde*. Paris, France : Éd. du Seuil, 1998.

298 G. H. Mead, C. W. Morris, *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Etats-Unis : University of Chicago Press, 1974, 1967.

299 P. Berger, T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*. 2e édition. Armand Colin, 2006.

300 G. H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses universitaires de France, 2006.

des autres sont le *Moi* organisé auquel l'individu réagit en tant que *Je*. L'équilibre entre le *Je* et le *Moi* influencera la consolidation de l'identité sociale et l'auteur précise : « *Le Soi d'un individu ne précède pas le groupe social, ni la communauté ou la société dont il fait partie, mais il représente une fonction qui jaillit de l'expérience de l'interaction sociale* »³⁰¹. La socialisation va de pair pour Mead, avec l'individualisation : plus on est soi-même, mieux on est intégré au groupe.

De ce modèle de processus de socialisation qui met en avant l'interaction entre le *Je* et le *Nous* (ou *moi* = l'identité collective Ipéienne) dans la construction de l'identité sociale, j'ai retenu les grands principes comme outil de classement des profils d'élèves permettant d'élaborer la typologie ci-dessous.

Profil des élèves		1 Projectifs	2 Collectifs	3 Utilitaristes	4 Passifs
Mots clés		Émancipation / affiliation	Assimilation/identification	Utilisation / consommation	Passivité / individualisme
Adaptation (insertion étudiante et professionnelle)		Facilitée	Variable, stabilisation longue	Variable	Difficile, stabilisation longue
Investissement dans le projet, prise de responsabilité		+	+	-	-
Identité sociale / Soi	Moi / nous	+	+	-	-
	Je	+	-	+	-

Tableau 26 : Typologie des profils d'élèves

Cette typologie s'inscrit dans l'analyse du processus de socialisation secondaire qui a été largement étudiée en sciences humaines et sociales. On la trouve notamment chez Berger et Luckman³⁰² pour qui elle consiste en un processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société. Dans cette typologie on trouve quatre groupes de profils :

³⁰¹ *Ibid.* p. 149

³⁰² P. Berger, T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, *op. cit.*

Les projectifs

Ils agissent autour du projet en complémentarité entre leur projet personnel (défini dans la scolarité) et le projet collectif. On constate une construction harmonieuse de leur identité sociale dans une interaction entre affiliation collective valorisante et affirmation individuelle. Ils sont investis dans les projets dans la classe et hors la classe.

Les collectifs

Très investis dans le projet, leur *Je* a tendance à se diluer dans le groupe (identité fragile). Constamment dans l'action, ils ont du mal à entretenir une distance critique suffisante par rapport à l'institution LPI, pour réussir ce que Dubet appelle le processus de subjectivation³⁰³. On peut faire l'hypothèse que cette distance critique est une condition nécessaire à une socialisation/intégration réussie dans l'après LPI ou l'entrée dans le monde adulte.

Ainsi pour les élèves s'épanouir sans se construire suffisamment (sans se préparer à partir, se mettre en projet) peut conduire à des échecs à court terme (avant le bac pour certains, au bac pour d'autres (Lilian), en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur (Alyzé) ou en Capes mais on ne peut pas établir de relation directe : ces échecs relatifs sont pluri-factoriels et une scolarité fût-elle différente ne peut pas tout régler. Ce profil correspondant dans la majorité des cas identifiés à celui d'élève internes. Nostalgiques de ce passage scolaire qui les a construits, ils ont du mal à s'en défaire. Ce sont souvent des "*figures*" de l'établissement investis surtout hors la classe dans les projets de groupe la vie scolaire, les engagements associatifs. Ils ont un réseau de relations très fort dans l'établissement et sont connus de toute la communauté éducative.

Les utilitaristes

Ils se sont servis du projet pour se réaliser, s'épanouir et parfois obtenir un bac ou une mention voire accéder à une filière qu'ils n'auraient pas pu suivre ailleurs. Les

303 F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil, 1994.

utilitaristes sont souvent des élèves dits "*scolaires*". Ils ont pris ce qui leur semblait utile dans le projet (parcours individualisés...) et la vie au lycée (climat...) et ont rejeté le reste. Ils ne s'identifient pas au lycée et ne s'investissent pas dans son fonctionnement. Le processus d'individualisation (ou d'individuation) se fait par rapport à d'autres appartenances collectives extérieures à l'établissement.

Les Passifs

Ils ne se sont pas intégrés ou adaptés au projet collectif, ils sont très peu nombreux mais les interviewés en mentionnent quelques uns. Les passifs auraient fait la même chose ailleurs. Ils ne sont pas capables comme les *Utilitaristes* de faire la part des choses et choisir alors ils subissent et certains ont pu souffrir d'un projet qui nécessite un engagement ou, a *minima*, de savoir faire semblant d'y adhérer. Ils ont attendu "*que ça se passe*", sans que les adultes les "embêtent" trop ou ont quitté l'établissement. "*Je menfoutistes*", et "*rebelles*" sont dans ce groupe, les "*décrocheurs présents*"³⁰⁴ aussi.

3.1.1 Une typologie évolutive confirmant le principe d'éducabilité des élèves

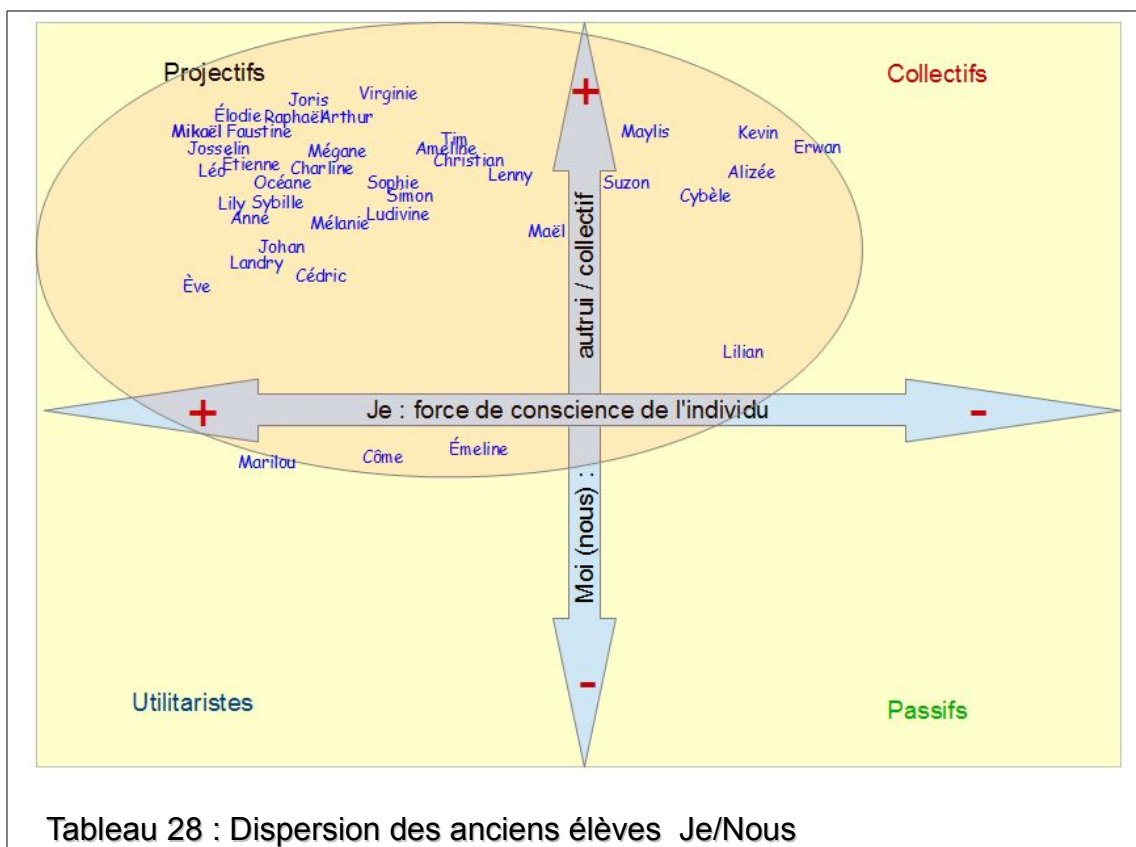
Ces quatre groupes représentent plus des polarités que des classes hermétiques, en effet au cours de leur scolarité, des élèves peuvent être arrivés comme *Passifs*, entrés là un peu par hasard plus par commodité (proximité du logement familial) que par réel choix et se transformer dans la dynamique collective en *projectifs*.

Une proportion importante d'élèves arrive très scolaire, *formatée* par le système scolaire dominant sur des logiques individualistes et de compétition constitutives du groupe *Utilitaristes*. A contrario certains élèves de type *projectif* peuvent se transformer plus ou moins temporairement avec l'arrivée du baccalauréat en *Utilitaristes*, modérant stratégiquement leur investissement collectif au profit d'un travail individuel isolé.

Interviewés: Profil élève 4 types -	
Profil élève 4 types	Nombre
Projectifs	32
Collectifs	7
Utilitaristes	3
Passifs	0

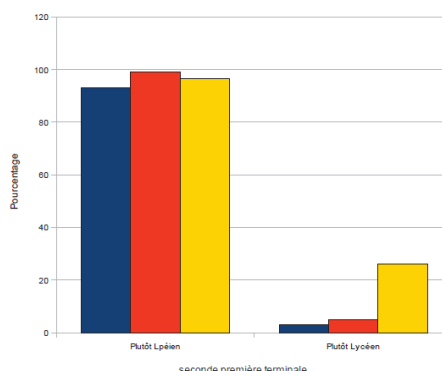
Tableau 27 : Répartition des interviewés par profil (extrait Nvivo)

304 Présent physiquement mais mentalement absent ou ailleurs



En observant la représentation de la dispersion des élèves suivant les axes *Je/Nous*, on s'aperçoit tout d'abord de la très inégale distribution des élèves suivant les polarités. Sur les quarante-deux élèves seuls trois sont sous la "barre du collectif" et trente sont clairement des *Projectifs*. En tant qu'observateur privilégié je fais l'hypothèse qu'un positionnement des élèves sur ce type de grille, effectué chaque année durant la scolarité montrerait, l'attraction rapide du pôle *Projectifs* pour une majorité d'élèves qui arriveraient *Utilitaristes* ou *Passifs*. Ce mouvement

Les élèves se sentent-ils plutôt lycéens ou plutôt lpéiens ?



N.b. : certains élèves de terminale ont coché les deux réponses

Graphique 3: Plutôt lycéens ou plutôt lpéiens ? extrait de résultat d'enquête interne LP2I 2012

correspondant à l'évolution des élèves durant leur scolarité lpéienne conforte le principe d'*éducabilité* des élèves.

Dans un établissement qui recrute sur la motivation on peut avancer aussi qu'un nombre significatif d'élèves arrivent en étant déjà plutôt *Projectifs* ou font comme s'ils l'étaient. Le contenu des dossiers de motivation qui avaient cours sur la période étudiée ou l'affiliation très rapide des élèves au LPI comme identité collective en témoigne. Ainsi, un sondage effectué en 2012, par l'équipe de vie scolaire, auprès des élèves, deux mois après la rentrée révèle qu'à la question : vous sentez-vous plutôt lycéen ou plutôt *lpéien* ? 94% des élèves de seconde se déclarent plutôt *lpéien*. L'identité lpéienne s'acquiert dans l'enceinte du LPI en interaction avec tous les membres de la communauté scolaire. On ne peut aller au delà de ce résultat édifiant puisqu'il peut y avoir un écart significatif entre déclarer se sentir appartenir à une identité collective et agir comme tel. Les élèves de seconde sont en situation d'apprentissage, ils adoptent le discours reconnu par leurs pairs comme acceptables alors qu'ils ne lui donnent pas encore de sens à la différence des élèves de terminales qui les ont parfaitement intégrés. Néanmoins, on peut avancer que la même question posée dans un établissement classique ne présenterait pas un résultat d'une telle ampleur voire n'aurait pas de sens pour les élèves. On peut faire l'hypothèse qu'elle en aurait aussi pour un lycéen d'établissement d'excellence prestigieux où se jouent comme au LPI des phénomènes de socialisation - affiliation. En revanche la comparaison s'arrête là car, si l'élève *projectif* peut être considéré, avec toutes les précautions d'usage de l'expression comme le modèle de réussite scolaire du LPI, ce n'est pas celui qui prévaut dans le système classique, ni dans celui des établissements d'excellence où la compétition entre les élèves est la règle et la démarche de projet collectif peu encouragée.

Enfin, suite à la typologie (Tableau **26**) je précise que l'adaptation correspond aux capacités de s'insérer dans l'enseignement supérieur et dans le monde professionnel. Il s'agit seulement de tendances observées plus largement que sur le corpus des seuls interviewés par les *Rsn* mais elles ouvrent sur une autre typologie : celle des parcours des anciens élèves.

3.2 La typologie des parcours : une construction par agrégation

La recherche sur les trajectoires des anciens élèves du LPI à partir d'entretiens biographiques rétrospectifs s'apparente à celle de l'étude menée par Dubar et Demazière sur un corpus de trente-huit récits d'insertion de jeunes sortis de l'école en 1986 et rencontrés six à sept années plus tard. C'est pourquoi je me suis appuyé sur celle-ci et particulièrement sur la description des différentes étapes³⁰⁵ pour élaborer cette typologie à partir des récits des anciens élèves. Cette opération de classement est considérée comme la plus fréquemment utilisée dans la recherche empirique telle que présentée par Grémy et Le Moan³⁰⁶. Elle consiste en un regroupement des unités autour d'un petit nombre d'entre elles choisies comme noyau c'est une phase *d'agrégation*.

Dans cette recherche les groupes ont été constitués autour de figures référentes d'anciens élèves, que j'ai identifiées à partir d'un ensemble de caractéristiques³⁰⁷, auxquelles j'ai agrégé progressivement les autres élèves. Ainsi dans la catégorie *périple d'insertion professionnelle*, j'ai attribué à Alizée et Émeline ce rôle de *polarisation*. Dans la catégorie *parcours sérendipitaires* ce furent Faustine et Raphaël, et enfin pour les *trajectoires linéaires* Mélanie et Mikaël

Il s'agit d'une démarche empirique où j'ai cherché à classer les anciens élèves, sans présumer d'aucune catégorie a priori à partir de la structure des matériaux (les récits), par essais/erreurs avec l'aide des différentes possibilités de calcul proposées par Nvivo (requête croisée attribut/codage).

305 D. Demazière, C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques*, op. cit.

306 J.-P. Grémy, M.-J. Le Moan, *Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales*. Paris, France : Université Paris-Sorbonne : Institut des sciences humaines appliquées, 1977.

307 Stabilisation de l'insertion professionnelle, sentiment de réalisation, réussite universitaire et transition post lycée, temps de recherche d'emploi, trajectoire objective, mobilité,

Parcours d'anciens élèves	Parcours d'obstacles	Trajectoires linéaires	Itinéraires sérendipitaires
Effets de la scolarité	Contrastés	Démultiplicateurs	Ouverture
Durée de stabilisation	Longue (> 8 ans)	Courte (4/5 ans)	Variable (entre 4 et 8 ans)
Nombre d'anciens élèves /42	10	16	16

Tableau 29 : Typologie des parcours

Dans cette typologie, les répartitions sont relativement équilibrées et certains élèves sont dans un entre-deux pour différentes raisons. Ludivine vient de terminer ses études, il est donc difficile d'anticiper sur la réussite de sa recherche d'emploi elle est néanmoins classée dans les trajectoires *sérendipitaires* de par son parcours étudiant. Simon cherche du travail pour obtenir une meilleure valorisation de ses compétences il sera pourtant considéré comme *Linéaire* car il ne 'agit pas d'une situation subie mais d'un projet. Christian lui, a objectivement beaucoup «galéré» pour y arriver, il est aujourd'hui stabilisé en tant que journaliste ; classé dans les *Parcours d'obstacles*, il aurait pu être *Sérendipitaire* puisque son parcours s'est aussi beaucoup construit dans l'adaptation aux opportunités qui s'offraient à lui. On aboutit finalement à un modèle qui classe les quarante-deux élèves interviewés en trois groupes présentant pour chacun des caractéristiques similaires dans le déroulement des études supérieures et l'insertion professionnelle.

La répartition suivant l'origine sociale des élèves ne présente pas de différence significative vu l'effectif. La catégorie *cadre moyen, cadre supérieur* est plutôt représentée par des enfants de cadre moyen ou enseignant du primaire et du secondaire que par des ceux de cadres supérieurs ou professions libérales, comme la présentation des interviewés le précise.

	Parcours d'obstacles	Trajectoires linéaires	Itinéraires sérendipitaires
Ouvriers, personnels de service, agriculteurs, inactifs,	2	2	2
Employés, artisans, cadres administratifs moyens, instituteurs, artistes	4	8	7
Cadres supérieurs, ingénieurs, professeurs, professions libérales, chefs d'entreprise	4	6	7

*Tableau 30: Distribution des interviewés suivant l'origine sociale*³⁰⁸

La mention de l'effet de la scolarité dans le tableau (Cf tableau 27) n'est pas une caractéristique qui a servi à construire la typologie, c'est un élément indicateur supplémentaire - déterminé en analysant les entretiens - qui permet de penser la relation entre profil d'élève et parcours d'insertion sociale et professionnelle.

L'insertion sociale et professionnelle : une notion à intégrer

L'insertion sociale et professionnelle peut se définir comme un processus qui se déroule sur une période où s'enchevêtrent des situations de recherche d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité³⁰⁹ elle s'inscrit dans une dynamique plus large de construction identitaire. Depuis le rapport de Bertrand Schwartz³¹⁰ remis en 1981 il est généralement admis que la formation et l'insertion doivent être articulés. Force est de constater que la préoccupation de l'insertion n'est pas partagée par tous les responsables et les enseignants dans l'enseignement général ; qu'en est-il dans une structure scolaire différente comme le LP2I ?

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix des enquêtes macrosociologiques telles celles menées par le CEREQ³¹¹ étudient les trajectoires d'insertion des jeunes

308 À partir de l'essai de regroupement des CSP/PCS en classes sociales de C. Thélot, *Tel père, tel fils ? : position sociale et origine familiale*. Paris, France : Hachette Littératures, 2004.

309 G. Fournier, R. Pelletier, C. Beaucher, « Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés: Caractéristiques et profil sociodémographique ». *Canadian Journal of Higher Education*. 2002, vol. 32, n° 3.

310 B. Schwartz, P. Labbé, Collectif, *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Editions Apogée, 2007 (1ère édition 1981).

Remis en 1981, il fut suivi par la création des missions locales et de créations de dispositifs de formation dont l'alternance.

311 *Enquêtes d'insertion (Génération), 1992, 1998, 2001, 2004, 2007, 2010*. Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications. <http://www.cereq.fr/index.php/themes/Acces-aux-donnees-Themes/Enquetes-d-insertion-Generation> [en ligne], consulté le 10 juin 2013.

mais peu de recherches s'intéressent à l'insertion de groupes sociaux spécifiques définis par une formation ou une scolarité commune. On citera ici les travaux de Stéphanie Moullet et Vanessa Di Paola³¹² qui produisent une typologie des parcours d'insertion de la fonction publique en liaison avec les concours. On peut s'inspirer de la méthode qui vise à identifier des catégories spécifiques à une population donnée. En effet, si les typologies généralement utilisées définissant les trajectoires comme «insérées», «*en voie d'insertion*» et «*inactives*», sont pertinentes pour décrire la situation à l'échelle de secteurs ou de territoires regroupant des effectifs importants et hétérogènes, elles ne conviennent pas à saisir la réalité *fine* de plus petites unités. On sait que les anciens élèves du LPI transitent par l'enseignement supérieur, à de rares exceptions près, durant une période d'au moins quatre ans qui débouche sur l'obtention de diplômes. Cette *insertion professionnelle différée* est caractéristique de la population des diplômés et la typologie élaborée ici en déterminant trois ensembles : *parcours d'obstacles*, *trajectoires linéaires* et *itinéraires sérendipitaires*, permet de spécifier au sein du groupe social des diplômés, les parcours des anciens élèves du LPI. Ainsi en individualisant les situations d'insertion on appréhende des différences notables de trajectoires qui n'auraient pas été visibles avec des typologies globalisantes.

3.2.1 *Parcours d'obstacles*

Sortie du LPI	1990 - 1995	1995 - 2000	2000 - 2005
Anciens élèves avec année de sortie	Christian (1991)	Maylis (1999) , Suzon (1999), Maël (1998), Émeline (1999)	Cybèle (2001), Alyzé (2004), Ameline (2004), Erwan (2002), Lilian (2001)

Tableau 31 : répartition des "*sérendipitaires*" suivant la date de sortie du LPI

Parmi ces dix anciens élèves, cinq sont sortis du lycée dans la période 2000-2005 quatre dans la période 95-2000 et un dans la période 1990-1995. Le nombre de sujets n'étant pas suffisant pour faire des généralités, on ne peut conclure qu'il y aurait plus d'élèves ayant eu des difficulté d'insertion dans les dernières années. Néanmoins ce constat fait écho à une remarque générale sur les récits des

312 S. Moullet, V. di Paola, « L'emploi public et les trajectoires d'insertion des jeunes ». *Economie et statistique*. 2003, vol. 369, n° 1.

interviewés : plus ils ont quitté le lycée depuis longtemps et plus ils minimisent (ou ont oublié) les difficultés qu'ils ont eu pour s'insérer. Par ailleurs la lecture des statistiques nationales d'insertion³¹³ confirme que la proportion d'anciens élèves en situation professionnelle précaire est plus forte parmi ceux les plus récemment sortis du système scolaire.

Tous les élèves du groupe ont un emploi et huit sur dix dans le secteur qu'ils ont choisi à l'origine mais ils ont été ou sont encore - pour quatre d'entre eux - dans des situations précaires (CDD, intérim). Le groupe compte six filles et quatre garçons, et bien que l'effectif soit restreint, il faut prendre en compte la difficulté supplémentaire d'insertion liée au genre telle que relevée récemment par Marie Duru Bellat³¹⁴.

Dans ce groupe une ancienne élève a seulement le bac et une autre un DUT, les huit autres ont atteint au moins un niveau licence ce qui est inférieur à la moyenne de l'ensemble du corpus des interviewés (niveau maîtrise) et corrobore ce que l'on sait sur le poids du diplôme comme facilitateur dans l'insertion professionnelle en France.

Une stabilisation plus lente que les autres

Parmi les dix élèves, trois exercent des métiers dans le secteur du journalisme, confirmant la difficulté de se stabiliser dans ce domaine quand on n'a pas intégré une école spécifique. Le secteur du spectacle lui aussi attendu pour la difficulté d'insertion est représenté par un comédien et une ancienne administratrice-animatrice ayant changé d'orientation pour intégrer une formation d'infirmière en 2012. Les anciens élèves de ce groupe ont eu des parcours de formation erratiques, essayant un domaine puis un autre voisin. Deux d'entre eux se sont engagés dans une formation, puis une carrière qui n'a strictement rien à voir avec leurs objectifs de départ. Parmi eux, deux ont obtenu une mention bien et trois une mention assez bien au baccalauréat et mise à part Alyzé, tous ont des diplômes universitaires confirmant que ni le baccalauréat ni les diplômes ne suffisent à garantir l'insertion

313 « Génération 1998 : enquêtes 2001, 2003, 2005, 2008 / Enquêtes "Génération" Sous-Thèmes / sous-thèmes / accueil - Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications », *op. cit.*

314 *Le point de vue de : Marie Duru-Bellat* « La mise en couple et l'arrivée des enfants se traduit pour les femmes par un retrait relatif du milieu professionnel », Interview, Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (Injep), 2013.

professionnelle. La plupart d'entre eux avaient développé des réseaux d'interconnexion importants et actifs qui ne les ont pourtant pas protégés de la précarité. Certains aussi parmi eux ont fait le choix délibéré de ne pas rentrer dans le moule comme ils disent (Suzon).

Les *fragiles* - qu'on pourrait appeler ainsi étant donné que certains ne sont pas encore dans des situations stables - ont mis autour de dix ans après leur sortie du lycée pour se stabiliser professionnellement. Ils vont de jobs en contrats précaires, se déplacent, recommencent des formations ; diffèrent leur entrée dans le monde professionnel et il est difficile de déceler s'il s'agit de choix plus ou moins conscients ou d'obligation. Symptomatiquement une de celle pour qui le parcours a été le plus le plus long vient de se stabiliser il y a deux ans comme animatrice en mission locale d'insertion, elle faisait partie dans les profils d'élèves des *Collectifs* certainement plus à l'aise pour trouver du travail pour quelqu'un d'autre que pour elle.

La réussite postbac

Alizé, indiquait dans son récit : qu'elle se sentait mal d'avoir raté ses études :
*« Et puis même de pas avoir continué mes études... Parce que je sais pas tous les gens que je vois ceux du lycée tout le monde, il n'y a pas une exception tous les gens dont j'ai des nouvelles ils ont tous fait des trucs, ils sont partis ils ont fait ça et c'est génial pour eux. Mais d'un côté moi des fois ça me déprime. Je me dis mais qu'est-ce qui s'est passé pour moi ? Pourquoi moi j'ai pas... ? A la base j'ai les mêmes plus ou moins capacités, les mêmes plus ou moins possibilités. Pourquoi moi j'y suis pas allée ? Et je suis restée dans/à rien faire ou à rien construire. J'ai l'impression d'avoir pas avancé d'un chouia. Au final si...Mais ...Ouais je sais pas pourquoi ça n'a pas marché après... »*³¹⁵

Les anciens élèves confirment que dans un lycée où la quasi totalité des élèves réussissent - c'est le pendant de l'émulation collective - la pression est d'autant plus forte pour ceux qui échouent, ce qui peut constituer une explication supplémentaire à cet ajournement de la stabilisation.

315 Annexes p. 27 et suivantes

Nostalgie et paradis perdu : la difficile transition

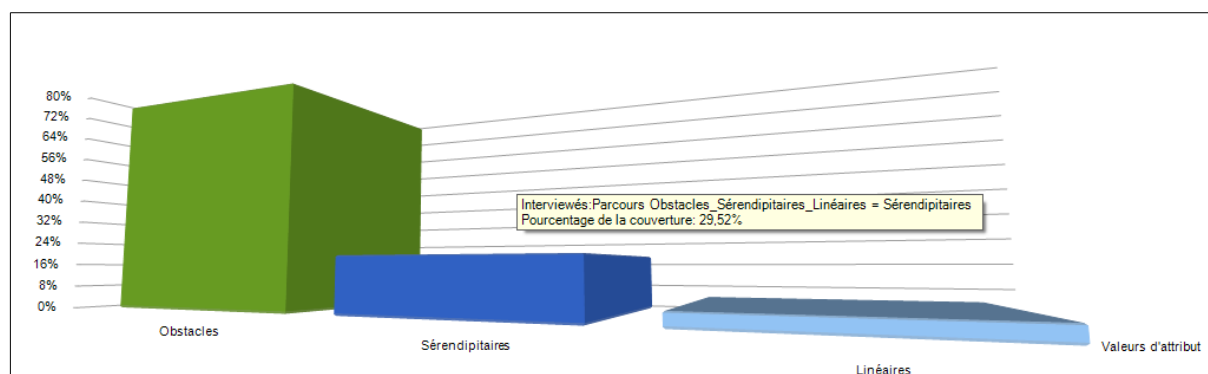
Plus loin Alizée nous dit *"Je me rappelle la dernière période de ma vie où je me sentais épanouie ou du moins à ma place bien dans ce que je faisais c'était la période du lycée même si c'était pas toujours simple je n'étais pas très sociable malgré tout c'est la période de ma vie où j'étais le plus sociable où je me suis sentie le mieux en société, donc je pense que ça a été plutôt un bien au final. Mais sortie d'ici [le LPI] le retour à la réalité c'est redevenu difficile, Parce que le lycée c'était...bah c'était...c'était facile."*³¹⁶ [...]

donc je parle souvent le lycée. Je suis très nostalgique de cette époque. C'est un peu comme un paradis perdu c'est un bien grand mot mais. Ouais je suis très nostalgique. J'ai gardé une certaine confiance en moi même si ça n'a pas été facile ces dernières années. C'est un peu la dernière période que j'ai dans ma vie de référence. Parce que depuis j'ai rien fait, j'ai fini le lycée, c'est la première chose que j'ai aboutie [...] je suis allée jusqu'au bout. C'est le dernier endroit que j'ai terminé". Cette évocation nostalgique est récurrente chez les anciens élèves mais on la trouve plus particulièrement développée chez ceux qui du groupe *Obstacles*.

L'idée du paradis perdu est associée à celle de l'abandon et tout ce qui avait pu constituer une chance et un épanouissement s'inverse parce que l'élève ne retrouve pas au dehors ce qu'il trouvait au dedans. Les élèves comme Alizée disent aussi : *« J'étais mieux au lycée que chez moi »*. Ce surinvestissement dans cette scolarité idéalisée remet aussi en question, une fois la scolarité terminée, le bénéfice de la confiance et l'estime de soi parce que les élèves comme Alizée ne retrouvent plus la valorisation de leurs travaux, investissements, créations par les pairs et les adultes à l'extérieur de l'établissement. Ainsi ce qui constitue une force pour la majorité des autres élèves peut se transformer en fragilité et pose le problème de l'adaptation à l'après lycée en terme de rupture [...] *« tous les autres s'en foutent quoi. Et on va pas t'estimer ou t'apprécier pour ça. Tandis qu'au LPI malgré tout quand tu es quelqu'un d'actif il y a une sorte... je sais pas comment dire. Les élèves ont une estime pour le travail des autres et le projet. Et je pense que c'est pour ça que je m'y sentais estimée [...] »*. Le graphique ci-dessous illustre l'importance du renforcement de l'estime de soi au cours de cette scolarité pour le groupe des *parcours d'obstacle* évoqué par huit sur dix anciens élèves alors que

316 *Ibid* p.58

cette n'est abordée que par trois élèves des autres catégories.



Graphique 4: Proportion des récits évoquant la scolarité lpéienne dans la construction de l'estime de soi

Cybèle exprime différemment cette transition difficile née de la comparaison continue entre ce qui a été vécu au LPI dans un collectif et une scolarité solitaire à l'université : « *Et qui ne m'a pas convenu du tout. Parce que sortant du LPI où on est quand même très cocoonné et vraiment une grosse dynamique de groupe et on se retrouvait tout seul à la fac et c'était pas vraiment ce qui me convenait [...] tu es perdu parce que c'est zéro. Il n'y a pas cette relation de confiance. Tu te retrouves, et encore en lettres on n'était pas beaucoup, tu te retrouves à 50 dans un amphi, tu t'inscris à telle date la première séance pour ton exposé et puis tu te débrouilles quoi. Les profs ils nous connaissent même pas, ils savent pas quels sont nos noms. C'est pas du tout l'intérêt. Alors c'est toute la nuance entre le laisser aller et l'accompagnement de loin.* », ce qui ne l'a pas empêchée d'obtenir, dans la douleur, sa licence.

Un lycée qui sauve

Alizé reprend l'idée qu'on retrouve chez beaucoup d'élèves dans toutes les catégories de la typologie, d'un lycée qui sauve : « *Le lycée ça m'a permis de me recadrer de me ressentir bien et de... Et vraiment j'y serais pas allée ça aurait mal fini pour moi. On dirait pas comme ça. J'arrive je devais avoir l'air toute sage et tout. Mais j'ai pas mal de conflits intérieurs et c'est quelque chose qui m'a vachement aidée malgré...même si après ça a été difficile quand ça s'est terminé* ».

Pour Ameline c'est une autre forme de sauvetage, une deuxième chance puisqu'elle a été acceptée en seconde à 18 ans au LPI. Son parcours a été difficile depuis sa troisième. Il a fallu qu'elle se déplace loin de chez elle pour y préparer un CAP de joaillerie puis trouver un lycée qui l'accepte en

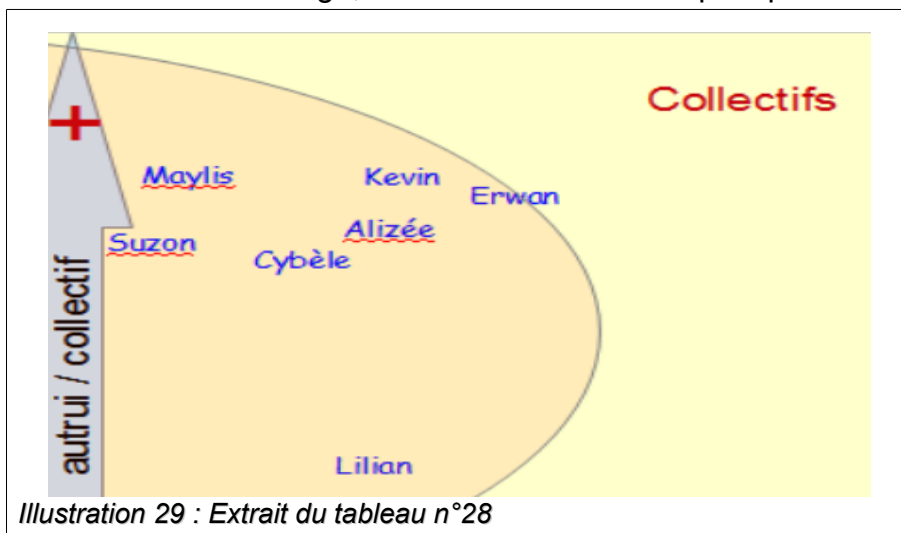


Illustration 29 : Extrait du tableau n°28

seconde, se remettre à niveau en enseignement général. Ensuite, après avoir obtenu son bac littéraire option lourde arts plastiques, elle a dû faire une mise à niveau en arts appliqués avant de suivre un BTS. La route était encore longue pour trouver un travail dans la décoration d'intérieur et l'a conduite de jobs en emplois précaires en passant par un séjour à l'étranger et une période de chômage jusqu'au métier qu'elle avait choisi.

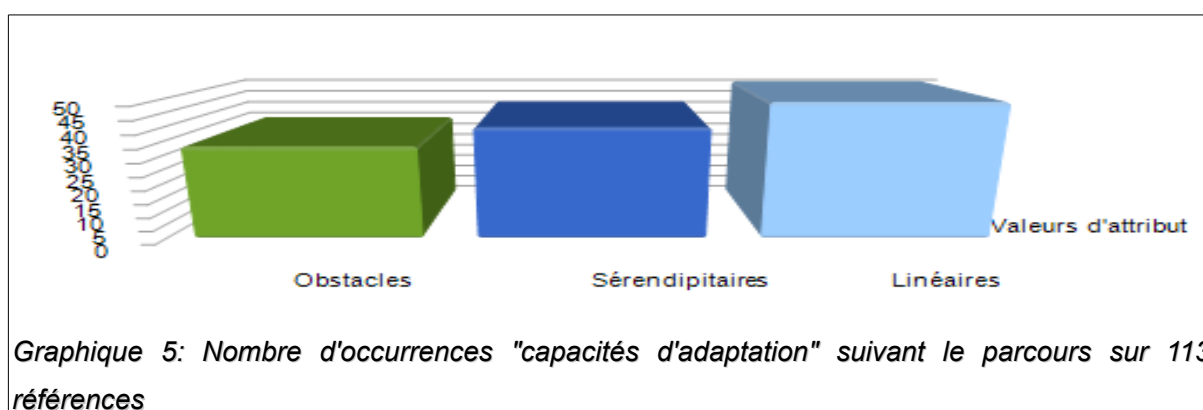
Si Le LPI a pu « sauver » certains élèves, les réconcilier avec l'école, les aider à construire leur projet personnel, il ne sauve pas de tout, ni tout le monde et c'est ce que nous dit Erwan : « *Le problème, c'est que ça après, c'est des casseroles qui sont personnelles et que je ne peux pas imputer au lycée. Le lycée, il n'y est pour rien dans tout ça. J'ai un parcours qui m'a comblé et qui n'a pas fini de me combler.* »

Les élèves du groupe *obstacle* mis à part Ameline ou Christian dont les difficultés étaient plus conjoncturelles du fait du secteur d'emploi choisi, ont eu du mal à gérer l'après LPI. Ils ont mis en valeur systématiquement ce qu'ils avaient vécu avant dans cette « bulle » au détriment de ce qu'ils ont vécu après « la vraie vie » tel que la désigne Erwan : « *Le problème du lycée, c'est que le lycée c'est pas la vraie vie, jusqu'à un certain point où les gens en font une norme [...] Le lycée c'est une bulle. C'est une espèce de... c'est un trip sans avoir pris d'extasy. Moi je l'ai vécu comme ça. [...]* ».

C'est à peu près la même chose que disait Alyzé qui employait le terme de *cocooner*. Pour ces élèves qui étaient polarisés sur le collectif (Cf illustration ci dessous) et n'ont pas su installer la distance critique suffisante avant de partir, la

scolarité ne les a pas aidé à s'insérer ou plutôt, ils ne se sont pas aidés à s'insérer malgré une scolarité qui les y poussait. Erwan, qui est loin d'être le seul à comparer le LPI à sa maison, l'explique ainsi : *« par contre quand tu retombes de là dedans, tu te dis que ça y est, tu n'y vas plus. Toi tu fais plus partie de ça. C'est fini. Ton bac, c'est terminé. Tu le prends avec toi et tu te barres. Et bah, quitter la maison, c'est pas facile... »*.

Le graphique 5 page suivante montre que l'évocation dans le récit des capacités d'adaptation que développerait la scolarité au LPI est bien moindre pour le groupe obstacles que pour les deux autres.



Il est possible aussi que les anciens du groupes des parcours *d'obstacles* soient moins souples et moins à même de faire des concessions pour intégrer des formations d'excellences. Ainsi Suzon dit : *« Je pense que c'est réussir à faire quelque chose qui soit cohérent avec ce qu'on est. C'est très bête et méchant. Mais juste être cohérent avec ce qu'on est. J'aurais été en prépa ou j'aurais été dans une école, je pense que j'aurais eu l'impression de me faire violence. Et quelque part de fermer ma gueule sur des trucs sur lesquels j'étais pas d'accord...J'en sais rien, si ça se trouve ça m'aurait très bien convenu. Peut être que c'est moi qui suis têtue et qui ai loupé quelque chose. Mais j'ai l'impression que j'aurais pas eu ma place. Je pense...je crois que c'est une question de cohérence »*.

Conclusion

Ce passage au lycée évoqué par les membre du groupe *obstacles* comme épanouissant a pris des formes hors la classe, différentes : de l'investissement collectif sans compter (Maylis, Erwan), à une scolarité de dilettante (Émeline). Vivant

l'instant et un peu rebelles, ils ont différé la construction de leur projet personnel, ce qu'ils ont du faire plus tard dans un environnement bien moins facilitateur et bienveillant. C'est aussi dans ce groupe que l'on trouve des élèves très nostalgiques des années lycées qui ont tendance à vivre dans le passé et ont du mal à se saisir de leur présent (Cf Alizé ou Erwan). Si l'insertion professionnelle a été pour ce groupe un parcours *d'obstacles*, celui-ci est aussi lié aux choix personnels effectués. En effet, certains ont souhaité rester dans la région (Christian et Maël) sans abandonner leur projet professionnel, fait des choix de formation alternatifs difficiles (Maylis et Suzon), voulu prendre du temps pour voyager (Lilian) ou pour vivre une relation amoureuse (Émeline), eu une période de recherche de travail longue dans un secteur difficile sans changer de projet (Ameline) ou encore échoué à plusieurs reprises au même concours sans y renoncer (Erwan). Néanmoins, l'insertion bien qu'elle ait été différée à la suite de parcours erratiques est effective et, ce qui semble le plus important pour eux : choisie.

3.2.2 Trajectoires linéaires

Sortie du LPI	1990 - 1995	1995 - 2000	2000 - 2005
Anciens élèves avec année de sortie	Cédric (1994), Côme (1992), Marlène (1993),	Ariane (2000), Élodie (2001), Josselin (2003), Lenny (1998), Virginie (1999), Kevin (2000),	Ève (2001), Léo (2001), Lily (2004), Mélanie (2002), Étienne (2001), Simon (2005), Mikaël (2004)

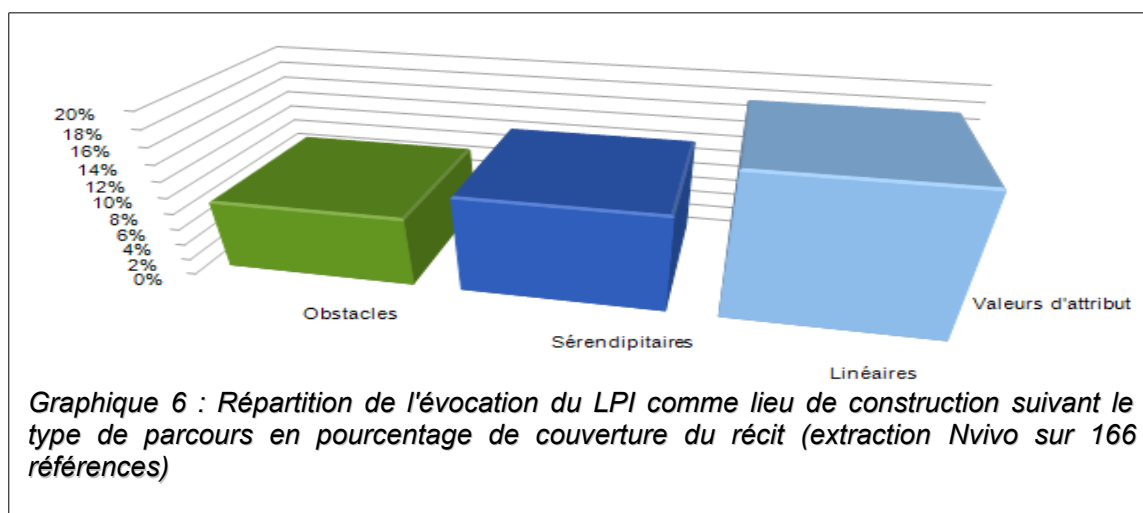
Tableau 32 : Répartition des élèves "*linéaires*" suivant la date de sortie du LPI

Parmi ces seize anciens élèves, sept sont sortis du lycée dans la période 2001-2005, six dans la période 95-2000 et trois dans la période 1990-1995. Tous ont un emploi qu'ils ont choisi et trois secteurs ressortent : l'enseignement avec cinq représentants de tous les niveaux du primaire au supérieur, la santé avec trois médecins dans différentes spécialités et un sage femme, les technologies de pointe en informatique et réseaux avec trois anciens élèves qui travaillent tous à l'étranger (États-Unis, Nouvelle Zélande), commerce et architecture sont les deux autres secteurs. La moitié des professions sont pluridisciplinaires entre communication, High Tech, informatique, arts ; le groupe compte six filles et six garçons et la

répartition interne/demi-pensionnaire est équilibrée. Parmi les *linéaires*, Côme a un profil Utilitariste et Kevin un profil Collectif, les autres sont *projectifs*.

C'est chez les *linéaires* que le niveau d'étude est le plus élevé avec cinq thésards et un doctorant et cinq master 2 ou DEA. Pourtant les trajectoires *linéaires* ne sont pas synonymes d'étude longues. Kevin a suivi un BTS par alternance immédiatement après le bac et depuis travaille toujours comme commercial dans la même entreprise. Côme décidé à être enseignant a obtenu une licence puis le CAPLP2³¹⁷ et Cédric, décidé à être sage femme, a fait deux ans d'école après la première année de médecine (ce qui ne l'empêche pas de continuer à se former).

Comme pour les élèves du groupe *obstacles*, les *linéaires* évoquent avec nostalgie leur scolarité mais ce n'est pas l'élément le plus marquant dans leur récit. En effet, c'est dans le groupe des *linéaires* que l'on constate le plus de références au fait que cette scolarité les aurait construits sur deux niveaux différents : Une construction *pédagogique*, et *méthodologique*, qui développe des compétences transversales (projet, informatique, travail en réseau, communication, savoirs) et une construction qu'on peut qualifier avec Rebecca Shankland³¹⁸ de *psychosociale* : (autonomie, résolution de problèmes, compétences relationnelles, confiance en soi, créativité).



Dans le codage Nvivo, "se construire" comprend les sous codes : années décisives, confiance, estime de soi, le lycée qui change la vie, le lycée des possibles, trouver sa place dans l'établissement un lycée qui sauve, Je et les autres, etc

317 Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel du deuxième grade

318 R. Shankland, *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*. L'Harmattan, 2009.

Pour illustrer ce distinguo on peut retenir de Lily, aujourd'hui pédopsychiatre, l'évocation d'un établissement qui l'aurait « réparée de l'école », elle qui avait fait sa seconde dans un autre établissement : [...] « *je suis arrivée...en première j'étais vraiment pas au top de ma forme. Je faisais 40 kg toute mouillée et je n'arrivais pas à aligner deux mots devant trois personnes en même temps. Et je pense qu'en l'espace de deux semaines j'ai fait un bond dans mon épanouissement personnel énorme. Et je me suis saisi tout de suite de cette autonomie qu'on peut avoir quand même. En tout cas ça me laisse comme trace que c'est hyper formateur dans ce lycée, dans le devenir individu, devenir une personne, exister en tant que telle, avoir envie de faire des choses, les décider, les planifier, les réaliser, les assumer quoi. C'est un peu là dessus où moi en seconde j'étais très loin de ça parce que ça n'allait pas bien. Et du coup, arrivée dans ce bahut, je crois qu'en l'espace de deux ans, je suis quand même sortie de là avec une certaine assurance. J'ai l'impression de m'être vraiment " individuée " ».* Virginie, enseignante dans une structure scolaire alternative voit elle aussi la construction comme personnelle: « *[le LPI] moi c'est mes plus belles années. Et ça a été un moment clé pour moi, pour m'aider à grandir [...] Je pense que j'étais à un moment de ma vie où j'avais besoin de ce changement. Et effectivement au LPI, j'ai trouvé ce dont j'avais besoin ».* Préparer à l'insertion c'est aussi structurer un projet professionnel, ce que les *linéaires* font durant leur scolarité. Ainsi, Cédric, sage femme, me dit en arrivant dans son appartement/cabinet d'accueil de préparation à l'accouchement où je suis venu l'interviewer : « *Ce que tu vois là, la construction de ce cabinet-là elle a pris forme au LPI ».*

Construire des compétences

Côme, enseignant de sciences physiques, fils d'agriculteur, évoque une scolarité qui lui aurait permis en développant des compétences de se construire pour devenir enseignant, ce qu'il n'aurait pas fait ailleurs : «*[...] parce que je pense que je me serais planté si j'avais été dans un autre bahut [...] je l'ai compris que plus tard que j'avais des faiblesses dans l'apprentissage par cœur. Je pense que si en seconde on ne me l'avait pas montré aussi finement, je ne m'en serais pas rendu compte, ah je me serais planté, c'est clair [...]*». À un autre moment il insiste sur la

valeur ajoutée de sa scolarité : *« l'enseignement informatique m'a beaucoup apporté, par rapport à mes collègues, je suis énormément en avance quoi, c'est quelque chose que je maîtrise, qui pour moi n'a pas été un obstacle. Le fait, à l'époque, de faire du multiplan, etc... parce qu'on nous demande beaucoup... maintenant de passer par le tableur... etc, et j'ai beaucoup de collègues, ils l'ont jamais vu avant, Il faut s'y mettre quoi, alors que moi, c'est quelque chose que je maîtrise super bien. Maintenant, le constat que j'ai fait, c'est que en arrivant à l'université, j'avais un point fort, c'était l'autonomie. C'est à dire que tous les pièges de la première année de fac, classiques, moi, je les ai pas vus, parce que j'étais déjà préparé à ce genre de choses. Et les copains qui étaient avec moi, qui venaient aussi du LPI, on était trois ou quatre, on avait ce même ressenti ».*

Simon, analyste financier dans une multinationale donne de l'importance à ces cinq années passées au lycée qui lui ont permis de se consolider avant de réussir dans l'enseignement supérieur (ESC) et de devenir ambitieux : *« [...] car si il y a bien quelque chose qui me fait avancer aujourd'hui ce sont mes ambitions ! », il tient à témoigner : « même en redoublant deux fois au lycée [C'est son cas], on peut y arriver...il ne faut pas être fataliste mais juste patient et persévérant...».* Il garde aussi un très bon souvenir des ACF : *« Encore aujourd'hui, ces expériences atypiques m'ont permis de me démarquer lors de mes entretiens, que ce soit pour l'école de commerce, ou bien pour mes expériences professionnelles. Ce fut une première approche des budgets, du travail en équipe et de la rigueur. Valeurs fortement appréciées en entreprise ».*

L'ambition et les capacités d'adaptation peuvent avoir aussi leurs limites et Élodie directrice de Marketing dans une grande banque aux États-Unis l'a appris à ses dépens : *« Finalement quand j'ai "gradué", j'ai eu mon premier boulot dans une prestigieuse agence financière. J'étais persuadé que c'était ce que je voulais faire et j'ai été virée au bout de deux mois et demi. Et ça a été la première grande surprise de ma vie... que je pouvais avoir un échec. Et ils m'ont dit après m'avoir viré : « ton ambition est trop forte et ton approche pas en phase avec la culture de notre entreprise ». J'ai été virée pour mon ambition. Ils se sont rendus compte que j'allais rapidement passer à autre chose parce que j'allais m'ennuyer, j'allais pas faire le travail parce que c'était vraiment trop chiant, trop pénible. Je me suis pris une grosse*

claque dans la gueule, mon ego en a pris un sacré coup mais ça m'a fait du bien aussi. J'ai pu me rétablir et en un mois j'ai trouvé un autre travail ».

Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle sont des éléments développés durant leur scolarité évoqués par plusieurs d'entre eux dont Kevin. Arrivé introverti au LPI et intéressé par la filière sciences et technologies industrielles (STI), il est ressorti avec son bac littéraire quatre ans plus tard après avoir suivi l'option lourde arts plastiques : « La première année quand je suis rentré au lycée, j'avais les cheveux longs et tout...j'étais..voilà. Et puis cette première année... c'est là où j'ai pris confiance en moi. Je suis allé vers les gens. Et j'ai complètement changé dans la première année du lycée ». Kevin a développé de grandes compétences en communication qu'il a mises en œuvre pour obtenir un BTS en force de vente et devenir commercial en gardant tout de même en lien avec les technologies puisqu'il vend des photocopieurs dans les entreprises : «[...] Parce qu'on est amené à manipuler les logiciels comme *Photoshop*® et puis à travailler l'image. Avec les photocopieurs couleurs, on travaille avec des infographistes, avec des imprimeurs. On travaille aussi en bureautique. On a tous types de travaux différents, des recherches de qualités différentes... donc en fait, je retrouve pas mal de choses de par mon métier. Je retrouve le technologique, je retrouve le travail de l'image et puis je retrouve le côté relationnel avec les gens. Donc... impeccable ! »

Une scolarité facilitatrice qui donne confiance en soi

Mikaël ingénieur informatique, précise : « Ah bah oui, tout à fait. Déjà, ce que je pense c'est que si je n'étais pas allé au LPI, je ne serais pas allé à l'INSA à Lyon. Je n'aurais pas eu la mention que j'ai eue au LPI, sûrement. Ça c'est le premier aspect. [...] », pour les élèves, la confiance en soi vient d'abord de la confiance donnée, le sentiment d'avoir de l'autonomie, de pouvoir agir, c'est l'idée des possibles développée par Aurel (cf les entretiens exploratoires). Ariane, responsable de communication interne dans une multinationale dit à propos de la confiance : « [...] enfin voilà, j'avais l'impression d'avoir eu une adolescence plus variée, plus diversifiée, où on nous fait plus confiance que dans des filières classiques. [...] C'est le fait d'être sorti, d'avoir vu autre chose, d'avoir rencontré des gens et se dire, voilà on nous laisse y aller, on nous fait confiance, d'aller voir des gens tout seul. [...]

Ouais, c'est cette notion de confiance qu'on donne aux élèves. Qu'on les laisse, tout en étant derrière, parce qu'on était quand même encadrés, on sentait la présence du corps enseignant derrière nous...». Suivant la même idée, intégrant en plus la relation inter-générationnelle, Kevin dit : « je pense qu'aujourd'hui personne ne se fait confiance. Et encore moins quelqu'un d'âgé par rapport à un jeune et vice versa. Et je pense que ce qu'il y avait ici [au LPI] c'est que tout le monde se faisait confiance. Même si des fois il y avait des dérapages, tout le monde se faisait confiance. »

La confiance se construit aussi sur la prise de parole associée aux compétences développées en communication. Pour Johan, élu local et attaché de presse d'une grosse entreprise et qui faisait de la radio pendant sa scolarité : « *c'est cette ACF qui m'a permis de... en tout cas, c'était un des éléments décisifs pour le jury qui m'a sélectionné pour entrer à l'IUT Information-Communication de Bordeaux III. J'avais pris l'option communication d'entreprise* ». Pour Virginie : « *je crois que je pourrais jamais oublier ce que le LPI m'a apporté dans la possibilité de d'exprimer, de dire ce qu'on a envie de dire, de pas avoir peur de prendre la parole* ».

De la construction à l'intégration dans le supérieur

Ève qui effectue un post-doc en Arizona et qui est déjà agrégée de physique dit qu'elle ne s'est pas retrouvée dans cette construction collective et si elle reconnaît que pour les autres ça marchait, elle dit : « *Même si ça m'a pas épanouie comme d'autres gens j'ai eu l'impression que ça les avait transcendés. [...] C'est vrai que j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de gens qui sont restés bloqués à cette époque de lycée et dans les bandes d'amis et les gens avec qui j'ai gardé contact [...] Leur bande d'amis et leur environnement du lycée est encore un élément très structurant maintenant. Et moi je trouve ça fou quoi...[...]* ». Comme les autres *linéaires*, Ève avait une marge de progression dans les capacités de travail et l'insertion en classe préparatoire s'est déroulée sans problème : « *je pense que j'en avais sous le pied [...] Mais je suis pas forcément un très bon exemple pour ça parce que j'adorais être en prépa. Je trouvais ça trop cool....enfin, je sais pas. Je me dis que j'en aurais jamais assez* ». Pourtant à un autre moment de son récit Ève dira : « *[...] j'essayais*

de me lâcher plus, mais il y avait toujours une espèce de décalage, la peur du jugement de l'instance supérieure que représentait les profs et tout enfin voilà, c'est vraiment ce rapport hiérarchique prof/élève qui est vraiment hyper fort chez moi. Je me sentais toujours inférieure et l'impression d'être jugée en permanence. [...] Je pense qu'à l'époque je pouvais pas du tout apporter de moi parce que j'avais pas du tout assez confiance en moi pour faire ça. J'étais pas assez mature, j'étais trop jeune. C'était ça aussi le problème. Je sais pas si ça aurait été partout pareil. Mais là, le fait que les gens soient poussés un peu à s'exprimer, ça faisait qu'il y avait un gros décalage entre moi par exemple qui était encore dans une phase d'introvertie et les gens qui étaient déjà en train d'exploser qui affirmaient leur personnalité. Et du coup ils prenaient la place et moi je suivais. ».

L'examen global du récit d'Ève montre qu'elle dit que l'épanouissement et la construction c'étaient bon pour les autres, qu'elle était impatiente d'intégrer le supérieur et à apprendre plus. Alors qu'en même temps, elle décrit son manque de confiance en elle et de maturité qui correspond certainement à son ressenti en seconde et en première mais elle est sortie solide, ayant gagné en confiance en elle et prête à intégrer une classe préparatoire puis suivre ensuite une trajectoire d'excellence (cf présentation des interviewés). Elle avait néanmoins besoin de s'émanciper du groupe de s'individualiser. Cet exemple qu'on retrouve dans plusieurs récits, et pas seulement chez les *linéaires* (Tim pour les *sérendipitaires*, Erwan chez les *Obstacles*) montre qu'il y a un « effet de balancier » entre la reconnaissance de ce que l'élève doit à la scolarité - comme capacités apportées de extérieur vers soi - et la volonté de montrer qu'il est auteur de son devenir. C'est une illustration de la tension entre le *Nous* et le *Je* dans la construction de soi (Cf le chapitre 3.1 Typologie des profils élèves).

Le suivi des élèves montre qu'ils réussissent à augmenter leur niveau de travail après le bac et peu échouent y compris pour ceux dont les résultats au baccalauréat sont modestes³¹⁹. Lily l'explique aussi cette réussite par la capacité à travailler en groupe :

« Donc on s'est retrouvé à huit rapidement. On était trois filles et cinq garçons. Et entre nous, il n'y avait pas d'esprit de compétition. Aucun. On se passait tous nos cours, on répondait tout le temps à nos questions les uns aux autres. On prenait du

319 En première année de médecine en 2012, 13 succès sur 14 inscrits du LPI

temps pour s'expliquer les choses. Après, j'avais quand même un rapport privilégié de travail avec J (ancienne élève elle aussi)... Mais, sur les huit à travailler ensemble avec les étudiants qui nous donnaient les cours, on a été sept à obtenir le concours du premier coup ».

Néanmoins la scolarité en classe préparatoire a pu être vécue comme difficile pour certains *linéaires* non qu'ils aient un niveau scolaire insuffisant mais à cause de la compétition et des apprentissages dont ils ne comprenaient pas l'intérêt. À la différence des *sérendipitaires*, les *linéaires* se sont adaptés aux filières très sélectives ont accepté le fonctionnement pédagogique même s'ils ont souffert et n'ont pas décroché à l'exemple d' Ariane :

« Pour la khâgne, enfin l'hypokhâgne ça s'est pas passé... enfin j'étais dans le milieu, enfin voilà j'étais dans la moyenne... La khâgne s'est mieux passée que l'hypo mais c'est parce que intellectuellement c'était plus intéressant. Disons que ça apportait un autre regard. On se posait pas les mêmes questions que ceux qui ne venaient pas du LPI. » ou Mikaël :

« Et ça c'est un des moments de ma vie dont je me rappelle pas parce que c'était difficile la prépa. D'étudier autant et d'ingurgiter autant de données et des trucs que je savais qu'ils me servaient à rien »

Des insertions professionnelles réussies

Dans la catégorie *trajectoire linéaire* avec les réserves évoquées à travers l'exemple d'Ève, les élèves relient leur scolarité avec leur trajectoire. On trouve en médecine des exemples caractéristiques tel Léo (neurochirurgien) ou encore dans l'informatique comme chez Josselin qui a participé aux ACF *Ballon sonde*, *Virtuel'PI* en lien direct avec ses recherches actuelles d'ingénieur chez Google. Pour Mikaël, le développement en réseau de logiciels, qui a démarré au LPI, constitue l'essentiel de son métier aujourd'hui. Il lie la réussite de ses études avec son passage au lycée et insiste sur les rencontres déterminantes avec d'autres élèves : *« [...] c'est les gens que j'ai rencontrés au LPI, les élèves. Je me rappelle de certains élèves, je n'ai pas forcément leur nom mais ils ont eu une influence sur moi ».*

Ariane elle, met en relation la conduite de projet (ACF) avec l'insertion professionnelle : *« Et le fait d'avoir travaillé en groupe, de s'être pris en charge, d'avoir eu un petit budget à gérer, on commence... le fait d'avoir été déjà dans*

l'opérationnel, dans le pratique, dans le projet : "ah oui mais faut que je pense un peu à tout, il faut que je l'organise", etc.. finalement c'est déjà un petit amuse bouche du monde professionnel que je retrouvais pas à la fac et que je retrouvais à l'Icomtec parce que on nous parlait de choses concrètes ».

Se construire pour devenir

Le groupe *linéaires* est marqué par une scolarité structurante. Elle a été déterminante même pour des élèves qui avaient pour la plupart un projet ou du moins un domaine de prédilection en arrivant en seconde. Ce passage a pu les reconstruire psychologiquement comme pour Marlène ou Lily ou leur permettre de concrétiser à leur rythme comme Simon, Côme ou Cédric un projet personnel et un capital scolaire.

Si certains élèves avaient déjà des acquis et des objectifs solides (Léo, Josselin) c'est au LPI qu'ils sont devenus *linéaires*. Cette scolarité a eu, comme le disent les élèves un effet épanouissant et démultiplicateur en favorisant leur progression. Dans une structure à taille humaine, ils ont développé leur autonomie, leur confiance en eux, l'aptitude à travailler en groupe et sont sortis de l'établissement construits avec un projet personnel motivant et prêts à mobiliser les ressources nécessaires pour le réaliser.

Ils ont tous obtenu les diplômes de l'enseignement supérieur nécessaires à leurs ambitions professionnelles et se sont insérés rapidement dans l'environnement choisi. Pour la plupart ils continuent, à l'exemple de Léo, Marlène, Ève, Simon, Émeline, Josselin, Mikaël, Lily, de progresser socialement dans leur profession ; ils ont des trajectoires objectives de réussite et un sentiment de réalisation important.

3.2.3 Itinéraires sérendipitaires³²⁰

Définition

Pour ce groupe, il faut d'abord définir le terme *sérendipité* tiré de l'anglais « *Serendipity* » que l'Office québécois de la langue française conseille de traduire par « *fortuité* » comme « *Fait de trouver quelque chose alors même qu'on recherche autre chose* » et la première idée et celle de hasard. En psychologie Anne Ancelin Schutzenberger introduit la notion de sérendipité active : « *Savoir saisir, pour soi-même ou pour autrui, ce qui survient comme par la chance d'un hasard heureux, c'est faire l'expérience de la "sérendipité". Entre espérance et action, cette ouverture d'esprit, qui s'apprend et s'entretient, peut renverser les situations et vous sauver la vie*³²¹ ».

En sciences de l'information et de la communication, Philippe Quéau³²² définit la sérendipité comme « *art de trouver ce que l'on ne cherche pas en cherchant ce que l'on ne trouve pas* » et parle aussi « d'imprévu créateur ». C'est de cela qu'il s'agit pour qualifier par le néologisme *sérendipitaires* ces itinéraires d'insertion.

Dans cette catégorie on retrouve les élèves curieux qui vont réussir leur vie, se réaliser, mais pas forcément là où on les attend. Ils vont souvent profiter de situations qui s'offrent à eux pour les faire fructifier. On ne peut réduire la sérendipité professionnelle au hasard qui ne fait naître que les circonstances. L'insertion *sérendipitaire* est une démarche volontaire dans laquelle les acteurs en recherche s'inscrivent.

Les anciens élèves de ce groupe sont créatifs et ouverts à des expériences nouvelles (formation, activité professionnelle, mobilité culturelle et géographique). En affinant leur projet professionnel ils vont saisir les opportunités qui s'offrent à eux et se les approprier. Ce processus suppose un état d'éveil et de curiosité qui permet au jeune d'identifier ses centres d'intérêt, ses besoins, ses capacités ce qui va lui permettre de se réaliser. Il y aurait une articulation forte entre une scolarité qui

320 Le mot anglais « *serendipity* » peut se traduire par fait de trouver quelque chose alors même qu'on cherche autre chose

321 A. Ancelin Schützenberger, *Le plaisir de vivre*. Paris : Payot & Rivages, 2011. 4^{ème} de couv.

322 P. Quéau, *Éloge de la simulation*. Seyssel ; [Paris] : Champ Vallon ; Institut national de la communication audiovisuelle, 1986.

développerait ouverture, connaissance de soi et curiosité avec une insertion socio-professionnelle réussie.

Présentation

périodes de sortie du LPI	1990-95	1995-2000	2001-2006
Anciens élèves	Charline (90), Johan (92), Landry (94), Loïc (91), Marilou (93), Sophie (95), Tim (94)	Faustine (98), Lénaïc (2000), Sybille (1999)	Arthur (03), Mélanie (02), Ludivine (06), Raphaël(2003), Mégane (2003), Joris (2004), Océane (04)

Tableau 33 : répartition des "*sérendipitaires*" suivant la date de sortie du LPI

On identifie dans ce groupe quinze profils d'élèves projectifs et une seule utilitariste qu'on aurait pu considérer comme projective si elle n'avait dans son récit souhaité apparaître comme extérieure au projet, se définissant comme une élève un peu « *touriste* » en épanouissement mais peu investie dans le projet du lycée.

On trouve autant de *sérendipitaires* parmi ceux qui ont quitté le LPI dans la période des années les plus éloignées (Charline) que pour la plus récente (Cf tableau 28). Dix internes et six 1/2 pensionnaires composent ce groupe équilibré dans la répartition par genre. Le niveau moyen de diplôme est supérieur au master avec un thésard et trois doctorants (qui travaillent par ailleurs : Raphaël, ATER, Faustine urbaniste et sociologue, Mélanie, architecte) et on trouve six enfants de cadres moyens et quatre de cadres supérieurs pour cinq d'employés ou artisans et une fille d'ouvrier. Les *sérendipitaires* sont mobiles : douze sur seize on changé de région depuis la sortie du lycée. Ils réussissent socialement, dix ont eu une trajectoire ascendante objective par rapport à la situation de leur parents.

Tous considèrent qu'ils se sont réalisés dans leur parcours (Trajectoires subjectives ++). Ils continuent à se former pour la plupart, et par exemple Loïc professeur d'école vient d'obtenir en 2013 le concours de chef d'établissement, Sybille s'est mise à son compte en tant que conseillère en ressources humaines en 2012, Landry urbaniste a repris une formation diplômante qu'il terminera en 2014, Tim qui travaille pour une association semble vouloir envisager de changer de profession rapidement alors que Ludivine qui vient de finir ses études de droit public

en Belgique est encore en recherche d'emploi. Les domaines d'activités représentés sont les arts, l'éducation, la politique le syndicalisme, les associations, les ressources humaines, l'architecture et l'urbanisme, les art visuels et la communication. Une des spécificités de cette catégorie est que les activités peuvent se superposer ce qui est le cas pour Sophie, Joris et Johan qui ont aussi des responsabilités politiques en tant qu'élus ou pour Arthur, Charline, Faustine et Tim qui mènent des activités associatives à mi-chemin entre professionnel et privé. Tous témoignent d'un investissement professionnel fort où sphère publique et sphère privée sont imbriquées et tous sont investis dans le monde associatif ou citoyen.

Du point de vue des relations, Sophie et Joris ainsi qu'Arthur et Mégane se voient toujours et si tous les *sérendipitaires* échangent avec leurs anciens amis du lycée c'est moins récurrent dans leur récit que pour les membres du groupe *Obstacles*, ils sont d'ailleurs moins qu'eux dans la nostalgie et plus dans le projet.

Pour illustrer les itinéraires *sérendipitaires* j'ai choisi de présenter des extraits des récits de Raphaël et Faustine à partir desquels j'ai agrégé les autres élèves pour construire ce groupe. Ces deux parcours apportent des éclairages différents car Raphaël est encore dans une situation précaire, depuis peu ATER à l'université alors que Faustine est insérée depuis plusieurs années. Pourtant il faut relativiser cette différence : les *sérendipitaires* ont pour caractéristique de n'être pas *installés* et susceptibles d'évoluer ou de changer professionnellement. Pour revenir sur l'ensemble des *itinéraires sérendipitaires* on peut se reporter à la présentation des interviewés.

À propos de son parcours d'insertion, Faustine dit : « *Suite à mon bac scientifique, j'ai fait un DUT, rien à voir, carrières sociales à Rennes. J'ai passé deux ans en formation assez courte et assez professionnalisante pour travailler plutôt dans l'animation socioculturelle. Ce qui me plaisait. J'ai fait ça. J'ai continué sur un IUP des métiers des Arts et de la culture à la faculté d'anthropologie à Lyon. Donc pareil, une formation assez courte et assez concrète. Et puis suite à ça, j'ai travaillé dans un lieu de résidence artistique dans le massif central pendant trois ans avec un pédagogue. [...] je me suis occupée d'organiser plein de festivals. Il y avait en parallèle pas mal de missions... enfin j'avais toujours un petit pied sur des aventures un peu sociologiques. On a travaillé sur la mémoire du lieu de résidence en question*

sur tout ce qui était ressources culturelles dans ce petit coin du massif central. Donc j'ai fait ça pendant trois ans. Après je suis partie avec des compagnies de cirque itinérantes, en caravane en chapiteau un petit peu partout. [...] Suite à ça j'ai travaillé sur plein de projets culturels différents. Entre les deux j'ai pas mal travaillé sur tout ce qui était reconversion de friches industrielles patrimoine industriel autour de Saint-Étienne. En fait du massif central j'étais à Paris un peu et puis Saint-Étienne. Donc voilà, j'ai travaillé sur tout ce mouvement des friches industrielles reconverties en lieux de culturels. [...] J'ai eu une expérience à Paris et je suis revenue à Saint-Étienne parce que j'ai retrouvé une amie du côté du massif central. Là bas, j'ai travaillé sur un lieu de résidence, une grosse usine qui devait être démolie [...] suite à ces 5/6 ans d'expérimentation, j'ai repris mes études. Donc là plutôt vraiment en faculté de sociologie. Et j'ai fait une formation un peu particulière. C'était une formation de recherche mais en lien avec l'école des Beaux Arts et l'école d'architecture. Puisque c'était une formation où il y avait un tiers de sociologues, un tiers d'architectes et un tiers de designers [...] Mais j'avais gardé un petit pied avec la faculté de sociologie et d'anthropologie à Lyon. Je continuais à organiser des séminaires professionnels autour de la mémoire les lieux de la mémoire des villes etc. J'ai fait cette formation là et depuis ça fait à peu près 5 ans, je travaille en indépendante [...]. Et donc depuis 5 ans, je fais plein de missions différentes. [...] Je travaille dans plein d'équipes mais je suis à mon compte [...] »³²³.

On retrouve dans ces extraits l'importance des rencontres, de la pluridisciplinarité (animation, urbanisme, anthropologie, sociologie, Beaux arts), et de la mobilité (Rennes, Massif central, Lyon, Paris, Saint Étienne) supposant des capacités d'adaptation qui sont autant de caractéristiques des trajectoires d'insertion de ce groupe. Sortie quelques années avant, Charline présente un itinéraire pluridisciplinaire assez voisin à la foi thésarde en droit de la propriété intellectuelle, chargée de cours à l'université, administratrice de cirque et engagée dans le syndicat du Cirque.

La conception de l'adaptation pour Raphaël

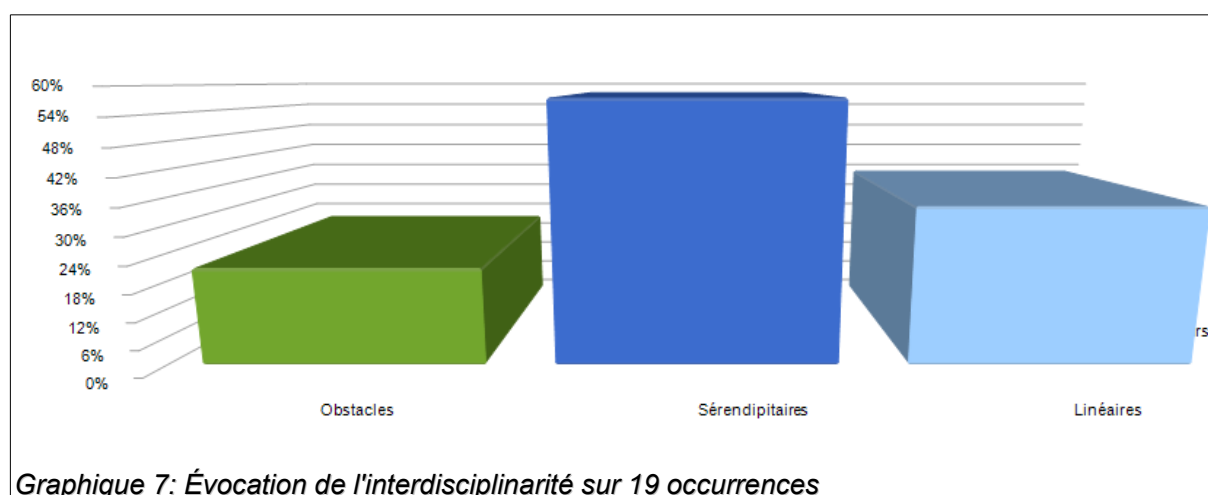
Dans son récit à propos de son itinéraires Raphaël dit : « *Mon objectif c'était de faire sciences po. Pourquoi sciences po, parce que j'avais toujours été... je*

323 Annexes page 280

participais toujours à la vie autour de moi... associative...là, le LPI en plus ça m'avait donné des idées. Quand j'étais au lycée, j'étais responsable d'ACF, délégué de classe, délégué CVL, délégué CA. L'autocrate. Et ça m'avait vachement motivé pour adhérer à la vie politique. Et je me suis dit, la voie royale c'est sciences po. Et pour faire sciences po, j'avais tenté le concours on s'était lamentablement planté avec Pierre-Antoine, C'était une catastrophe à sciences po Bordeaux. Et je me suis dit, je vais m'inscrire en prépa. [...] la prépa, je retombais dans l'individualisme que j'avais connu au collège et je me disais c'est pas possible... Et puis le coup de grâce, ça a été un prof qui m'avait engueulé parce que j'avais une demi heure de retard parce que j'avais pas bien compris les horaires. Et en fait, j'ai pris mes affaires, je me suis levé, je suis parti et je ne me suis jamais retourné. [...] je me suis dit [...] J'ai pas besoin d'eux, ils ont pas besoin de moi. Je me suis senti inutile et je me suis dit il faut absolument que je parte. Je me sentais vraiment malheureux quoi. Un cadre trop rigide...c'était horrible. Vraiment le pire moment de ma vie. Donc de là, j'ai tiré les conséquences. [...] je suis rentré à Poitiers faire LEA. [...] et je me suis éclaté ! De nouveau, j'étais délégué de l'amphi, de nouveau j'étais dans des projets... Et là je retrouvais un cadre que je comprenais. J'étais autonome. Je pouvais travailler quand je voulais. Je comprenais ce cadre parce que j'avais eu ce cadre là d'autonomie. Alors que c'était impossible la prépa, c'était juste impossible pour moi. [...] le problème du LPI pour moi, ça a été toute sa force.. [...] quand je vois toutes les expériences professionnelles que j'ai eues depuis, que ce soit dans de l'agroalimentaire, que je soit dans une collectivité locale, que je sois avec des sapeurs pompiers...d'ailleurs André Gide disait : l'intelligence c'est l'art de savoir s'adapter. Bah, si c'est ça, bah du coup, je me sens intelligent. Parce que ça m'a donné cette intelligence là de l'adaptation. Et parce que l'adaptation, je pense que ça passe par le travail collaboratif et le travail en mode projets. C'est ma marotte en ce moment, mais j'y crois depuis longtemps. Et je pense que [la scolarité au Lpi] c'est ça que ça m'a amené. Je le pense vraiment. Et ça m'a ouvert sur d'autres choses. »

Dans cet extrait Raphaël évoque lui aussi plusieurs caractéristiques des *sérendipitaires*. Tout d'abord les capacités d'adaptation et les facultés de rebondir après un échec. Le passage par les langues vivantes pour accéder au management de projets qui était, comme il le dit son objectif premier. Comme lui, à la différence des *linéaires* qui ne se retrouvent pas forcément dans les classes préparatoires mais

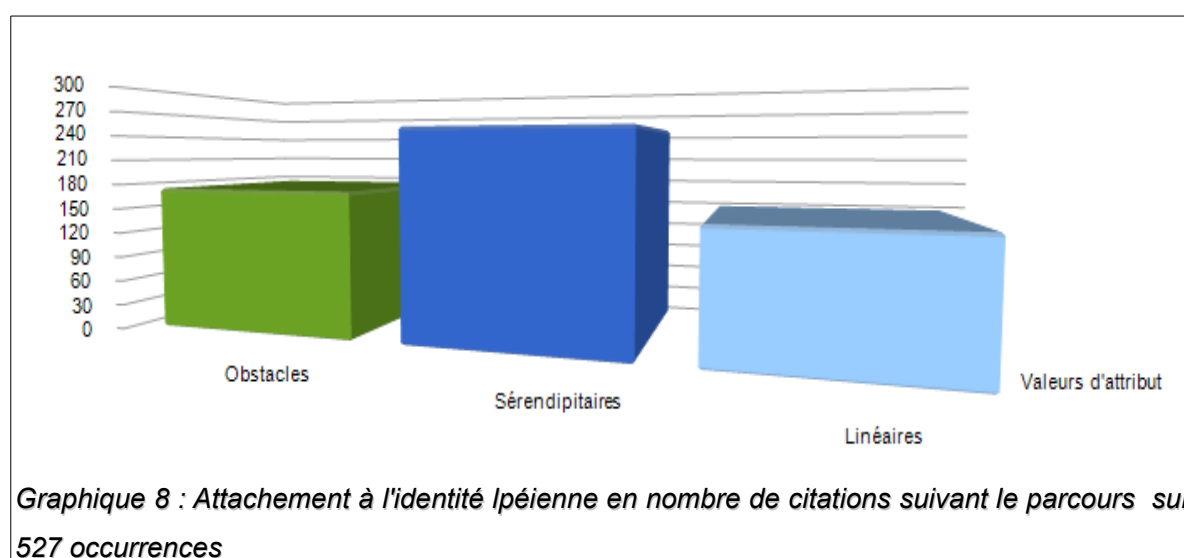
s'en accommodent, les *sérendipitaires* supportent mal les CPGE et écoles trop spécialisées. Certains comme Faustine ont refusé d'y aller malgré un très bon dossier, d'autres comme Sophie ou Raphaël ont emprunté cette voie avant de bifurquer, Arthur a suivi avec succès une année dans une école d'ingénieur en mathématiques pour s'orienter vers l'histoire et les langues. Raphaël inverse la proposition et dit à propos des prépas : « *ce ne sont pas les lpiens qui ne sont pas adaptés aux CPGE ce sont les CPGE qui ne sont pas adaptées au monde [...] Et d'ailleurs ceux qui sortent d'un cursus prépa : sciences po, HEC, ENA ou machin...ils sont dans un carcan qui n'est pas la réalité du monde* »³²⁴. Cette critique du système élitiste français serait partagée par les *sérendipitaires*, car pour eux l'enseignement y aurait une forme « *trop scolaire* » et « *infantilisante* » ce qui pourrait expliquer qu'ils choisissent peu cette orientation et pour ceux qui le font ne s'y épanouissent pas. Faustine revient dans son récit sur l'ouverture pluridisciplinaire, elle qui faisait un bac scientifique : « *J'étais plus intéressée par tout ce qui était... littéraire, peut-être même pas. C'était plus le côté sociologie, culture... comment être un peu actif dans la société. Un truc un peu politique quand même. Je trouvais ça intéressant dans cette formation d'avoir un truc d'assez concret, d'être tout de suite sur le terrain. Ça me plaisait bien. Et puis aussi parce que c'était des formations pluridisciplinaires et que je me voyais pas me mettre dans une case...* ».



Raphaël évoque aussi *l'ouverture* qu'on retrouve souvent dans les récits associée à l'éveil et la curiosité.

« *Et je continue toujours à aller dans des cinés d'Arts et essais parce que c'est un*

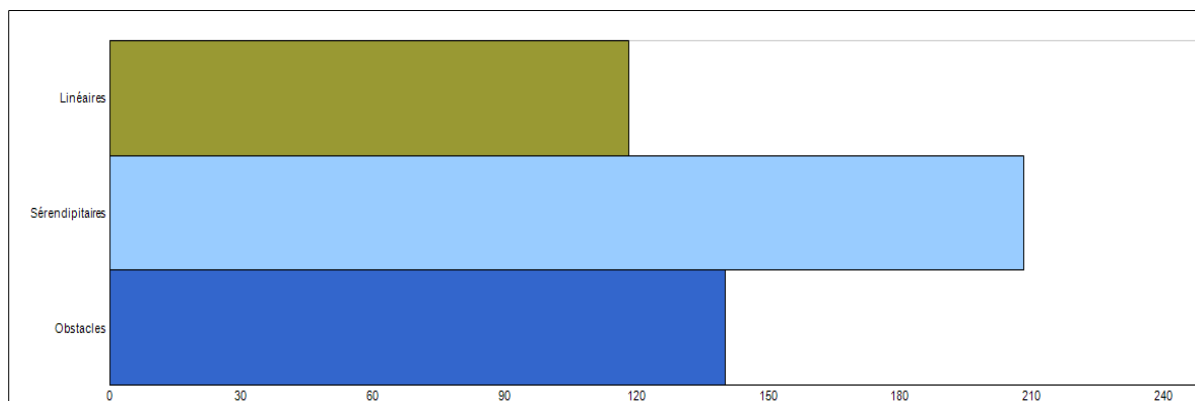
truc que j'ai gardé du lycée ça, cette ouverture. Mais, encore une fois, comme je dis, c'est que pour moi, les trois ans que j'ai passés au lycée, ça conditionne... Il y a un impact aujourd'hui sur... sur comment je vois les choses et qui je suis, c'est clair. En plus c'est arrivé à un moment où j'avais eu vraiment, on avait eu des épreuves familiales dures avant. [...] c'est au moment où tu t'es en train de te construire, je pense que c'est une étape, je connais pas les études sur ce sujet mais... C'est hyper important. [...] Ce que je veux dire, c'est qu'il y a un fonds qui existait déjà et que ça se cultive. Et que le lycée [...] pilote innovant, pour moi, à l'époque, c'était..bah, ça a ouvert la vanne quoi. Et puis en plus, dès que tu commençais à lever le doigt pour dire, moi je veux bien faire ça, vas-y ! on te charge, c'est comme quand tu es dans une entreprise et que tu dis, ah moi je veux bien participer à tel ou tel projet. Vas-y, on te charge, on te charge ». D'autres élèves comme Ludivine évoquent la curiosité à propos de cette scolarité : « Enfin moi, j'ai le sentiment que ça m'a beaucoup changée. Ça a développé une curiosité que j'avais pas et puis un comportement que j'avais pas non plus ». Johan enseignant a une représentation plus spécifique de l'ouverture : le LPI a représenté une ouverture d'esprit, une prise d'initiative, de responsabilités et quand je vois aujourd'hui, la manière dont on sera amené à enseigner, c'est plus proche de celle que j'ai pu approcher au LPI que celle que j'ai approchée au collège. C'est à dire avec une ouverture plus importante sur le monde grâce notamment à l'informatique. Ce qui été déjà fait au LPI, qui a été généralisé ».



L'identité Ipéienne est citée 250 fois dans les récits des sérendipitaires

La notion de projet est une autre caractéristique qui point dans le discours de

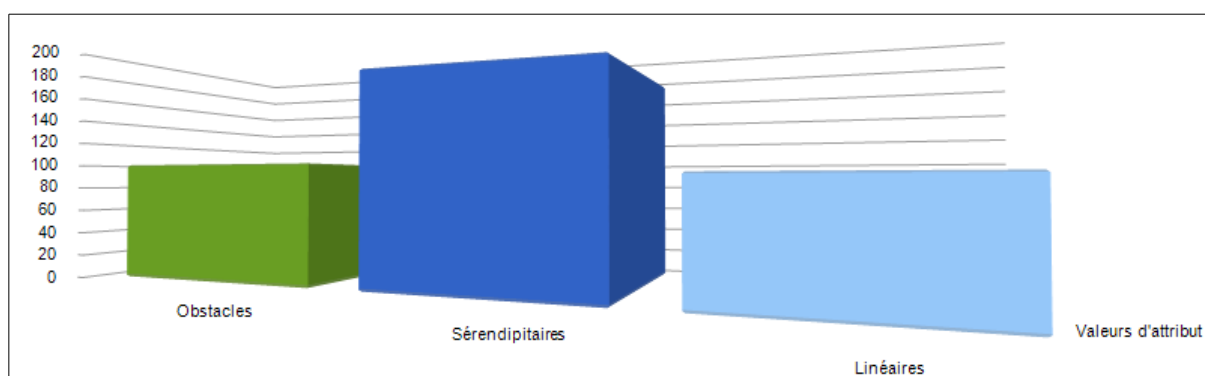
Raphaël et traverse l'ensemble des récits des *sérendipitaires* de façon plus saillante que pour les autres catégories. D'ailleurs, confirmant ce constat, une requête avec Nvivo sur l'ensemble du contenu des interviews en croisant avec l'attribut *parcours*, avec l'évocation de l'importance du projet dans la scolarité, produit le graphique suivant :



Graphique 9 : L'importance du projet dans le récit, suivant les parcours et sur 509 citations (de bas en haut : Obstacles, Sérendipitaires, linéaires)

Lors des différents entretiens, le mot "projet" revient 509 fois et il est cité 210 fois par le groupe des *sérendipitaires*.

Pour les *sérendipitaires*, il y a une profonde liaison entre ce qu'ils font et ce qu'ils sont, entre leur construction identitaire et leur construction socioprofessionnelle. Symptomatiquement ce sont aussi ceux qui expriment le plus fort leur attachement à l'identité Ipéienne. En retour, ce sont ceux qui contribuent le plus fortement à la définition de cette identité collective à travers la participation dans la vie du lycée, la prise de responsabilité dans les différentes instances, l'image véhiculée à l'extérieur à travers activités associatives notamment. Les *sérendipitaires* sont souvent en plus d'être curieux et touche à tout, des hyperactifs. Ils mènent souvent plusieurs activités de front, sont ceux qui sont les plus actifs dans les



Graphique 10: Traces et valeurs pour la vie d'adulte : en nombre de citations

associations et plus généralement la vie citoyenne. En liaison avec leur fort attachement à l'identité du LPI, les *sérendipitaires* sont ceux qui font apparaître de façon significative les traces et valeurs que leur a laissés cette scolarité (engagements associatifs, citoyens, communication, valeurs éducatives, esprit critique, créativité, réseau, équipe)

Se trouver et continuer à s'épanouir

Le groupe d'itinéraires *sérendipitaires* est marqué par une scolarité épanouissante et émancipatrice. La scolarité a été déterminante pour tous les élèves qui se sont ouverts au monde. Elle leur a permis d'explorer grâce aux dispositifs hors la classe des pistes, des disciplines qui ont pour certains entretenu leur curiosité et leur motivation, pour d'autres révélé de nouveaux centres d'intérêts. Elle leur a donné confiance et surtout, comme il le disent, montré que c'était « *possible* » comme le dit Arthur et d'autres : *«on peut avoir ces responsabilités là tout en faisant une scolarité normale, c'est possible. En fait c'est ça ouais en fait le truc que ça m'a le plus apporté le LPI c'est que ça m'a montré que c'était possible et du coup après, quand on est passé par le LPI quand il s'agit de s'engager dans des associations ou tout, d'avoir des responsabilités c'est pas un problème [...]»*.

Cheminant sur des chemins moins tracés que leurs camarades *linéaires*, ils sont partis de l'établissement avec un capital adaptation fort et plus que des habitudes, un goût pour le travail en projet et en équipe qui ont déterminé et continuent de déterminer leur parcours social et professionnel..

Les *sérendipitaires* ont tous obtenu les diplômes de l'enseignement supérieur nécessaires à leur l'insertion même si leur itinéraire a été plus long et a emprunté des chemins détournés pour arriver à se réaliser. Les *sérendipitaires* seront indépendants financièrement avant d'avoir fini leur parcours d'insertion en travaillant pendant leurs études. Ils ont des trajectoires objectives de réussite ascendantes par rapport à leur parents (Cf tableau de synthèse plus loin) et un sentiment de réalisation importants leurs trajectoires sont objectivement ascendantes ou équivalentes par rapport au statut social de leurs parents. Néanmoins, ils vont choisir des professions pas forcément les plus socialement reconnues ni les mieux

rémunérées mais celle dans lesquelles ils vont continuer à s'épanouir.

C'est aussi cette catégorie qui semble la plus marquée par les valeurs développées au lycée (réseau, relations humaines, travaux de groupe, projet, esprit d'initiative) qui conduit par exemple à un fort investissement associatif. On peut dire que les *sérendipitaires* sont des *parcours d'obstacles* qui auraient réussi (plus facilement ou plus vite) ou que le groupe *parcours d'obstacles* sont des *sérendipitaires contrariés*. Parce qu'ils se sont épanouis **et** construits dans un collectif et qu'ayant vécu cette scolarité heureuse ils avaient néanmoins hâte de découvrir la vraie vie. Ils ont développé des stratégies efficaces (Coping), su contourner les difficultés, saisir des opportunités, activer des réseaux, surmonter des difficultés personnelles eu plus de chance, su rendre les hasards créatifs.

3.2.4 Les *Ipéiens* entre *intégration sociale* et *développement personnel*

Dans sa typologie de l'insertion des jeunes européens Cécile Van de Velde³²⁵ situe les français dans le modèle « *se placer* » ou la logique de *l'intégration sociale* ce qui correspond bien aux *linéaires* et elle place les danois dans le modèle « *se trouver* » ou la logique du *développement personnel*. L'étude des trajectoires des anciens élèves et l'analyse de leurs récits montre une division entre deux sous ensembles d'élèves qui cohabitent harmonieusement dans le même établissement. D'un côté, les groupes *parcours d'obstacles* et *itinéraires sérendipitaires* seraient plutôt comme les jeunes danois pour lesquels l'auteure parle de « *trajectoires d'expérimentation* », ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où la scolarité au LPI ressemble à celle que vivent les élèves au Danemark. De l'autre, le groupe *trajectoires linéaires*, correspondrait au modèle « *se placer* » car le LPI n'est pas en dehors du monde et les lycéens n'échappent pas aux principes dominants de réussite. Cette division rappelle le caractère *hybride* évoqué dans la première partie de cette thèse d'un établissement à la fois *pareil* et *différent* des autres. Elle renvoie aussi à la dimension *duale* du modèle pédagogique entre épanouissement individuel et apprentissages scolaires (individuels et/ou collectifs) alliant les logiques de « *lycée*

325 C. Van de Velde, « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark ». *Horizons stratégiques*. 2007, n° 2.

centré sur l'élève » et celles « d'école institutionnalisée »³²⁶.

Des professions multiformes

Outre les éléments déjà explicités on peut préciser la caractéristique *investissement dans l'emploi et pluri-activité professionnelle*. Particulièrement forte chez les *sérendipitaires* elle signifie à la fois que les anciens élèves ayant choisi leur métier s'y investissent fortement et que de surcroît ils exercent une profession *multiforme* constituées de pluri-activités complémentaires voire qu'ils ont plusieurs employeurs (Sophie, Johan et Joris avec la Politique, Faustine avec les terrains, d'intervention sociologiques et urbanistique, Tim avec les différentes associations, Charline avec l'administration et la création, Mégane avec la formation et l'animation, Loïc entre enseignement et syndicalisme, etc). Il faut préciser que ce fort investissement professionnel n'est pas l'apanage des seuls *sérendipitaires*, il traverse les groupes dans la mesure où l'on peut considérer que l'investissement est lié au fait d'avoir choisi son métier.

Formations ou autoformation pour tous

Cette caractéristique présente des formes différentes suivant les groupes. En effet les *sérendipitaires* continuent à se former ou s'autoformer, dépassant le cadre professionnel : motivés par la curiosité, un souci d'ouverture ou la difficulté à rester dans des cases. Pour les *linéaires* la formation tout au long de leur parcours est inhérente à leur cadre professionnel néanmoins on relève qu'il sont particulièrement volontaire pour se former et/ou se spécialiser dans leur profession. Enfin les membres du groupe *obstacles* se forment par nécessité pour s'insérer ou stabiliser leur situation professionnelle.

Des trajectoires objectives stables ou ascendantes

Malgré le sens qu'évoque le terme, il y a toujours un côté subjectif dans la

326 M.-L. Viaud, *Les collèges et les lycées « différents » : vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1945-2001)*. Thèse de doctorat. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2003.

détermination de l'ascendance socialement reconnue. Par exemple Ève agrégée et enseignante-chercheur se considère comme ayant une trajectoire ascendante par rapport à son milieu (son père est médecin généraliste en campagne et sa mère sans profession) bien que père et fille appartiennent à la même catégorie socio-professionnelle (donnée sociale objective). Le sentiment de réussite ascendante est le même pour Sybille qui a monté son cabinet de conseil et diagnostic en ressources humaines alors que son père était chef d'une petite entreprise.

Synthèse

En guise de synthèse, de cette partie consacrée aux profils et trajectoires, le tableau de la page suivante présente et croise les différentes caractéristiques des anciens élèves. Il complète, en le détaillant, le suivi des 450 anciens élèves sur les réseaux sociaux numériques (Partie 4 : chapitre 4). On retrouve pour les quarante-deux élèves interviewés les tendances observées à l'échelle des 450 et inversement. Dans un souci de présenter l'ensemble des résultats en un seul tableau, douze indicateurs quantitatifs et une indication qualitative ont été regroupés. Pour chaque indicateur est indiquée une tendance, qui permet une appréciation rapide. La colonne « *détails* » correspond au calcul exact des caractéristiques relevées pour chaque catégorie.

La dernière ligne croise les profils élèves différenciés par trois couleurs et les types de parcours. Cette projection montre, non plus à l'échelle des quarante-deux interviewés comme le reste du tableau mais à celle de l'ensemble des anciens élèves que, suivant leur parcours d'insertion, ils auront vraisemblablement eu tel ou tel type de profil de lycéen. Inversement, on voit aussi qu'un type de profil a tendance à conduire vers un type d'itinéraire d'insertion.

Itinéraires	Sérendipitaires (16)		Parcours d'obstacles (10)		Linéaires (16)	
Caractéristiques	Tendance	Détails	Tendance	Détails	Tendance	Détails
Mobilité régionale ¹	Forte	11/16	Forte	7/10	Forte	10/16
Formations / expériences à l'étranger dans le parcours	Significatives	6/16	Significatives	4/10	Significatives	7/16
Investissement dans l'emploi et pluri-activité professionnelle	Très fort	16/16	Variable	5/10	Fort	11/16
Trajectoires subjectives (Sentiment de réalisation)	Appréciation positive	13/16	Appréciation mitigée	5/10	Appréciation positive	16/16
Formation ou autoformation après l'insertion professionnelle	Forte	16/16 diversifiés par choix	Moyenne	5/10 professionnelle par nécessité	Forte	12/15 induite par la profession
Durée de stabilisation prof moyenne	Longue	entre 7 et 10 ans	Longue	au moins 10 ans	Courte	4/5 ans études stabilisées ²
Trajectoires objectives (socialement reconnues CSP)		ascendantes = 11 stables = 5		ascendantes = 4 stables = 6		ascendantes = 12 stables = 4
Niveau d'étude : moyenne du nombre d'années validées après le baccalauréat	Haut	Supérieur au master ou maîtrise 5 (trois 3e cycle)	Moyen	Licence pas de 3ème cycle	Haut	Supérieur à Master 2 ou DEA
Cumul de formations et diplômes	Oui	Tous ³	Oui	Tous ⁴	Oui	Tous ⁵
Investissement associatif citoyen ⁶ , syndical ou politique	Très fort	16/16	Variable	5/10 ⁷	Fort	11/15
Période de recherche d'emploi	à la marge (courte)	3/16	oui	10/10	exception	1/16

Données qualitatives issues du croisement des typologies

Profil élève possible	Projectifs Éventuellement collectifs	Collectif et passifs éventuellement utilitaristes	Projectifs Éventuellement utilitaristes
-----------------------	---	--	--

1 Travaillent en dehors de leur région d'origine

2 Après un peu plus de 4 ans d'études en moyenne, la situation professionnelle est stabilisée, ce sont les études de type médecine ou agrégés doctorant qui expliquent l'écart car la poursuite d'études s'effectue alors que l'insertion professionnelle est déjà effective (4/15 exemples dans cette catégorie)

3 Qui se complètent

4 Qui n'ont pas nécessairement de rapport

5 qui s'additionnent dans la même profession ou secteur

6 Ne comprend pas l'inscription aux associations de consommation de loisirs sauf si dirigeant(e)

7 Deux pôles très différents, ou très investis associativement ou pas du tout

Tableau 34 : Synthèse des caractéristiques des 42 interviewés

PARTIE 6 : CONCLUSION

1 D'un monde scolaire au monde adulte

Deux questions étaient à l'origine de la recherche :

- Peut-on repérer dans les discours des anciens élèves des traces de l'expérience d'une scolarité différente ?
- En quoi cette scolarité a joué, d'après eux, sur leur construction identitaire ?

Par ailleurs en tant que praticien réflexif, je m'interrogeais aussi sur la réalisation ou non des objectifs du projet d'établissement initial toujours affichés de former des élèves à devenir *responsables autonomes ouverts créatifs et capables de s'adapter et d'évoluer et capable de travailler en équipe*.

À ces trois questions, j'ai tenté de répondre en m'appuyant sur des récits de vie collectés auprès de quarante-deux anciens élèves. Chemin faisant, tout en conservant les entretiens biographiques comme matériau central, j'ai choisi de trianguler ma recherche et de me servir aussi d'analyses secondaires de questionnaires existants, du suivi de 450 élèves sur les réseaux sociaux depuis 2008 et de statistiques (IPES) produites par le rectorat mais aussi de m'appuyer sur mes observations de praticien acteur dans l'établissement. Au final, j'ai obtenu des réponses positives aux questions initiales et débouché sur une explicitation du processus de construction identitaire qui ferait qu'un élève du LPI accède à un statut d'auteur de sa propre vie. De plus, au cours de ce travail d'autres questionnements ont émergé tant sur le plan méthodologique que sur l'objet lui-même qui ont appelé d'autres réponses : il convient d'en faire état.

1.1 Ce que nous dit la recherche sur la méthode

Premièrement cette recherche nous renseigne sur la convergence entre les

résultats obtenus à travers différents types d'outils de recueil des données (entretiens, tests, questionnaires, suivi sur les *Rsn*). La triangulation apporte une complémentarité qui contribue à dépasser l'opposition peu féconde dans cette recherche entre méthodes qualitatives et méthodes quantitatives.

Deuxièmement, la difficulté à séparer théorie et méthode traduit en quoi les constructions théoriques et méthodologiques étaient profondément intriquées et comment la richesse des résultats pouvait être le fruit de cette articulation non chronologique et complémentaire faite de va-et-vient entre théorie et méthode, fondement de la théorie ancrée.

Les CAQDAS, intérêts et limites

Les CAQDAS pour leur part ont contribué à inscrire l'analyse dans le courant de la théorie ancrée. Ils opèrent un renversement de perspective et mettent en lumière des sources de diversité, à l'intérieur de catégories conceptuelles considérées jusqu'alors comme relativement homogènes³²⁷. Ces outils d'aide à l'analyse qui favorisent l'imagination sociologique ont été précieux pour cette thèse et semblent très prometteurs pour la recherche qualitative. Certains logiciels comme *Dedoose* que je n'ai pas encore essayé semblent plus aboutis et plus performants dans l'exportation de données en vue d'analyses quantitatives (triangulation) ou d'analyse collaboratives.

Comme le précisent Géraldine Mouricou et Philippe de La Rupelle³²⁸, les CAQDAS supposent de la part des chercheurs qualitatifs, un effort de rigueur, de transparence et de traçabilité dans la présentation de leurs démarches, condition *sine qua non* à une meilleure reconnaissance des méthodes de recherche qualitative dans le monde de la recherche en sciences sociales. Ouvrant de nouvelles possibilités ces outils nécessitent néanmoins un travail de réflexivité des chercheurs afin de s'assurer de la pertinence des traitements par rapport aux démarches d'analyses.

327 À l'exemple du tri effectué grâce à la définition des attributs avec *Nvivo*

328 G. De la Rupelle G. et P. Mouricou. «Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8». Conférence annuelle de l'AIM, Marrakech (juin 2008).

La relation praticien/chercheur³²⁹, une épistémologie à questionner

La question identitaire du praticien réflexif et/ou du praticien chercheur a amené aussi une réflexion sur la relation entre les praticiens réflexifs notamment ceux travaillant dans les structures scolaires innovantes avec la recherche et les chercheurs. Le passage du statut de praticien réflexif à celui de praticien chercheur interroge la relation entre deux mondes sociaux celui de la recherche et celui de l'école. La question de l'accompagnement des *praticiens novateurs* par des chercheurs doit être travaillée dans l'intérêt des chercheurs et des praticiens, comme l'est celle de l'accompagnement des élèves par les enseignants qui questionne le rapport au savoir dans l'intérêt des enseignants et des élèves.

La posture du chercheur : choix ou nécessité imposée par l'objet ?

La posture pédagogique ou éducative des praticiens qui s'inspire de l'Éducation nouvelle veut que l'on considère *a priori* les élèves comme des interlocuteurs valables à la fois dans la construction de leur propre projet et dans le fonctionnement du projet de l'établissement (participation, prise en compte de la parole). Dans la même logique, la recherche a été menée avec le positionnement épistémologique qui considère l'élève interrogé comme un interlocuteur valable qui a à dire non seulement sur son histoire mais aussi sur la recherche en elle-même. Il ne s'agit en aucun cas de dire que l'élève a raison, qu'il dit la vérité, il dit ses raisons, sa vérité qui doivent être prises en compte.

En prolongement, la recherche en sciences de l'éducation gagnerait à considérer les praticiens aussi comme des interlocuteurs valables dont on peut recueillir la parole mais qui doivent aussi individuellement ou collectivement avoir à dire sur la recherche en elle-même. Cette posture, en dissipant la méfiance du praticien à l'égard de postures « *surplombantes* » et en le conduisant, puisqu'il participe à la recherche, à devenir praticien-réflexif, peut contribuer à faire avancer la recherche en sciences de l'éducation et en sciences humaines et sociales plus globalement. Cette orientation épistémologique est d'ailleurs une des composantes des nouvelles formes de la *théorie ancrée* qui conçoit la recherche comme le fruit de l'interaction entre chercheurs et *participants*.³³⁰

329 L. Albarello, *Devenir praticien-chercheur*, op. cit.

330 A. Bryant, K. C. Charmaz, *The Sage Handbook of Grounded Theory*, op. cit.

L'intérêt de la recherche pour des réseaux sociaux

Mobilisant les travaux de Garfinkel³³¹, la recherche en ethnométhodologie a trouvé sur les réseaux socio-numériques un terrain favorable à son paradigme en montrant comment les significations se construisent dans ce contexte virtuel, dans l'interaction avec les participants. Les *Rsn* doivent être investis par recherche en sciences sociales et psychologiques. En effet ils constituent à la fois un moyen d'accéder à des données qu'on ne pourra plus négliger dans les recherches concernant les cultures jeunes (mais pas seulement) mais aussi un objet d'étude en tant que nouveaux lieux de représentation et de construction interactive de soi. Ainsi, l'image donnée sur les *Rsn*, peut être appréhendée comme un nouveau récit de soi en construction. Dans cette recherche, les *Rsn* ont permis de suivre un objet de recherche en mouvement - le devenir des élèves - depuis le début de la thèse en 2009 jusqu'à son terme, autorisant notamment la prise en compte des changements de situation vécus par les anciens élèves pendant le temps de la recherche.

Dans le cas du LPI, les *Rsn* peuvent être considérés aussi comme un prolongement du processus identitaire. On a vu dans cette thèse que la pratique des réseaux n'était pas une application informatique mais relevait du domaine de la communication et des relations humaines. Ainsi, dans une interaction à distance, les anciens élèves continuent leur histoire collective avec des camarades choisis alors que les lycéens d'aujourd'hui la construisent avec ces outils. L'idée de la rupture d'espace : « *Et bah, quitter la maison, c'est pas facile* » nous disait Erwan, est transformée à l'image des outils de conversation vidéo comme Skype ® qui peuvent transformer le rapport à l'espace. Enfin, les *Rsn* représentent aussi de véritables capitaux sociaux au sens où l'entendait Bourdieu³³² qui font partie des ressources mobilisables, en fonction des besoins et des situations, favorisant l'insertion sociale et professionnelle (emplois, stages, hébergements, biens de consommations, activités associatives, etc).

331 H. Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2007.

332 P. Bourdieu, « Le capital social ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1980, vol. 31, n° 1.

1.2 Ce que nous dit la recherche sur l'objet

La question des trajectoires individuelles d'insertion étudiante et professionnelle a aussi été étudiée comme pouvant s'ancrer dans l'expérience de la scolarité Ipéienne. On a pu analyser la nature de la relation entre scolarité et réussite sociale des élèves qui, si elle prend en compte le profil des élèves durant leur scolarité, n'agit pas comme un déterminisme. Simon, qui a quitté l'établissement en 2005, l'exprime ainsi : « *A voir le parcours de chacun, on peut vraiment appuyer le fait que le LPI ne formate pas les gens. C'est à mes yeux, le terreau de la diversité* ». Ce que l'on trouve avec d'autres mots dans une enquête menée en 2001³³³ : « *si la socialisation lycéenne semble très pesante, cela ne veut pas pour autant dire que les individus soient uniformément "formatés", la diversité et les spécificités de chacun constituent des éléments récurrents des discours.* »

L'identité Ipéienne

Pour revenir à la motivation première des élèves, on peut dire que ce qui pousse les jeunes à se scolariser au LPI diffère du seul désir de réussite scolaire, ce qu'ils cherchent c'est pouvoir travailler avec plaisir et envie, ils veulent réussir surtout en tant qu'individu (construction identitaire) et ils insistent sur les qualités humaines véhiculées par le LPI. La scolarité au LPI est un processus de socialisation qui passe en grande partie par les pairs. Ce qui caractérise en premier le passage au LPI c'est l'ambiance à laquelle serait associée une forte solidarité scolaire. Reviennent aussi dans les interviews le fait que lorsqu'on sort de ce lycée, on aurait pas que le bac en poche mais un ensemble de compétences.

Si l'identité lycéenne peut tout d'abord paraître homogène, dépassant l'origine sociale, géographique ou encore de genre, un examen plus attentif a montré qu'elle est nettement plus marquée pour les élèves internes qui représenteraient une identité dans l'identité. D'autre part l'analyse des entretiens biographiques atteste que cette identité collective résulte d'une construction de la part des élèves et pas seulement de la simple imposition de normes de l'institution. Elle s'acquiert dans l'enceinte du LPI en interaction avec tous ses membres. Ce processus d'affiliation qui

333 B. Geay, *Rapport d'enquête : Le profil des lycéens du LPI (Seconde)*. UFR Sciences Humaines de Poitiers, 2001. Licence de sociologie. p. 13

met en jeu (je) l'expérience du lycéen se construit aussi sur les représentations et stéréotypes renvoyés par d'autres individus extérieurs au lycée : « *C'est parce que le LPI est un lycée spécifique et unique que cette double dimension au sein du processus de socialisation est prépondérante*³³⁴ ». Cette mécanique d'identification a pu être si pesante que certains anciens élèves disent que malgré tout leur attachement au lycée il y avait une urgence à le quitter en fin de terminale (Arthur, Erwan, Ève) les mêmes parfois disent qu'une fois arrivés dans le système universitaire, il y a eu un sentiment nostalgique d'une grande famille qui manque.

Quelle valeur ajoutée ?

Comme ailleurs les élèves sont utilitaristes et veulent apprendre vite et bien, comme leurs homologues des lycées classiques ils considèrent que les méthodes utilisées ou la relation avec les enseignants sont plus importantes que les contenus dispensés. Mais, à la différence d'eux, ils peuvent développer en dehors de la classe, dans le lycée, des compétences autres telles celles présentées par Rebecca Shankland comme psychosociales³³⁵. Ils peuvent aussi construire d'autres savoirs, notamment à travers les projets qui représentent une part importante de la valeur ajoutée de cette scolarité et favoriseront leur insertion étudiante, sociale et professionnelle. Jacques Fattet et Catherine Bizot utilisent d'autres mots pour exprimer la même idée : « *On a l'intime conviction*³³⁶ *que le LP2I apporte beaucoup aux jeunes dans différents domaines qui ne relèvent pas d'un apprentissage académique : le dialogue, la mise en responsabilité, la méthode de travail et l'autonomie [...] et pourtant ça marche, [cela] pose la question de ce qui est enseigné et de ce qui doit l'être pour réussir.* ». Il y a une remise en cause du tout connaissance au profit de la prise en compte des compétences et un déplacement de « *je vaud ce que je sais* » vers « *je vaud ce que je fais* ».

Quelle réussite ? Dans quels temps ?

À la question de la définition de la réussite, Marie-Anne Hugon et Philippe

334 B. Geay, et al. Rapport d'enquête : Le profil des lycéens du LPI (Seconde). UFR Sciences Humaines de Poitiers, 2001. Licence de sociologie. p. 17

335 autonomie, résolution de problèmes, compétences relationnelles, confiance en soi, créativité ; ce que l'auteure regroupe sous le vocable "compétences psychosociales". R. Shankland, Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales. L'Harmattan, 2009. on pourrait rajouter sentiment d'efficacité personnelle-

336 *Opus cite*

Goémé³³⁷ répondent qu'il peut s'agir d'accomplissement d'un parcours scolaire dans le calendrier scolaire prévu, d'obtention des orientations souhaitées, d'accès à des filières, de titres prestigieux, de sentiment d'être bien dans sa peau : l'idée de la réussite est complexe et dépend de la conception de l'éducation, d'ailleurs s'agit-il uniquement de réussite scolaire ou plus largement de réussite éducative ? Cette question de la réussite rejoint celle des attentes de l'école comme lieu de formation de l'adulte à venir : doit-on transmettre des savoirs ? assurer l'insertion professionnelle ? transformer un élève en citoyen ? intégrer les nouvelles formes de sociabilité ? L'ouvrage réalisé par l'association de La Bouture a posé la question différemment : « *Réussir à l'école, certes, mais y réussir quoi...*³³⁸ »

Cette recherche a donné des éléments de réponse à ces questions, elle a défini l'idée de réussite comme devant nécessairement s'inscrire dans des temps longs, ceux de la construction identitaire, de l'insertion et de la stabilisation sociale et professionnelle. L'obtention du baccalauréat est aujourd'hui un objectif à court terme pour un lycée mais n'est pas une condition suffisante pour envisager la réussite. Quels sens donner à un système scolaire qui mène plus de 70% des élèves au bac mais dont plus de 20% d'entre eux vont sortir des études sans diplôme alors même qu'il est en France le pivot de la réussite. La société a changé et l'exercice d'une profession n'est plus assuré dans le temps, il semble nécessaire d'aller vers l'apprendre à s'insérer, le développement de stratégies, la mobilisation des ressources (formation, autoformation, activation du capital social, etc). À l'heure où l'on parle légitimement du décrochage scolaire, les lycées gagneraient à bénéficier largement d'observation des parcours des élèves sur des temps longs que peut permettre la recherche pour s'emparer de la question du décrochage étudiant et agir pour l'éviter. Il y a urgence à penser la réussite sur le long terme et à envisager la prise en compte de compétences nouvelles pour favoriser la réussite de tous les élèves dans le passage du monde scolaire vers le monde adulte.

De l'autonomie à l'autodidaxie

Parmi ces nouvelles compétences on trouve l'autodidaxie comme aptitude à développer des apprentissages autonomes. Celle-ci ne constituerait donc pas

337 P. Goémé, M.-A. Hugon, P. Taburet, *Le décrochage scolaire: des pistes pédagogiques pour agir*. Paris; [Paris] : SCÉRÉN-CNDP-CRDP ; CRAP-"Cahiers pédagogiques, 2012.

338 La Bouture (Grenoble), « Réussir à l'école, certes, mais y réussir quoi... » Chronique sociale, 2012. La *Bouture* est une *association* de lutte contre le décrochage scolaire. Créée en 1996 à Grenoble, en lien avec le CLEPT (Collège, Lycée élitare pour tous).

nécessairement une pratique en dehors de l'institution et du monde scolaire mais elle s'apprendrait et pourrait être pensée dans l'école à travers des dispositifs alternatifs³³⁹. Le modèle « *alternatif de formation* ³⁴⁰ » développé au LP2I autoriserait, notamment à travers des dispositifs spécifiques, que des apprentissages autonomes puissent être intégrés dans une structure scolaire institutionnalisée. Loin de penser les apprentissages autonomes comme immanents ils sont complémentaires des savoirs transmis et se construisent sur l'expérience.

Au LP2I, comme nous l'avons écrit (cf p. 66), se conjuguent plusieurs logiques de rapport au savoir : celle des savoirs transmis et celle des savoirs auto-acquis, co-acquis, co-construits avec des pairs.

Plusieurs conditions nécessaires - dont la nature du projet pédagogique - mais pas suffisantes, détermineraient l'existence de ces pratiques d'auto-formation et/ou de formation entre pairs dans cette expérience scolaire lycéenne. Tout d'abord, l'acceptation par l'équipe d'enseignants d'un positionnement pédagogique où ils ne sont pas les seuls détenteurs d'un savoir à transmettre, mais accompagnent des groupes d'élèves dans la construction de savoirs et de compétences. Deuxièmement, des aménagements de la structure scolaire en terme de dispositifs, lieux et temps scolaires hors la classe, pensés et organisés pour favoriser le développement d'apprentissages autonomes, parfois individuels mais généralement collectifs. Troisièmement, la conscience du type d'élève que l'on veut former car ces apprentissages autonomes entre pairs s'accordent avec l'idée d'apprendre ensemble mais excluent la compétition individuelle. Ainsi les apprentissages autonomes qui se déclinent ici en « apprendre à apprendre en groupe » à la fois hors la classe et dans l'établissement scolaire, à l'exemple de ce qui peut se passer dans les CDI³⁴¹ des établissements constituent aussi une forme d'apprentissage coopératif (Rouiller & Lehraus, 2008).

La valorisation des apprentissages autodidactes questionne la forme transmissive du rapport au savoir, elle pose aussi la question des performances scolaires. En effet, la valeur ajoutée de telles pratiques ne peut se retrouver dans le seul objectif baccalauréat mais dans la prise en compte de l'insertion étudiante et professionnelle et une réussite des élèves qui s'envisage sur le long terme. Ainsi,

339 Cf les ACF en annexes p. 17 et suivantes

340 *ibid*

341 Centres de documentation et d'information

l'analyse des entretiens montre que les anciens élèves se sentent paradoxalement « *préparés à l'autodidaxie* ». En regardant de plus près on constate que cette préparation est avérée, a favorisé leur insertion étudiante et professionnelle et facilité leurs parcours de vie.

Mobilisant aussi les connaissances des sciences de l'information et de la communication et les articulant avec celles des sciences de l'éducation, il serait intéressant de rechercher en quoi avec la multiplication des réseaux numériques et du *cloud computing*³⁴² ou encore les MOOC³⁴³, les élèves modifient leurs apprentissages autonomes, développent de nouvelles capacités de travail collaboratif à distance, pratiquent une « *autodidaxie en réseau* » qui interroge le rapport au savoir. La conception-même de certains types de dispositifs d'apprentissages distants rejoint des choix pédagogiques du LPI : la notion de collectif d'apprenants, la place de la motivation et de l'auto-régulation, le rôle central des interactions entre apprenants. Elle pose aussi la question de nouvelles sociabilités et de la place du présentiel dans les apprentissages.

Insertion professionnelle et capacités d'adaptation

Si comme l'énonce Rébecca Shankland : « *les objectifs et méthodes des pédagogies nouvelles peuvent favoriser le développement de la personne et de ses capacités d'adaptation à la société actuelle*³⁴⁴ », plus loin, notre recherche précise que c'est la structure scolaire dans son ensemble en tant que monde de socialisation et de préparation à la vie qui a un impact favorable sur le devenir des élèves.

En 2009 j'écrivais dans un point d'étape de la recherche : « *ces jeunes adultes issus d'un lycée « différent » sont paradoxalement tout à fait « conformes » aux nouvelles exigences sociales et professionnelles* ». À la fin de cette recherche, je dois modifier ce constat sur le fond et sur la forme. Tout d'abord cette citation laisse à penser que les élèves sont passivement « *formatés* » par un système scolaire alors

342 Le *cloud computing*, désigne l'utilisation de serveurs distants, en général accessibles par Internet, pour traiter ou stocker l'information. L'accès se fait le plus souvent à l'aide d'un navigateur Web. Le logiciel lui-même peut être déporté lui aussi sur l'ordinateur distant.

343 Les MOOC (Massive open online course) sont à la fois des cours en ligne, des événements qui réunissent des personnes sur un sujet, des outils d'échanges de compétences ; ils s'inscrivent dans un processus participatif et volontaire d'apprentissage.

344 R. Shankland, *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur*, op. cit. p. 225

qu'ils sont au contraire les acteurs de leur projet professionnel. D'autre part s'ils s'adaptent aux nouvelles exigences sociales et professionnelles (mobilité intellectuelle et géographique, travail en équipe, innovation, communication), ils choisissent les lieux dans lesquels ils vont exercer et sont loin d'être prêts à pouvoir occuper n'importe quelle fonction dans l'entreprise, préférant les petites unités valorisant l'initiative et les relations humaines, les métiers qui les intéressent et dans lesquels ils se réalisent, à des métiers prestigieux et lucratifs. Le terme adaptation n'est pas non plus satisfaisant pour décrire l'insertion des anciens élèves du LPI, il s'agit plutôt de capacités à mobiliser des ressources pour atteindre ses fins proche du concept de « *coping* »³⁴⁵. Cette idée est complémentaire des notions *d'insertion sérendipitaire* ou *d'apprentissages autodidactes* développées plus haut. Ainsi, les anciens élèves du LPI mettent en œuvre des stratégies d'ajustement leur permettant de transformer la situation périlleuse et stressante qu'est l'insertion sociale et professionnelle, en une opportunité, mobilisant des ressources improbables pour tenter de réaliser leurs rêves ou leurs désirs.

Choix et trajectoires

Trajectoires, parcours, itinéraires, cheminement : autant de termes qui témoignent d'une conception du sujet social et de son inscription dans la société. Si le terme *trajectoire* a été conservé il n'est pas neutre et pourrait laisser supposer que le devenir des sujets sociaux est surdéterminé par le poids des systèmes dans lesquels ils sont pris, et que l'on peut donc anticiper et contrôler ce devenir. L'étude a montré à l'échelle du LPI, tout en posant la question de manière globale, qu'on devrait utiliser plutôt les termes d'itinéraires ou de parcours qui rendent compte comme le précise Hélène Bézille « *d'un point de vue centré sur l'acteur plus que sur le système auquel il participe [et] d'une conception de l'orientation selon laquelle le processus ne saurait être entièrement surdéterminé par les facteurs sociaux. Les aléas, hasards, jouent leur rôle, les facteurs intervenants dans l'orientation sont nombreux et interfèrent entre eux de façon complexe. L'acteur a une certaine marge de manœuvre, une certaine liberté [...]* »³⁴⁶.

345 Lazarus et Folkman définissent le *coping* comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux toujours changeants que déploie l'individu pour répondre à des demandes internes et/ou externes spécifiques, évaluées comme très fortes et dépassant ses ressources adaptatives (Lazarus & al., 1984, p. 141).

346 H. Bézille, « Le récit de vie ». Atelier de P4S SCE [cours]. mai 2003,

Le terme de *trajectoire choisie* se justifie parce que, si l'on peut convenir d'une *adaptabilité active* chez les anciens Ipéiens, on constate qu'ils choisissent une trajectoire qui leur ressemble ou autrement dit qui leur permettra d'être ce qu'ils sont. D'abord parce qu'ils ont l'habitude d'expérimenter leurs apprentissages, de choisir (ou de risquer) des itinéraires dans lesquels ils prennent du plaisir et réussissent, quitte à rebrousser chemin (Arthur, Cybèle). Ensuite, ayant l'expérience des projets, ils ont développé un sentiment d'efficacité personnelle important³⁴⁷ et ont moins de barrières que d'autres à choisir des sentiers peu empruntés (Mégane, Cédric). Enfin, ayant bénéficié dans leur scolarité de temps répétés où ils ont eu à se situer, se projeter, ils ont une perception plus fine de leurs compétences.

Ce qui a changé au LPI depuis 2005

Dans les années quatre-vingt dix, le temps des élèves du LPI était celui de *l'ici et maintenant*, (épanouissement) et leur représentation des priorités de leur scolarité différaient bien souvent de celle de leurs parents qui se projetaient dans la réussite au baccalauréat. Depuis le milieu des années 2000, l'obtention du bac se banalisant et confrontés à des exigences sociales plus dures, les élèves sont dans une représentation plus utilitariste de leur scolarité, les pieds dans le présent et les yeux dans un futur que le projet les aide à préparer.

D'autre part, des contraintes imposées par l'extérieur (filières, orientations institutionnelles, moyens, etc.), ainsi que des contraintes plus conjoncturelles « *modifient* » le recrutement des élèves. Ceux qui arrivent aujourd'hui au lycée ne sont peut-être pas les mêmes qu'il y a cinq ans. D'ailleurs aujourd'hui le LPI s'est affublé d'un deuxième « I » imposé de l'extérieur de l'établissement qui signifie *International* et attire bien plus de jeunes filles intéressées par les langues étrangères et les arts plastiques que de garçons technophiles. D'autre part, la fermeture de la section technologique a renforcé la dimension enseignement général, tout en enlevant une source de mixité sociale, heureusement compensée par l'accueil d'élèves primo arrivants allophones. L'environnement du lycée dans la Technopole du Futuroscope a lui aussi changé, moins isolé car en cours d'urbanisation, il n'y a plus un poids aussi important de l'isolement des bâtiments dans un territoire qui avait une influence sur l'image quasi *insulaire* de ce lycée, et

347 A. Bandura, *Les adolescents: leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Québec : Septembre, 2009.

donc sur l'identité collective.

Ce qui a changé sous l'effet de la recherche chez les anciens élèves et dans l'établissement

À la différence d'une recherche action, dans cette recherche, des changements ont eu lieu, mais ne constituaient pas un objectif initial.

La recherche a pu constituer un outil de défense et/ou de légitimation du projet à une époque récente menacé par une volonté de normalisation du rectorat ou de légitimation vis à vis de l'institution. L'argumentation dans la négociation des moyens et du maintien des filières se faisant sur les retours des parcours des élèves dont la réussite dans les poursuites d'études et l'insertion professionnelle apportaient des arguments tangibles pour la poursuite du projet.

Autre effet de la recherche, le renforcement de la participation des anciens élèves à la vie du lycée notamment dans les rencontres sur l'orientation entre anciens élèves et élèves actuels, les interventions au lycée, les jurys ACF ou encore les manifestations des vingt-cinq ans du lycée mais aussi la rencontre organisée avec d'autres élèves, d'autres structures scolaires différentes. Suivre 450 élèves sur les réseaux sociaux ne peut constituer une observation neutre (y-en a-t-il ?) et de fait des réseaux se sont activés, réactivés. D'anciens élèves ont repris contact avec d'autres de leur génération ou sont devenus parfois personnes ressources pour des plus jeunes. La recherche a été l'occasion de redonner la parole et leur place aux élèves, indirectement même s'il est difficile d'en mesurer le poids. Elle a conduit à relancer aussi la participation des élèves (au courant de cette recherche et intéressés) dans la vie du lycée. On peut estimer que la recherche a eu un effet de renforcement de l'identité lpéienne pour ceux qui avaient gardé le lien. Pour les anciens élèves interrogés, cela a pu se traduire aussi par une modification sensible des profils sur les réseaux sociaux et une réflexion parfois formatrice sur leur propre parcours.

1.2.1 *Quelles ouvertures ?*

Aujourd'hui, la prise en compte des parcours des élèves semble être une

priorité partagée par les autres établissements innovants et les similitudes de ces itinéraires, quel que soit le public élève, décrocheur ou non, méritent d'être interrogées. Ces suivis d'itinéraires dans la durée sont utilisés depuis quelques années comme éléments *alternatifs* d'évaluation. En articulant données quantitatives et données qualitatives ils mettent en relief la plus-value des alternatives pédagogiques. Cependant, seules les structures scolaires *différentes* et les établissements qui s'engagent dans des projets innovants justifient, souvent de leur propre initiative, leurs choix pédagogiques. Il serait intéressant pour contribuer à questionner et transformer le système scolaire dans son ensemble, que les expériences d'évaluations alternatives mettant en synergie chercheurs et praticiens se multiplient sur tout le territoire. Ainsi, on pourrait envisager de nouveaux objets de recherche qui devraient permettre à l'administration de l'éducation nationale de prendre en compte d'autres données que les seules performances à court terme³⁴⁸.

Si la comparaison entre établissements ordinaires et alternatifs n'est pas fertile, en revanche il semble pertinent d'élargir les recherches comparatives à l'ensemble des établissements qui s'inspirent de l'Éducation nouvelle, quel que soit leur public élève mais aussi de pousser les investigations vers d'autres structures alternatives notamment en Europe du Nord. En effet, là où le système éducatif français favorise l'intégration de normes et de valeurs sociales, la transmission de connaissances et la « *course aux diplômes* », les pays nordiques privilégient la formation des élèves, le développement personnel et la coopération au sein de la classe. L'exemple du Danemark, développé par Cécile Van de Velde³⁴⁹, semble particulièrement riche d'enseignement, d'autant que les anciens élèves Ipéiens, d'après la typologie qu'elle a construite suite à ses recherches, présentent les caractéristiques des jeunes danois.

La question du *Bien être* à l'école est une autre problématique, questionnée notamment par les pays du Nord de l'Europe, le Québec mais aussi partagée en

348 P. Bergeron. Recueillir la parole pour évaluer : l'exemple des anciens du lycée de Jaunay-Clan. *Les établissements scolaires différents, histoire et fonctionnement actuels, La question de l'évaluation*. Séminaire doctoral organisé par Marie-Laure VIAUD (Recifes -EA 4520 - Université d'Artois) et Marie-Anne HUGON (« Crise, école, terrains sensibles... » CREF-EA 1589 - Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Nanterre, 21 mars 2012. En ligne : <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/pierric-bergeron.html>

349 C. Van de Velde, « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark », *op. cit.*

France par des associations³⁵⁰, qui mérite d'être travaillée. Des études telle Pisa attestent que la France obtient des mauvais résultats dans l'évaluation du *bien être* des élèves, ce qui pourrait expliquer aussi les mauvais résultats scolaires. Il faudrait donc faut ré-interroger via la recherche, la relation entre plaisir, épanouissement et performance scolaire comme l'ont fait de façon empirique, les pédagogues qui s'inspirent de l'Éducation nouvelle .

1.3 Des *Ipéiens* aux *lycéens*

Aujourd'hui on en sait plus sur ce que deviennent les élèves du LPI et on en sait plus sur ce qui les construit, a été important pour eux. Néanmoins cette thèse peut être vue aussi comme un élément d'une *radiographie [d'ensemble] du peuple lycéen*³⁵¹.

Regarder de très près le micro-phénomène social que représente le processus qui conjugue une scolarité lycéenne avec l'entrée dans le monde adulte permet à la recherche en éducation d'anticiper les changements à venir dans l'école. On peut postuler que les caractéristiques de ce que vivent les lycéens au LPI - à voir comme un laboratoire - y compris dans le développement des usages numériques, annoncent ce que vivront les lycéens français dans quelques années au sortir du lycée. Elles anticipent aussi - avec d'autres - les innovations pédagogiques à mettre en œuvre pour penser les liens entre monde scolaire et culture jeune, monde scolaire et monde adulte. Elles plaident enfin, comme le fait François Dubet³⁵², "*pour une réforme de l'École qui desserre l'étau de la compétition scolaire et l'emprise des diplômes*".

Malgré toutes les différences qui existent par ailleurs (scolarités, origines sociales, composantes de leur culture juvénile, etc), il est indéniable que le lycée « *forme la jeunesse* » et que les élèves dans une expérience scolaire « *agie* » en font un lieu et un temps fondamental de socialisation. Il apparaît essentiel pour

350 Appel pour une école bienveillante : <http://www.appeldesappels.org/tam-tam/pour-une-ecole-bienveillante-et-prevenanter-1509.htm>

351 R. Establet, J.-L. Fauguet, G. Felouzis[et al.], *Radiographie du peuple lycéen: pour changer le lycée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur, 2005.

352 F. Dubet, "Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire", *Projet*, mars 2013. <http://www.revue-projet.com/articles/le-neoliberalisme-bouc-emissaire-du-malaise-scolaire/>

comprendre et mesurer les enjeux liés à cette scolarité lycéenne et proposer des solutions aux problèmes de l'école, de prendre en compte, sans démagogie, la parole des lycéens, car, comme l'écrit Philippe Meirieu³⁵³ : « [...] *il n'y aura jamais de solution durable pour notre école si l'on n'écoute pas attentivement ce qu'ils nous disent* ».

353 R. Establet, J.-L. Fauguet, G. Felouzis[et al.], *Radiographie du peuple lycéen*, op. cit. p. 24

«Que me demande-t-on au juste ? Si je pense avant de classer ? Si je classe avant de penser ? Comment je classe et comment je pense ? Comment je pense quand je veux classer ? [...]»

Penser / Classer de George Perec Hachette, 1985

Index des tableaux, graphiques et illustrations

Tableau 1 : Tableau comparatif praticien réflexif/chercheur D.-P. Gauthier.....	44
Illustration 1 : Concepts mobilisés.....	70
Tableau 2 : La comparaison continue.....	86
Illustration 2 : Les différentes formes de la Grounded Theory par Olivier Brito :	90
Tableau 3 : Appréciation chiffrée des ACF par les élèves.....	114
Tableau 4 : Questionnaire ACF : question 35	115
Tableau 5 : Questionnaire ACF : question 33	116
Tableau 6 : Questionnaire ACF : question 34.....	116
Tableau 7 : Questionnaire ACF : question 39	118
Tableau 8 : Questionnaire ACF : question 32	119
Tableau 9 : Questionnaire ACF : question 40.....	120
Illustration 3 : La salle de travail des archives au rectorat de Poitiers.	136
Tableau 10 : Résultats du bac 1994 au LPI.....	137
Tableau 11 : Résultats du bac 2000 au LPI.....	138
Tableau 12 : Taux d'accès dans le niveau supérieur et au diplôme du baccalauréat 1997-1998.....	139
Tableau 13 : Âge moyen des élèves 1999-2000.....	141
Tableau 14 : Caractéristiques des élèves de 2de selon leur origine 1997-1998.....	142
Tableau 15 : Présents par classe :% retard>2 % et % doublants 2002-2003.....	142
Tableau 16 : Taux de redoublement global en seconde	143
Tableau 17 : Entrants établissement : originaires du privé par classe 1994-1995. .	143
Tableau 18 : Effectifs présents par sexe et par classe 1993-1994.....	144
Tableau 19 : % de filles, répartition par PCS, % d'élèves étrangers.....	146
Tableau 20 : Devenir des élèves de seconde.....	149
Tableau 21 : Nombre d'options par élève en seconde et première 1999-2000.....	150
Tableau 22 : Répartition des enseignants par genre, âge et niveau de diplôme.....	152
Illustration 4 : Logo Copains d'avant ® pour le LPI (au 01/05/2013)	156
Illustration 5 : Le profil Copains d'avant ® de Charline.....	157
Illustration 6 : Un des groupes du lycée constitué sur Facebook ®.....	158
Illustration 7 : Le profil Linked'In de Sybille.....	159
Illustration 8 : Le profil du chercheur.....	161
Illustration 9 : Extrait de copie d'écran "amis communs"	162
Illustration 10 : Le profil Facebook ® de LF (refus d'interview).....	163
Illustration 11 : Exemple de formulaire renseigné par un élève	164
Illustration 12 : Courriel de demande d'information SB.....	166
Illustration 13 : Profil Faustine.....	166
Illustration 14 : Profil Facebook ® d'Ève	167
Illustration 15 : Rubrique "A propos" du profil Facebook ® d'Ève modifié.....	167
Illustration 16 : Rubrique "A propos" du profil Facebook ® d'Alizé.....	168
Tableau 23 : Cartographie de Stenger et Coutant des modes de présentation.....	168
Tableau 24 : Cartographie de Cardon.....	169
Illustration 17 : Le profil Facebook ®d'Élodie.....	170
Tableau 25 : Distribution des élèves interviewés selon l'âge.....	179
Illustration 18 : Le bureau de Nvivo.....	209

Illustration 19 : Codage final des nœuds	210
Illustration 20 : Les attributs	212
Graphique 1 : Croisement entre régime en scolarité et genre.....	213
Graphique 2 : Adhésion au projet suivant la date de sortie.....	213
Illustration 21 : Le nœud "vivre une expérience scolaire différente".....	214
Illustration 22 : Développement du nœud "se construire".....	215
Illustration 23 : Faire des expériences fondatrices hors l'école.....	215
Illustration 24 : Transiter par l'enseignement supérieur.....	216
Illustration 25 : Entrer dans le monde adulte.....	216
Illustration 26 : Les catégories axiales.....	217
Illustration 27 : Modèle du processus de construction identitaire.....	218
Illustration 28 : Une expérience scolaire différente.....	219
Tableau 26 : Typologie des profils d'élèves.....	221
Tableau 27 : Répartition des interviewés par profil.....	223
Tableau 28 : Dispersion des interviewés "je/nous".....	224
Graphique 3 : Plutôt lycéens ou plutôt Ipéiens ?	224
Tableau 29 : Typologie des parcours.....	227
Tableau 30 : Distribution des interviewés suivant l'origine sociale.....	228
Tableau 31 : répartition des "sérendipitaires" suivant la date de sortie du LPI.....	229
Graphique 4 : Proportion des récits évoquant la scolarité Ipéienne	233
Illustration 29 : Répartition des élèves "linéaires" suivant la date de sortie du LPI..	234
Graphique 5 : Nombre d'occurrences "capacités d'adaptation"	235
Tableau 32 : Répartition des élèves "linéaires" suivant la date de sortie du LPI.....	236
Graphique 6 : Répartition de l'évocation du LPI	236
Tableau 33 : répartition des "sérendipitaires" suivant la date de sortie du LPI.....	246
Graphique 7 : Évocation de l'interdisciplinarité sur 19 occurrences.....	250
Graphique 8 : Attachement à l'identité Ipéienne	251
Graphique 9 : L'importance du projet dans le récit	252
Graphique 10 : Traces et valeurs pour la vie d'adulte : en nombre de citations.....	252
Tableau 34 : Synthèse des caractéristiques des 42 interviewés.....	257

Noms des auteurs et organismes cités

Albarelo.....	44
Aron Schnapper.....	57
Ballion.....	63
Bardin.....	103
Barrère.....	63
Bayrou.....	31
Beaud.....	81
Beaud	81
Berger.....	53
Bertaux.....	73 sv, 78
Bézille.....	65 sv, 78, 267
Bianciotto.....	24
Bizot.....	29
Bloch.....	53
Boumard.....	54
Bourdieu.....	69, 261
Boutinet	41
Brito.....	2, 41, 55, 89
Bruner	64
Byrant.....	89
Cadet.....	24
Cadet	23
CEREQ.....	51
Charmaz.....	89
Chevallier.....	58
Cibois.....	52 sv
Collet.....	97, 145
Cousinet.....	34
Coutant.....	168
Cyrulnik.....	65
De la Rupelle.....	207
De Singly.....	73
Delory-Momberger.....	45, 48, 76 sv
Delory-Momberger	77
Demazière.....	102 sv, 105, 123, 220, 226
Denzin.....	107
Desmet.....	107
Dewey.....	34
Dhoquois.....	59
Dubar.....	102 sv, 123, 165, 220, 226
Dubet.....	51, 63, 222, 271
Duval.....	56
Éblagon-Bourdekas.....	34, 55
Epstein.....	56
Establet.....	272

Fabre.....	74
Fattet.....	29
Fauguet.....	272
Felouzis.....	272
FESPI.....	30 sv, 34, 36, 42, 46, 54, 59
Fillon.....	31
Finkelmeyer.....	56
Freinet.....	34, 54, 96
Geertz.....	74, 76
Glaser.....	84 sv, 88
Glaser	85
Goémé.....	264
Grémy.....	226
Gros.....	120
Guillaume.....	58
Houlon.....	53
Hugon.....	2, 16, 46, 93, 263 sv
Jospin.....	35
Kühn.....	85
La Bouture.....	264
Lang.....	31
Le Grand.....	75
Le Moan.....	226
Lemaire.....	51
Martucelli.....	63
Melin.....	57
Meunier.....	25
Michelat.....	79
Monory.....	23, 35 sv
Monory	24
Morin.....	41
Mouricou.....	207
Noble.....	23, 52
Noireaud.....	53, 55
ONISEP.....	51
Orellana.....	41
Paillé.....	84
Papantoniou.....	52
Pawlotsky.....	57
Peyronie.....	21, 46 sv, 54 sv, 68, 96, 123, 127
PEYRONIE.....	1
Peyronie192.....	95
Pineau.....	75
Pourtois.....	107
Prost.....	36, 52
Raymond.....	34
Rayou.....	63
Rey.....	55
Ricoeur.....	67 sv
Ricœur.....	68, 76

Sartre.....	65
Savary.....	24, 35
Schütz.....	62
Schwartz.....	228
Shankland.....	56
Sirota.....	52, 55
Stenger	168
Strauss.....	84,85, 88
Taburet.....	264
Thomas.....	78
Van de Velde.....	58, 175, 254, 270
Vial.....	36
Viaud.....	31 sv, 83
Vulbeau.....	65
Weber.....	81

Bibliographie

1.4 A1 Généralités sur l'éducation, sociologie de l'éducation, établissements scolaires

1.4.1 Ouvrages et contributions

- ALBERTINI, Pierre. *L'école en France du XIXe siècle à nos jours : de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette supérieur, 2006. 239 p. Carré histoire.
- ALEXANDRE, Danielle (éd.). *Anthologie des textes clés en pédagogie : des idées pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2010. 152 p. Collection Pédagogies.
- ALGAN, Yann, CAHUC, Pierre et ZYLBERBERG, André. *La fabrique de la défiance : et comment s'en sortir*. Paris : A. Michel, 2012. 179 p.
- BARRÈRE, Anne, SEMBEL, Nicolas et DUBET, François. *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan, 2005. 127 p.
- BOUCHARD, Pascal. *Je hais les pédagogues : L'École pourra-t-elle éviter une nouvelle guerre de religion ?*, 2013
- BOUCHARD, Pascal. *Plaidoyer pour un vrai débat sur l'éducation*. Paris : Little big man, 2003. 141 p.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris : les Éd. de Minuit, 1980. 474 p.
- CASPARD, Pierre, LUC, Jean-Noël et SAVOIE, Philippe. *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 2005. 501 p.
- CHARLOT, Bernard. Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie. In : *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF éd., 1995. pp. 19-43, Chap. 1. Collection Pédagogies.
- CHAUVEL, Louis. *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 426 p. Quadrige. Essais, débats..
- CHERKAoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation*. 8e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 127 p. Que sais-je ?, 2270.
- COUSIN, Olivier. *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 226 p.
- DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français : enquête 1997*. Paris : La Documentation Française, 1998. 359 p.

- DRAELANTS, Hugues et DUMAY, Xavier. *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 161 p.
- DUBET, François et MEIRIEU, Philippe. *Le rapport Langevin-Wallon : pour l'école*. Paris : Mille et une nuits, 2003. 127 p.
- DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie et VÉRÉTOUT, Antoine. *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil, 2010. 211 p.
- DUBET François. *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2008.
- DURU-BELLAT, Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin, 2012. 319 p.
- DURU-BELLAT, Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 237 p.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : Ed. la Découverte, 2000. 419 p.
- ILLICH, Ivan. *Une société sans école*. Paris : Éd. du Seuil, 1971. 219 p.
- LANGOUËT, Gabriel. *Cinquante ans d'école : et demain ?* Paris : Ed. Fabert, 2008. 203 p.
- MAULINI, Olivier et MONTANDON, Cléopâtre. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. 249 p.
- MAZALTO, Maurice et CENTRES D'ENTRAÎNEMENT AUX MÉTHODES D'ÉDUCATION ACTIVE. *Cours de récréation et espaces de détente au collège et au lycée*. Paris : Ed. Fabert, 2013. 143 p.
- MAZALTO, Maurice et TOULEMONDE, Bernard. *Une école pour réussir : l'effet établissement*. Paris : L' Harmattan, 2006. 220 p.
- MAZALTO, Maurice. *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris : Editions Fabert, 2007. 191 p.
- MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. 11e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 127 p.
- MIALARET, Gaston. *Sciences de l'éducation : aspects historiques*. Paris : Presses universitaires de France, 2006. 287 p.
- MONS, Nathalie. *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France, 2007.
- NORDMANN, Charlotte. *La fabrique de l'impuissance*. 2. Paris : Éditions Amsterdam, 2007.
- PENNAC, Daniel. *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard, 2009. 297 p.

- PEYRONIE, Henri, VERGNIUUX, Alain et CERSE, UNIVERSITÉ DE CAEN (éd.). *Éducation et longue durée : actes du colloque* (Cerisy-la-Salle ; 22-26 septembre 2005). Presses universitaires de Caen, 2007.
- PEYRONIE, Henri. *Les enseignants, l'école et la division sociale : cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. France, Canada : L' Harmattan, 2000. 189 p.
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. *L'éducation postmoderne*. 3e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2002. 321 p.
- PROST, Antoine. *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil, 1997. 254 p.
- PROST, Antoine. *Éloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 2009. 233 p.
- THÉLOT, Claude. *Tel père, tel fils ? : position sociale et origine familiale*. Paris : Hachette, 2004. 429 p.
- TROGER, Vincent et RUANO-BORBALAN, Jean-Claude. *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France, 2012. 127 p. Que sais-je ?, 3729.
- VAN ZANTEN, Agnès et RAYOU, Patrick. *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 127 p. Que sais-je ?, 3926.
- VAN ZANTEN, Agnès. *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 283 p. Le Lien social (Paris. 1997).
- VAN ZANTEN, Agnès. *Les politiques d'éducation*. 2e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 126 p. Que sais-je ?, 2396.
- VIAL, Jean. *Histoire de l'éducation*. 4e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 127 p. Que sais-je ?, 310.

1.4.2 Articles et communications

- BOURDIEU, Pierre. « Le capital social ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1980, vol. 31, n° 1, p. 2-3.
- MARTUCCELLI, Danilo et DUBET, François. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 1996, Vol. 37, n° 4, pp. 511-535.

1.4.3 Ressources en ligne

« Améliorer la performance scolaire La France face au choix de son modèle éducatif : avantages et limites des inspirations internationales » [En ligne]. Disponible sur : URL < http://www.strategie.gouv.fr/system/files/dcc7276ed01_0.pdf > [consulté le 4 septembre 2013].

DUBET, François. "Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire", *Projet*, mars 2013. [consulté le 2 septembre 2013]. < <http://www.revue-projet.com/articles/le-neoliberalisme-bouc-emissaire-du-malaise-scolaire> >

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. Les 390 façons d'être un lycée. *Note d'évaluation* [en ligne], mars 2004, n° 04-02. [Consulté le 27 juin 2013]. < <http://media.education.gouv.fr/file/21/5/5215.pdf> >

MONTOUSSÉ, Marc et RENOARD, Gilles. *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Rosny : Bréal, 2006. 234 p.

OCDE. *Regards sur l'éducation 2013: Les indicateurs de l'OCDE. France - Note Pays* [en ligne], 2013, [Consulté le 25 juin 2013]. Disponible à l'adresse : < <http://www.oecd.org/fr/edu/eag2013%20%28Fr%29--eBook-Final%20bis%203.pdf> >

1.5 A2 Pédagogie

1.5.1 Ouvrages et contributions

BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et MOSCONI, Nicole (éd.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 2000. 357 p.

BOURGEOIS, Étienne et CHAPELLE, Gaëtane. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 296 p. Apprendre (Paris. 2006). ISBN 978-2-13-058391-2.

CLANCHÉ, Pierre et TESTANIÈRE, Jacques (éd.). *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium ('Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987)*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux, 1989. BOURGEOIS, Étienne et CHAPELLE, Gaëtane. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 296 p. Apprendre (Paris. 2006). ISBN 978-2-13-058391-2.

COHEN, Arlette et HUGON, Marie-Anne. *Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues*. Paris : L'Harmattan : INRP, 1996. 221 p.

GIORDAN, André et SALTET, Jérôme. *Apprendre à apprendre*. Paris : Librio, 2011. 108 p. Librio. Mémo, 831.

- HADJI, Charles. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck, 2012. 317 p. Pédagogies en développement.
- HUSTI, Aniko et PERETTI, André de. *La dynamique du temps scolaire*. Paris : Hachette éducation, 1999. 155 p. Pédagogies pour demain. Références.
- MORANDI, Franc et LA BORDERIE, René. *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : Nathan, 2005. 127 p.
- PERRENOUD, Philippe et AUDIGIER, François. *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2011. 221 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*. 5e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2008. 125 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. 5e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2010. 219 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2010. 207 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF éd., 2010. 208 p.

1.5.2 Articles et communications

- CLANCHÉ, Pierre et TESTANIÈRE, Jacques (éd.). *Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium ('Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, les 26-27-28 mars 1987)*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. " Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable ". *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 1995, n° Spécial, pp. 123-135.
- QUERRIEN, Anne et STENGERS, Isabelle. *L' école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Paris : les Empêcheurs de penser en rond, 2005. 181 p.

1.5.3 Ressources en ligne

- PERRENOUD, Philippe et JARRAUD, François. Entretien avec Philippe Perrenoud. *Le Café pédagogique* [en ligne]. 2003. [Consulté le 19 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2003/analyses_38_EntretienavecPhilippePerrenoud.aspx

PERRENOUD, Philippe. Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Université de Genève* [en ligne]. 1992. [Consulté le 19 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html

PERRENOUD, Philippe. *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2012. 174 p.

THÉLOT, Claude. *Pour la réussite de tous les élèves* [en ligne]. Paris : La Documentation française : CNDP, 2004. 159 p. [Consulté le 9 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport_telechargement/var/storage/rapports-publics/044000483/0000.pdf

VECCHI, Gérard de. *Évaluer sans dévaluer : et évaluer les compétences*. Paris : Hachette éducation, 2011. 175 p. Profession enseignant (Hachette).

1.6 A3 Innovation pédagogique, structures scolaires alternatives, expérimentation, établissements différents, Éducation nouvelle

1.6.1 Ouvrages et contributions

BERGERON, Pierrick, NOBLE, Dominique, FONTAINE, Denis et HUGON, Marie-Anne (préf.). *Vous avez dit innovant ? Lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 2005. 224 p.

BERNARD, Régis, CLOSQUINET, Jean-Paul et MORICE, François. *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. Paris : L'Harmattan, 2007. 234 p. Nouvelles pédagogies.

BEST, Francine. *Synthèse évaluative, établissements expérimentaux de Saint Nazaire, Oléron, Paris, Anduze, Hérouville*. INRP, 1985.

BLOCH, Marie-Cécile, BERGER, Guy et HUSSENET, André. *Alors, on la fait cette école pour tous ? : petite histoire du Clept, un collège lycée élitare pour tous*. Lyon : Chronique sociale, 2011. 139 p.

BLOCH, Marie-Cécile, GERDE, Bernard et ASSOCIATION LA BOUTURE. *Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Ed. Chronique sociale, 1998. 305 p. Pédagogie formation (Lyon).

BORDALLO-LABAL, Isabelle et GINESTET, Jean-Paul. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation, 1993. 191 p.

BOUMARD, Patrick, AURITA, Aurélia et COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS. *Une fabrique de libertés : le Lycée autogéré de Paris*. Valence : Éd. Repas, 2012. 423 p. Pratiques utopiques.

BROUX, Nathalie, SAINT-DENIS, Eric de. *Les Microlycées*. ESF, 2013. 205 p.

- CÉDELLE Luc. *Un plaisir de collège*. Paris : Éd. du Seuil, 2008.
- CHÉBAUX, Françoise. *A l'école de la parole : les jeunes et la loi à l'école de La Neuville*. Paris : L'Harmattan, 2006. 220 p. Éducatons et sociétés.
- CHUPIN Julie, SOBOCINSKI, Aurélie, Meirieu Philippe. *Quand l'école innove !* Paris : Editions Autrement, 2009.
- COHN-BENDIT, Jean-Gabriel et MURACCIOLE, Jean-Luc. *Lettre ouverte à tous ceux qui n'aiment pas l'école*. Paris : Little big man, 2003. 138 p.
- COLLÈGE EXPÉRIMENTAL ANNE FRANK. *D'un collège à l'autre Vécus de 1960 à 2013 : Textes d'élèves, parents et professeurs*. Le Mans : Éditions Anne Frank, 2013. 117 p.
- CROS, Françoise. *L'innovation scolaire*. Paris : INRP, 2001. 124 p. Enseignants et chercheurs.
- CROS, Françoise. Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation. In : *Rapport pour la Commission du débat national sur l'avenir de l'école : Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la Recherche*. France : Ministère de l'Éducation Nationale, 2004. pp. 153-177.
- DEWEY, John. *L'école et l'enfant*. Paris : Faber, 2004.
- ECOLE PUBLIQUE DECROLY. *Plaisir d'école : Decroly, une différence pédagogique*. Paris : Hommes et groupes, 1988. 239 p.
- FATTET, Jacques et BIZOT, Catherine. *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Poitiers, note de visite d'établissement : Le lycée pilote innovant*. France : Ministère de l'éducation nationale, Inspection Générale, 2001.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence. *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris, 2005. 221 p.
- GOEME Philippe, HUGON Marie-Anne, TABURET Philippe. *Le décrochage scolaire: des pistes pédagogiques pour agir*. Paris; [Paris] : SCÉRÉN-CNDP-CRDP ; 2013.
- GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE. *Quelles pratiques pour une autre école? : tous capables !* Paris : Casterman, 1983. 155 p.
- GUTIERREZ, Laurent et SAVOYE, Antoine (éd.). *Histoires d'éducation nouvelle*. GUTIERREZ, Laurent et SAVOYE, Antoine (éd.), *Etudes sociales*, 2007, n° 145.
- GUTIERREZ, Laurent. Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 2011, Vol. 1, n° 31, pp. 5-8.
- HOULON-TRÉMOLIÈRES, Jeanne et CIBOIS, Philippe. *La Source, école de la confiance*. Paris : Editions Fabert, 2007. 199 p.
- HOUSSAYE, Jean. *Nouveaux pédagogues. Tome 1, Pédagogues de la modernité, XVIIIe-XIXe-XXe siècles*. Paris : Éditions Fabert, 2007. 524 p.

- HOUSSAYE, Jean. *Nouveaux pédagogues. Tome 2, Pédagogues de demain ? XXe-XXIe siècles*. Paris : Éditions Fabert, 2007. 351 p.
- HUGON, Marie-Anne (dir.), COHEN, Arlette, CABOT, Claude et MONTANDON, Christiane. *Construire ses apprentissages au lycée*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2001. 369 p.
- HUGON, Marie-Anne. Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école aujourd'hui ? In : BEILLEROT, Jacky et MOSCONI, Nicole (éd.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 2006. pp. 421-432.
- JARDIN, Emmanuel. *Une école pour la modernité ? : le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair*. Paris; Budapest; Torino : l'Harmattan, 2003.
- JORGENSEN, Mosse et MENDEL, Gérard. *Un lycée aux lycéens : le lycée expérimental d'Oslo*. Paris : Les Éd. du Cerf, 1975. 238 p.
- LA BOUTURE. *Réussir à l'école, certes, mais y réussir quoi...* Chronique sociale, 2012.
- LONGHI, Gilbert, LONGHI, Blandine et LONGHI, Vivien. *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert, 2009. 670 p.
- MADIOT, Pierre. Les aventures d'un lycée expérimental. *Cahiers Pédagogiques*, janvier 1995, n° 330, pp. p.35-38.
- MAJALUT, Joseph. *Vivre à Decroly : Decroly vivra : des enfants, des parents, des enseignants racontent*. Tournai : Casterman, 1996. 184 p.
- MEIRIEU, Philippe et HAMELINE, Daniel. *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. 13e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2000. 187 p.
- NEILL, Alexander Sutherland et MANNONI, Maud. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : F. Maspero, 1973. 326 p.
- ORTOLI, Fabienne d' et AMRAM, Michel. *La Neuville : l'école avec Françoise Dolto*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd., 2001. 382 p.
- OZOUF, Jacques (éd.). *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*. Paris : Julliard, 1967. 271 p.
- PESCE Sébastien, CASANOVA Rémi. *Pédagogues de l'extrême : l'éducabilité à l'épreuve du réel*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2011.
- PEYRONIE, Henri. *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette éducation, 1999. 125 p.
- PEYRONIE, Henri. *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif : regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 2013. 252 p.
- PEYRONIE, Henri. " Quelle traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ?" In : PEYRONIE, Henri, CERSE, Université de Caen et

- ICEM, Groupe départemental (éd.), *Freinet, 70 ans après : une pédagogie du travail et de la dédicace. Actes du colloque (Caen, 23 octobre 1996)*. Presses Universitaires de Caen, 2000. pp. 107-137.
- PIERRELÉE, Marie-Danielle et JEANNIOT, Marie-Christine. *L'insurgée : histoire d'un proviseur qui veut réconcilier l'école et les élèves*. Paris : Éd. du Seuil, 2000. 199 p.
- PIERRELÉE, Marie-Danielle, BAUMIER, Agnès et MEIRIEU, Philippe. *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ? : une place pour chacun dans un collège pour tous*. Paris : Syros, 1999. 225 p.
- PROST, Antoine et VIDRICAIRE, André. *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin : expérience pédagogique au lycée Balzac de Tours éclairée par onze parcours de vie*. Paris : L'Harmattan, 2004. 209 p.
- RAYMOND, Annick. *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle : comment éduquer moralement un enfant ?* Paris, 2002. 264 p.
- REUTER, Yves. *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, 2007. 254 p.
- REY, Françoise et SIROTA, André. *Des clés pour réussir au collège et au lycée : témoignages et réflexions sur le collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair*. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2007. 334 p.
- ROBERT Paul. *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? les secrets d'une réussite*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2010.
- ROSENBERG, Marshall B. et ANSEMBOURG, Thomas d'. *Vers une éducation au service de la vie*. Montréal : Éditions de l'Homme, 2007. 165 p.
- ROUILLER, Yviane et LEHRAUS, Katia (éd.). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Bern, 2008. 237 p.
- SHANKLAND, Rébecca. *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris : l'Harmattan, 2009.
- SNYDERS, Georges et HAMELINE, Daniel. *Y a-t-il une vie après l'école ? : les études après les études : quelles joies ?* Paris : ESF éd., 1996. 140 p.
- SNYDERS, Georges et HOUSSAYE, Jean. *Des élèves heureux : réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Nouv. éd. aug. Paris, 1999. 160 p.
- TESTU, François et REINBERG, Alain. *Rythmes de vie et rythmes scolaires : aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-Les-Moulineaux : Elsevier, Masson, 2008. 175 p.
- VANEIGEM, Raoul. *Avertissement aux écoliers et lycéens*. Paris : Éd. Mille et une nuits, 1995. 79 p.
- VASQUEZ, Aïda et OURY, Fernand. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero, 1978. 790 p.

VERDIANI, Antonella. *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux: expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Arles, France; [Paris] : Actes Sud ; Colibris, 2012.

VIAUD, Marie-Laure et PROST, Antoine. *Des collèges et des lycées « différents »*. Paris : Presses universitaires de France, 2005. 257 p. Partage du savoir.

1.6.2 Articles et communications

HUGON, Marie-Anne et VIAUD, Marie-Laure. "L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués". *Informations sociales*, 2004, n° 116, pp. 114-124.

RAYMOND, Annick. "La coéducation dans l'Éducation nouvelle". *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 2003, n° 18, pp. 65-76.

VIAUD, Marie-Laure. « " Déclic " pour un temps nouveau ». *Cahiers Pédagogiques*, avril 2000, n° 383, pp. 22-23.

VIAUD, Marie-Laure. « Les lycées alternatifs, 20 ans après le rapport Prost : quel bilan ? » *Perspectives documentaires en éducation*, 2001, n° 54, pp. 53-58.

VIAUD, Marie-Laure. *Montessori, Freinet, Steiner... : une école différente pour mon enfant ?* Nouv. éd. Paris : Nathan, 2013. 320 p.

1.6.3 Ressources en ligne

BERGERON, Pierric. L'innovation dans l'éducation : quel impact sur les bénéficiaires ? 6ème Forum de la formation - *L'innovation en Formation : Accompagner les transformations silencieuses pour une meilleure cohésion sociale*. Région Poitou-Charentes. Poitiers, 10 et 11 février 2011. En ligne : <http://www.poitou-charentes.fr/forums-participatifs/formation/6-forum-formation>

BERGERON, Pierric. Les innovations à l'épreuve du temps. Colloque des 10 ans du CLEPT - *L'école, que s'agit-il d'y réussir ?* IUFM de Grenoble, 19 et 20 novembre 2010, en ligne : http://www.clept.org/IMG/pdf/plaquette_colloque.pdf

BERGERON, Pierric. Conduire des recherches à la périphérie de la classe. Séminaire Doctoral : *Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologique*. Séminaire doctoral organisé par Marie-Laure VIAUD (Recifes -EA 4520 - Université d'Artois) et Marie-Anne HUGON (« Crise, école, terrains sensibles... » CREF-EA 1589 - Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Arras, 9 mars 2011. En ligne : <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/pierric-bergeron1.html>

BERGERON, Pierric. Recueillir la parole pour évaluer : l'exemple des anciens du lycée de Jaunay-Clan. *Les établissements scolaires différents, histoire et fonctionnement actuels, La question de l'évaluation*. Séminaire doctoral organisé par Marie-Laure VIAUD (Recifes -EA 4520 - Université d'Artois) et Marie-Anne HUGON (« Crise, école, terrains sensibles... » CREF-EA 1589 - Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Nanterre, 21 mars 2012. En ligne : <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/pierric-bergeron.html>

CROS, Françoise et FRELAT-KAHN, Brigitte. *Actes du séminaire : Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir (CIEP, 2-6 juin 2008)* [en ligne]. Sèvres, 2008. [Consulté le 28 juin 2012]. Disponible à l'adresse : <<http://www.ciep.fr/conferences/docs/actes-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale.pdf>>

CROS, Françoise. Critères et indicateurs d'un processus innovant en établissement, état d'une recherche [texte de la conférence]. *Mission « innovation et expérimentation » - Académie de Paris* [en ligne]. 17 octobre 2001. [Consulté le 28 juin 2012]. Disponible à l'adresse : http://innovalo.scola.ac-paris.fr/Journee_17_10_2001/conference.htm

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS INNOVANTS. Les 5 aspects fondamentaux des structures scolaires alternatives. *FESPI - Des alternatives pour l'école* [en ligne]. 26 juin 2013. [Consulté le 26 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.fespi.fr/spip.php?article16>

RECHERCHE PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES.NET. [En ligne]. Disponible sur : URL <<http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/index.html>> [consulté le 6 septembre 2013].

RECIFES, Université d'Artois et CREF, Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel, problèmes méthodologiques et épistémologiques. Séminaire doctoral : programme de la journée du 9 mars 2011. Université d'Artois (ARRAS). [en ligne]. 2011. [Consulté le 12 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-artois.fr/content/download/5085/23889/version/1/file/Programme+Journ%C3%A9e+doctorale+9+mars.pdf>

1.6.4 Thèses, publications universitaires

BOSSE, Fabienne. *Etude statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux*. Mémoire de DEA de Sociologie. France : Nantes, 1989.

DUVAL, Nathalie. *L'École des Roches: une « école nouvelle » pour les élites (1899-2006)*. Thèse de doctorat en Histoire. France : Université Paris-Sorbonne, 2006. 1020 p.

EBLAGON-BOURDEKAS, Danielle et HUGON, Marie-Anne (Dir.). *Quelles traces dans leurs vies d'adultes, les anciens élèves de célestin Freinet ont-ils gardé de leur vécu à l'école de Vence ?* Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'éducation. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2004.

- EPSTEIN, Muriel. *Parcours scolaire et trajectoires non conformes, quelle part pour l'effet-établissement ? : une étude de parcours jeunes de 16 à 25 ans dans des établissements traditionnels et alternatifs*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
- GEAY, Bertrand. *Rapport d'enquête : Le profil des lycéens du LPI (Seconde)*. Licence de sociologie. Université de Poitiers. UFR Sciences Humaines et Arts, 2001.
- PAPANTONIOU, Maria. *Éléments d'une analyse institutionnelle du Lycée Autogéré de Paris (LAP) : réflexion théorique et recherche ethnographique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université de Paris VIII, 2010. 410 p.
- SFEIR, Youmna et HUGON, Marie-Anne (dir.). *La coordination de la valorisation de l'innovation par les académies de Créteil Paris et Versailles*. Mémoire de Master 2e année en Sciences de l'éducation. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2006.
- SHANKLAND, Rebecca. *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : les pédagogies nouvelles*. Thèse de doctorat en Psychologie clinique et Psychopathologie. France : Université de Paris VIII, 2007. 184 p.
- VIAUD, Marie-Laure. *Les collègues et les lycées « différents » : vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1945-2001)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2003.

1.7 B1 Questions théoriques et épistémologiques, statut du chercheur, théorie ancrée.

1.7.1 Ouvrages et contributions

- ALBARELLO, Luc, BOURGEOIS, Étienne et BAJOIT, Guy. *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck, 2012. 190 p.
- ALBARELLO, Luc. *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale : nombreux exemples*. Bruxelles : De Boeck, 2004.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, Anne. *Le plaisir de vivre*. Paris : Payot & Rivages, 2011. 219 p.
- BRYANT, Anthony et CHARMAZ, Kathy C. *The Sage Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications, 2010. 656 p.
- DILTHEY, Wilhelm. *Le monde de l'esprit = Die geistige Welt*. Paris : Aubier, 1947. 2 Vol. 421 p. ; 322 p. Bibliothèque philosophique (Paris. 1942).
- GARFINKEL, Harold, BARTHÉLEMY, Michel Traduction et QUÉRÉ, Louis.

Recherches en ethnométhodologie. Paris : Presses universitaires de France, 2007.

GEERTZ, Clifford. Du point de vue de l'indigène : sur la nature de la compréhension anthropologique. In : *Savoir local, savoir global ; les lieux du savoir*. Paris : Presses Universitaires de France, 1986. pp. 71-76, Chap. 3.

GEERTZ, Clifford. La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête, anthropologie, histoire, sociologie*, 1998, n° 6, pp. 73-105.

GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm Leonard, SOULET, Marc-Henry Traduction et PAILLÉ, Pierre. *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : A. Colin, 2010. 409 p. Collection Individu et société.

HABERMAS, Jürgen. Les sciences sociales face au problème de la compréhension. In : *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Cerf, 1986. pp. 41-62, Chap. 2. Passages (Paris. 1986).

KUHN, Thomas Samuel. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1972. 246 p. Nouvelle bibliothèque scientifique, 57.

LONDON, Jack. Au sud de la fente. In : LACASSIN, Francis (éd.), *Les Temps maudits*. Paris : Union générale d'éditions, 1973. pp. 159-189.

MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éd. du Seuil, 2005. 158 p.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant, 2008. 365 p.

PASSERON, Jean-Claude. Histoire et sociologie. In : *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan, 1991. pp. 57-88, Chap. 3. Collection Essais & recherches (Paris),

PEYRONIE, Henri. Les sciences de l'éducation, une discipline ? Logique institutionnelle et logique épistémologique : une relation dialectique. In : MARCEL, Jean-François (éd.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan, 2002. pp. 177-196, Chap. 8.

SCHNAPPER, Dominique. *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 125 p. □

SOLER, Lena. Outils pour la caractérisation des sciences empiriques. In : *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses, 2000. pp. 44-65, Chap. 3. Philo-sup.

1.7.2 Articles et communications

- BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo et GARREAU, Lionel. L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE): panacée ou mirage? *Recherches qualitatives*, 2011, Vol. 30, n° 2, pp. 175-202.
- GUILLEMETTE, François. L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches qualitatives*, 2006, Vol. 26, n° 1, pp. 32-50.
- HANET, Danièle et ARON-SCHNAPPER, Dominique. Archives orales et histoire des institutions sociales. *Revue française de sociologie*, 1978, Vol. 19, n° 2, pp. 261-275.
- HÉDOUX, Jacques. Praticien et chercheur, parcours dans le champ social de Marie-Pierre Mackiewicz [Note critique]. *Recherche et formation*, 2001, n° 38, pp. 179-181.
- MÉLIANI, Valérie. Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives - Hors Série*, 2013, n° 15, pp. 435-452.

1.7.3 Publications universitaires

- RECHERCHE QUALITATIVE. Bibliographie sur La Grounded Theory. *Recherches qualitatives - Bibliographies*, 2008, n° 15, pp. 1-26.
- STRAUSS, Anselm Leonard et CORBIN, Juliet. *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: Academic Press Fribourg, 2004. 342 p.
- STRAUSS, Anselm Leonard. *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: Éd. l'Harmattan, 1992. 319 p. Logiques sociales.

1.7.4 Ressources en ligne

- ALLEMAND, Sylvain. Où en est l'école de Chicago? *Sciences Humaines* [en ligne], juillet 1998, n° 85. [Consulté le 3 avril 2012]. Disponible à l'adresse: http://www.scienceshumaines.com/ou-en-est-l-ecole-de-chicago_fr_10081.html
- GAUTHIER, Philippe-Didier. *Du praticien réfléchi au praticien chercheur: une transformation identitaire* [en ligne], 6 décembre 2009, [Consulté le 21 juin 2013]. Disponible à l'adresse: <http://fr.slideshare.net/pgauthier/du-praticien-rflchi-au-praticien-chercheur-une-transformation-identitaire-partie-1>

1.8 B2 Méthodologie généralités, entretiens, analyses, outils logiciels

1.8.1 Ouvrages

- BACHIR, Myriam, DUCHESNE, Sophie et BUSSAT, Virginie. *Les méthodes au concret : démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris : Presses universitaires de France, 2000. 326 p.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Rééd. Paris : Presses universitaires de France, 2007. 291 p.
- BEAUD, Michel, GRAVIER, Magali et TOLÉDO, Alain de. *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La Découverte, 2005. 202 p.
- BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence. *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. 4e éd. rev. et augm. Paris : La Découverte, 2010. 334 p.
- BECKER, Howard Saul. *Écrire les sciences sociales*. Paris : Economica, 2004.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan, 1997. 127 p. 128.
- BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*. Paris : A. Colin, 2010. 126 p. L'Enquête et ses méthodes.
- BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne et SINGLY, François de. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, 1992. 125 p. Série L'Enquête et ses méthodes, 19.
- BLANCHET, Alain. *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod, 1985. 289 p.
- BOUROCHE, Jean-Marie et SAPORTA, Gilbert. *L'analyse des données*. 9e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2005. 127 p. Que sais-je ?, 1854.
- CEFAÏ, Daniel (éd.). *L'enquête de terrain*. Paris : Éditions la Découverte : MAUSS, 2003. 615 p.
- CIBOIS, Philippe. *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Paris : Presses universitaires de France, 2007. 127 p. Que sais-je ?, 3782.
- DEMAZIÈRE, Didier et DUBAR, Claude. *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2004. 350 p.
- DEMAZIÈRE, Didier, BROSSAUD, Claire, TRABAL, Patrick et VAN METER, Karl. *Analyses textuelles en sociologie : logiciels, méthodes, usages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. 218 p.

- DENZIN, Norman K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago : Aldine Pub. Co., 1970. 368 p.
- FELDMAN, Jacqueline et KOHN, Ruth (éd.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : L'Harmattan, 2000. pp. 201-222.
- GHIGLIONE, Rodolphe et MATALON, Benjamin. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris : A. Colin, 1998. 301 p. Collection U.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Presses universitaires de France, 2002. 262 p.
- GRÉMY, Jean-Paul et LE MOAN, Marie-Joëlle. *Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales*. Paris : Université Paris-Sorbonne : Institut des sciences humaines appliquées, 1977. 82 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris : A. Colin, 2011. 126 p.
- LAPLANTINE, François et SINGLY, François de. *La description ethnographique*. Paris : A. Colin, 2005. 127 p.
- MARMOZ, Louis (éd.). *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines : la place du secret*. Paris, 2001. 253 p.
- MESNIER, Pierre-Marie et MISSOTTE, Philippe. *La recherche-action: une autre manière de se chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan, 2004. 325 p. Recherche-action en pratiques sociales.
- MIALARET, Gaston. *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2004. 127 p. Que sais-je ?, 3699.
- MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, 2003. 626 p. Méthodes en sciences humaines (Bruxelles).
- SINGLY, François de. *Le questionnaire*. Paris : A. Colin, 2008. 127 p.

1.8.2 Articles et communications

- BEAUD, Stéphane. L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 1996, Vol. 9, n° 35, pp. 226-257.
- FABRE, Daniel (éd.), *Vers une ethnologie du présent*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1992. pp. 39-55.
- MICHELAT, Guy. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 1975, Vol. 16, n° 2, pp. 229-247.
- PAILLÉ, Pierre. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, n° 23, pp. 147.

1.8.3 Ressources en ligne

- BOURQUE, Claude Julie. NVivo : du projet à la publication. *Software for qualitative research : QSR International* [en ligne]. 2012. [Consulté le 23 janvier 2013]. Disponible à l'adresse : <http://download.qsrinternational.com/Resource/CJBourque-Project-to-Publication.pdf>
- DEMAZIÈRES, Didier. Réflexivité sociologique et recours aux logiciels d'analyse textuelle : éléments de réflexion. In : *Logiciels d'analyse textuelle en sociologie : enjeux et pratiques. Séminaire méthodologique non résidentiel (5 et 6 mai 2010, Université de Fribourg)* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : http://sociologie.cuso.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/resources/Presentation-Demaziere.pdf&t=1371741466&hash=a6bebf6a6469b77c49503f8c79e3d9ce
- DESCHENAUX, Frédéric. Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7. *Association pour la recherche qualitative* [en ligne]. janvier 2007. [Consulté le 29 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/pdf/Nvivo7.pdf>
- LA RUPELLE DE, Géraldine et MOURICOU, Philippe. Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8. In : *14ème Colloque AIM : "Pratique des SI au service des entreprises ? Réalités et perspectives* [en ligne]. Marrakech, Maroc, 10 juin 2009. Disponible à l'adresse : <http://www.aim.asso.fr/index.php/mediatheque/finish/15-aim-2009/120-donner-du-sens-a-ses-don-nees-qualitatives-en-sys-temes-dinformation--deux-demarches-danalyse-possibles-a-laide-du-logi-ciel-nvivo-8/0>
- MARTY, Emmanuel. Analyse de discours et statistique lexicale : le logiciel IRAMUTEQ (méthode Alceste). *URFIST PACA* [en ligne]. [Consulté le 7 mars 2012]. Disponible à l'adresse : <http://urfist.unice.fr/acreat/stage.php?id=416>
- OLLIVER, Guillaume. Que sont les CAQDAS ? Vers une sociologie des usages des outils de la sociologie ? Exploration du côté des logiciels d'analyse textuelle. pp. 26. In : *Journée des Sociologues de l'INRA (Avignon, 15 juin 2010)* [en ligne]. pp. 26. [Consulté le 25 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.academia.edu/778355/Vers_une_sociologie_des_usages_des_outils_de_la_sociologie_Exploration_du_cote_des_logiciels_danalyse_textuelle._Journee_des_Sociologues_de_lINRA_Avignon_15_juin_2010_pp._26
- PAILLÉ, Pierre. Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS* [en ligne]. 6 juillet 2011. [Consulté le 26 juin 2012]. Disponible à l'adresse : <http://sociologies.revues.org/3557?id=3557>
- POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga, 1997. 235 p.
- Présentation de NVivo : tutoriel de NVivo 8. *Software for qualitative research : QSR International* [en ligne]. [Consulté le 3 mai 2012]. Disponible à l'adresse : <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo8/French/NVivo8-Introducing-NVivo.htm>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST et UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.
Du doctorant au chercheur en éducation : «Odyssée de l'objet de recherche».
Actes du colloque (UCO Angers, 7 novembre 2008) [en ligne], 2008,
 [Consulté le 21 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.phd-gauthier.net/ePortfolio>
 PhD/Entrees/2008/7/9_EDU_916___Organisation_dun_colloque_franco-quebecois_files/ActesColloqueSherange3.pdf

1.9 B3 Récits, histoires de vie, recherche biographique

1.9.1 Ouvrages et contributions

- BARTHES, Roland. Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 1966, Vol. 8, n° 1, pp. 1-27.
- BARTHES, Roland. L'effet de réel. In : *Oeuvres complètes : 1968-1971*. Nouv. éd. Paris : Éd. du Seuil, 2002. pp. 25-33.
- BERTAUX, Daniel et SINGLY, François de. *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan, 1997. 127 p. 128.
- BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie*. Paris : A. Colin, 2010. 126 p. L'enquête et ses méthodes
- BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil, 1998. 1460 p.
- BRUNER, Jerome Seymour. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 2008. 255 p.
- BRUNER, Jerome Seymour. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? : le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz, 2010. 112 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine et FABRE, Michel. *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. 2e éd. Paris : Anthropos, 2004. 289 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine et HESS, Rémi. *Le sens de l'histoire : moments d'une biographie*. Paris : Anthropos, 2001. 414 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 2003. 133 p.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre, 2009. 122 p.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Nouv. éd., rev. et augm. Paris : L'Harmattan, 2002. 255 p.
- DUCHESNE, Sophie. *Citoyenneté à la française*. Paris : Presses de Sciences Po, 1997. 330 p.
- FOUCAULT, Michel, DEFERT, Daniel et EWALD, François. *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris : Gallimard, 2001.

- HAVET, Isabelle et AUBRET, Jacques (dir.). *Le Récit de vie comme approche du parcours personnel, social et professionnel*. Thèse de doctorat en Psychologie. France : CNAM. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle Paris, 2002. 385 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L' invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel, 2010. 351 p.
- NIEWIADOMSKI, Christophe, DELORY-MOMBERGER, Christine et GAULÉJAC, Vincent de. *Recherche biographique et clinique narrative : entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Érès éd., 2012. 278 p.
- PINEAU, Gaston et JOBERT, Guy. *Les histoires de vie : actes du Colloque « Les histoires de vie en formation », Université de Tours 5-6-7 juin 1986*. Paris : L'Harmattan, 1989. 285 p.
- PINEAU, Gaston et LE GRAND, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. 3e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2002. 127 p. Que sais-je ?, 2760.
- PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. France, Canada : Edilig, 1983. 419 p.
- PROUTEAU, François et DELORY-MOMBERGER, Christine. *Former... oui, mais dans quel sens ? : récits et analyses du parcours d'anciens étudiants du CIRFA-OPEN*. Paris : L'Harmattan, 2006. 200 p. Défi-formation (Paris).
- RICŒUR, Paul. *Du texte à l'action : essais d'herméneutique. II*. Paris : Ed du Seuil, 1998. 452 p. Points (Paris), 377.
- RICŒUR, Paul. *Temps et récit*. Paris : Ed du Seuil, 1991. 533 p.
- SCHURMANS, Marie-Noëlle et DOMINICÉ, Lorraine. *Le coup de foudre amoureux : essai de sociologie compréhensive*. Paris : Presses universitaires de France, 1998. 315 p.
- SIMONET-TENANT, Françoise, BONNET, Véronique, COUDREUSE, Anne et DELORY-MOMBERGER, Christine. *Le propre de l'écriture de soi*. Paris : Téraèdre, 2007. 179 p.

1.9.2 Articles et communications

- BÉZILLE, Hélène. "De l'usage du témoignage dans la recherche en Sciences Sociales" in : Feldman, J. et Köhn, R. (Coords.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines* : Paris, L'harmattan, pp. 201-222
- DEMAZIÈRE, Didier, DUBAR, Claude, SCHWARTZ, Olivier et PARADEISE, Catherine. Symposium sur : analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion. *Sociologie du travail*, 1999, Vol. 41, n° 4, pp. 453-479.
- DUCHESNE, Sophie. Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien «non-directif» en sociologie ? *Politix*, 1996, Vol. 9, n° 35, pp. 189-206.
- GALLIGANI, Stéphanie. De l'entretien au récit de vie. *Ecarts d'identité*, 2000,

n° 92, pp. 21-25.

GODARD, Francis et CONINCK, Frédéric de. L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 1990, Vol. 31, n° 1, pp. 23-53.

NOSSIK, Sandra. Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle. *Corpus*, novembre 2011, n° 10, pp. 119-135.

SCHACTER, Daniel L. et CHAPELLE, Gaëtane. La reconstruction subjective du passé. *Sciences Humaines*, juillet 2010, n° 107.

VEITH, Blandine. De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 2004, n° 84, pp. 49-61.

1.9.3 Ressources en ligne

BERGERON, Pierric. Anciens, anciennes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-clan : trajectoires et constructions identitaires. Colloque international – *La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives*. Nouveau siècle. Lille, 18, 19 et 20 mai 2011. En ligne : <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/>

DELORY-MOMBERGER, Christine. Qu'est-ce que la recherche biographique en éducation : territoires et perspectives. In : *Journée d'étude de l'ASIHVIF : Histoires de vie et recherche biographique en éducation (CNAM, 28 juin 2008)* [en ligne]. 2008. [Consulté le 21 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.dailymotion.com/playlist/xphix_asihvif_28-juin-2008-christine-delorymomber/1#video=x76k90

1.10 C1 Construction identitaire, adolescence, approche psychologique

1.10.1 Ouvrages

BANDURA, Albert. *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte-Foy (Québec), Canada : Septembre éditeur, 2009. 180 p.

BERGER, Peter et LUCKMANN, Thomas. *La construction sociale de la réalité*. 2e éd. Armand Colin, 2006. 357 p.

BRETON, David Le. *Signes d'identité : tatouages, piercing et autres marques corporelles*. Paris : Métailié, 2002. 224 p. Traversées.

CAMILLERI, Carmel, KASTERSZTEIN, Joseph et LIPANSKY, Edmond Marc. *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990. 232 p.

- DESCOMBES, Vincent. *Les embarras de l'identité*. Paris : Gallimard, 2013. 282 p. NRF essais.
- DOLTO, Françoise et COUTIN, André. *La cause des adolescents*. Paris : Laffont, 1988. 376 p.
- DOLTO, Françoise. *Les chemins de l'éducation*. Paris : Gallimard, 2000. 538 p.
- DUBAR, Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin, 2010. 251 p.
- ELIAS, Norbert et CHARTIER, Roger. *La société des individus*. Paris : Pocket, 2004. 301 p.
- ERIKSON, Erik Homburger. *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion, 2011. 348 p.
- GAULÉJAC, Vincent de. *Qui est « Je » ? : sociologie clinique du sujet*. Paris : Éd. du Seuil, 2009. 218 p..
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi*. Paris : Les Éd. de Minuit, 1973. 251 p.
- GUILLAUME, Jean-François. *Histoires de jeunes : des identités en construction*. Paris : L'Harmattan, 1998. 174 p.
- GUTTON, Philippe. *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob, 2008. 190 p.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel, 2010. 351 p. Pluriel (Paris. 1982).
- LAHIRE, Bernard. *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte, 2013. 173 p. Série Laboratoire des sciences sociales.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (dir.). *L'identité : séminaire interdisciplinaire, 1974-1975*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. 344 p.
- MALEWSKA-PEYRE, Hanna et TAP, Pierre (éd.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses universitaires de France, 1991. 360 p.
- MEAD, George Herbert, CEFAÏ, Daniel Traduction et QUÉRÉ, Louis Traduction. *L'esprit, le soi et la société*. Paris : Presses universitaires de France, 2006. 434 p.
- MEAD, George Herbert. *Play, school, and society*. New York : P. Lang, 1999. 157 p.
- MUCCHIELLI, Alex. *L'identité*. 8e éd. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 127 p. Que sais-je ?, 2288.
- RICŒUR, Paul. *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris : Gallimard, 2005. 431 p.
- RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil, 1996. 424 p.

- ROGERS, Carl Ransom et PAGÈS, Max. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 2005. 274 p.
- ROGERS, Carl Ransom. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 1978. 364 p.
- TAP, Pierre (éd.). *Identités collectives et changements sociaux: colloque international (Toulouse, septembre 1979)*. Toulouse : Privat, 1986. 490 p.
- TOCZEK-CAPELLE, Marie-Christine et MARTINOT, Delphine (éd.). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Paris : A. Colin, 2004. 351 p.

1.10.2 Articles et communications

- BOURCET, Claude. Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997, Vol. 26, n° 3, pp. 315-333.
- GOFFMAN, Erving. The Interaction Order. *American Sociological Review*, février 1983, Vol. 48, n° 1, pp. 1-17.

1.10.3 Thèses

- FONDEVILLE, Bruno et PRÊTEUR, Yves (dir.). *Le rôle de l'expérience scolaire dans la personnalisation de l'adolescent : étude des fonctions psychologiques des instruments culturels et de la subjectivation dans le développement*. Thèse de doctorat en Psychologie. France : Université de Toulouse-Le Mirail, 2002. 404 p.
- MAURIN, Aurélie et GAVARINI, Laurence (dir.). *Les couloirs de l'adolescence : les espaces et les temps informels, leurs pratiques et leurs sens dans les institutions éducatives pour adolescents*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université de Paris VIII, 2010. 327 p.
- PUJOL, Jean-Claude. *L'orientation, la famille et l'adolescent : confirmités et différenciation*. Thèse de doctorat en Psychologie. France : Université Bordeaux II, 2000. 325 p.
- RENOTON-LÉPINE, Claude et MOSCONI, Nicole (dir.). *La construction identitaire des adolescentes face au genre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2010. 507 p.
- VANDELLE, Hélène et HUGON. *Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011.

1.10.4 Ressources en ligne

- CALIN, Danièle. Construction identitaire et sentiment d'appartenance. *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé* [en ligne]. 2012. [Consulté le 28 juin 2012]. Disponible à l'adresse : <http://dcalin.fr/textes/identite.html>
- FRANCK, Monique. L'estime de soi et des autres [Notes de lecture] Dossier : l'estime de soi et des autres. Animation et éducation, n°186, 2005, p.13-36. *CASNAV-CAREP Académie de Nancy Metz* [en ligne]. mars 2007. [Consulté le 21 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/edcit/edcit_estime_de_soi.htm
- JEAMMET, Philippe. Créativité ou destructivité, des réponses aux troubles de l'adolescence. *Paideia, le site des CPE de l'académie de Poitiers* [en ligne]. 2011. [Consulté le 20 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article138>
- LAFOND, Diane. L'estime de soi : la perspective de William James (1842-1910). *NaturaVox* [en ligne]. 7 mai 2007. [Consulté le 21 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.naturavox.fr/sante/L-estime-de-soi-la-perspective-de-William-James-1842-1910>
- MAURIN, Aurélie. Le passage adolescent : habiter les interstices. In : *Les enfants et leurs territoires au quotidien. Journée d'étude organisée par le Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (Maison de la Recherche en Sciences Humaines de l'Université de Caen Basse-Normandie, 1 décembre 2010)* [en ligne]. 2012. Disponible à l'adresse : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/forgue/4902>
- MICHON, Bruno. Les adolescents et la culture religieuse : mode de construction d'un stock de connaissance. *Giovani & Società : 4èmes Rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée* [en ligne]. 2009. [Consulté le 12 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.giovaniesocieta.unibo.it/paper/2b/michon.pdf>
- PETITJEAN, Nadia. Claude Dubar. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles [Fiche de lecture]. *Le CNAM. Département Management, Innovation, Prospective* [en ligne]. [Consulté le 28 juin 2012]. Disponible à l'adresse : <http://mip-ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?>
- SINGLY, François de. *Les adonaissants*. Paris : A. Colin, 2006. 398 p. Collection Individu et société.
- TANGUY, Lucie. Dubar Claude. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. *Revue française de sociologie*, 1993, Vol. 34, n° 2, pp. 296-299.
- ZAFFRAN, Joël. *Le temps de l'adolescence: entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 186 p..

1.11 C2 Expériences scolaires lycéennes, Cultures d'établissements, cultures lycéennes

1.11.1 Ouvrages et contributions

- BALLION, Robert. *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette éducation, 1993. 239 p. Pédagogies pour demain. Questions d'éducation, 1993.
- BARRÈRE, Anne et DUBET, François (dir.). *Sociologie du travail scolaire : le cas des lycéens*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Université de Bordeaux II, 1996. 515 p.
- BARRÈRE, Anne. *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : Presses universitaires de France, 1997. 262 p.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, BUCHETON, Dominique et LEENHARDT, Corinne. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin, 1998. 302 p.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, BUCHETON, Dominique et LEENHARDT, Corinne. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin, 1998. 302 p.
- BEAUD, Stéphane. « 80 % au bac »... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : La Découverte, 2007. 341 p.
- BELLON, Jean-Pierre et PUJOL, Jean-Marc. *Qu'en pensent les lycéens ? : un lycée à l'écoute*. Clermont-Ferrand : Centre régional de documentation pédagogique d'Auvergne, 1998. 99 p.
- BENOHOUD, Hicham, IDIR, Mehdi et ELHAÏK, Myriam. *Des lycéens par eux-mêmes : rencontre avec Hicham Benohoud*. Montreuil : Éd. de l'oeil, 2002. 23 p.
- BORREDON, Alain. *Une jeunesse dans la crise : les nouveaux acteurs lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1995. 221 p.
- BOUNOURE, Annick, COLIN, Michèle et DELCLAUX, Monique. *Lycéens d'aujourd'hui : grandes amours et petits boulots*. Paris : INRP, 2001. 159 p.
- DEFrance, Bernard. *La planète lycéenne : des lycéens se racontent*. Paris : Syros, 1996. 207 p.
- DEROUET, Jean-Louis. *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck université, 2000. 299 p.
- DOUARD, Olivier (éd.). *Jeunes en Europe : politique et citoyenneté : le lycée vu par les lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998. 176 p. Agora débats/jeunesse.
- DUBET, François et MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éd. du Seuil, 1996. 361 p.
- DUBET, François. *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil, 1991. 313 p.

- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éd. du Seuil, 1994. 272 p.
- ESTABLET, Roger, FAUGUET, Jean-Luc, FELOUZIS, Georges et MEIRIEU, Philippe. *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2005. 196 p.
- GLASMAN, Dominique. *L'internat scolaire : travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012. 258 p.
- GUIRAUD, Marc et LONGHI, Gilbert. *La République lycéenne*. Paris : Payot, 1992. 309 p.
- MORIN, Edgar. *Dialogue sur la connaissance : entretiens avec des lycéens*. La Tour-d'Aigues (Vaucluse) : Ed. de l'Aube, 2002. 69 p.
- RAYOU, Patrick. *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998. 295 p.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses Universitaires de France, 1998. 300 p. Éducation et formation.

1.11.2 Articles et communications

- BIER, Bernard et VULBEAU, Alain. Le « moment école ». La vie en milieu scolaire comme expérience : Introduction. *Agora débats/jeunesses*, 2010, Vol. 2, n° 55, pp. 50-53.
- DUBET, François. Merle Pierre. L'élève humilié : l'école un espace de non droit [Notes critiques]. *Revue française de pédagogie*, 2006, n° 155, pp. 167-168.
- GATHER THURLER, Monica. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 1994, Vol. 109, n° 1, pp. 19-39.
- GLASMAN, Dominique. L'internat dans l'expérience scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 2010, Vol. 2, n° 55, pp. 109-124.
- SIROTA, Régine. La métier d'élève [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 1993, Vol. 104, n° 1, pp. 85-108.

1.11.3 Thèses

- ASSAL, Sophie. *Des lycéens sans histoires : école et famille du point de vue des jeunes dans une banlieue parisienne*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2001. 454 p.
- BROGLIO, Annie. *Projet professionnel, motivation, adaptation : vécu et devenir d'élèves filles orientées après la classe de 5e vers un lycée professionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Louis Pasteur Strasbourg, 1990.

1.12 C3 Jeunesse insertion Parcours, trajectoires, devenir, insertion

1.12.1 Ouvrages et contributions

- ARRIGHI, Jean-Jacques, SOUHAMI-GASQUET, Céline et JOSEPH, Olivier. *Qui sort de l'enseignement secondaire ? : origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la génération 2004*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 2009. 45 p. NEF (Marseille)
- BANTIGNY, Ludivine, JABLONKA, Ivan et SIRINELLI, Jean-François. *Jeunesse oblige : histoire des jeunes en France*. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 307 p.
- BARON, Cécile, DUGUÉ, Elisabeth et NIVOLLE, Patrick. *La place des jeunes dans la cité. 1, De l'école à l'emploi ?* Paris, 2005. 299 p.
- BAUMANN, Philippe. *Premier emploi, quand les jeunes racontent*. Paris : Éd. Autrement, 2010. 271 p. Acteurs de la société (Paris).
- BECQUET, Valérie, LONCLE-MORICEAU, Patricia et VAN DE VELDE, Cécile. *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Nîmes : Champ social éd., 2012.
- BORDES, Véronique et VULBEAU, Alain. *L'alternative jeunesse*. Paris : Ed. de l'Atelier, 2004. 127 p.
- BOYER, Régine, BOUNOURE, Annick et DELCLAUX, Monique. *Paroles de lycéens : les études, les loisirs, l'avenir*. Paris : INRP, 1991. 173 p.
- CASPARD, Pierre, LUC, Jean-Noël et SAVOIE, Philippe. *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 2005. 501 p.
- CHARLOT, Bernard et GLASMAN, Dominique. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris : Presses universitaires de France, 1999. 341 p.
- CHEVAILLIER, Thierry, LE-BASTARD LANDRIER, Séverine, NAKHILI, Nadia et DURU-BELLAT, Marie. *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française, 2009. 175 p.
- COULON, Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica : Anthropos, 2005. 240 p.
- DORIVAL, Camille et JEANNEAU, Laurent. *L'état de la jeunesse en France*. Paris : Alternatives économiques, 2013. 160 p.
- DUBET, François. *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil, 1991. 313 p.
- GALLAND, Olivier. *Les jeunes*. 7e éd. Paris : La Découverte, 2009. 124 p.
- GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : A. Colin, 2011. 250 p.

Collection U. Série Sociologie.

- GAUTHIER, Madeleine et GUILLAUME, Jean-François. *Définir la jeunesse ? : d'un bout à l'autre du monde*. Paris : L'Harmattan, 1999. 270 p.
- GENTZBITTEL, Marguerite et HAMON, Hervé. *La cause des élèves*. Paris : Éd. du Seuil, 1991. 246 p.
- GOUZE, Bernard. *La parole des lycéens : une expérience de groupe de parole*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2002. 175 p.
- GUILLAUME, Jean-François. *Bousculer les habitudes scolaires : vers une gestion pédagogique des écoles secondaires*. Liège : Les éditions de l'université de Liège, 2009. 189 p.
- LANGEVIN, Louise. *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal : les Ed. Logiques, 1996. 299 p.
- MARQUET, Mathieu. *Trajectoires sociales ascendantes de deux jeunes issus de milieu populaire : récits de vie*. Paris : L'Harmattan, 2011. 260 p. Logiques sociales.
- OULD FERHAT, Laurence et TERRAIL, Jean-Pierre (dir.). *Parcours scolaires, socialisation professionnelle, transmissions intergénérationnelles : le cas des bacheliers de la massification scolaire*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 2004. 177 p.
- PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Éditions Autrement, 2005. 180 p.
- ROMAINVILLE, Marc et MICHAUT, Christophe (éd.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 2012. 295 p.
- ROMAINVILLE, Marc. *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 2000. 128 p. Éducation et formation. Série Références.
- SCHWARTZ, Bertrand, LABBÉ, Philippe et ASSOCIATION NATIONALE DES DIRECTEURS DE MISSIONS LOCALES. *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes : rapport au Premier ministre, septembre 1981*. Rennes : éd. Apogée, 2007. 235 p.
- VAN DE VELDE, Cécile. *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses universitaires de France, 2008. 278 p.
- VAN ZANTEN, Agnès et RAYOU, Patrick. *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 2011. 127 p. Que sais-je ?, 3926.
- VULBEAU, Alain. *Les inscriptions de la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, 2002. 186 p.

1.12.2 Articles et communications

- BECQUET, Valérie. Van de Velde Cécile. Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. *Revue française de pédagogie*, 2009, Vol. 4, n° 169, pp. 158-160.
- DI PAOLA, Vanessa et MOULLET, Stéphanie. L'emploi public et les trajectoires d'insertion des jeunes. *Économie et statistique*, 2003, n° 369, pp. 49–74.
- DUBAR, Claude. Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 1998, Vol. 29, n° 1, pp. 73-85.
- FOURNIER, Geneviève, PELLETIER, René et BEAUCHER, Chantale. Types et trajectoires d'insertion socioprofessionnelle de jeunes diplômés : caractéristiques et profil sociodémographique. *Canadian Journal of Higher Education*, 2002, Vol. 32, n° 3, pp. 49–83.
- PAULHAN, Isabelle. « Le concept de coping » [En ligne]. *L'année psychologique*. 1992, vol. 92, n° 4, p. 545-557.
- RAYOU, Patrick. Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université. *Revue française de pédagogie*, septembre 2001, n° 136, pp. 5-9.
- VAN DE VELDE, Cécile (éd.). *Jeunes d'aujourd'hui, France de demain*. Paris : La Documentation française, 2010. 108 p. Problèmes politiques et sociaux, 970.
- VAN DE VELDE, Cécile. Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark. *Horizons stratégiques*, 2007, n° 2, pp. 30–42.

1.12.3 Thèses

- COLLET, Isabelle et MOSCONI, Nicole (dir.). *La masculinisation des études informatiques : savoir, pouvoir et genre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2005. 397 p.
- GÉRARD, Laëtitia. *L'accompagnement en contexte de formation universitaire : étude de la Direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université de Nancy II, 2009.
- NAKHILI, Nadia et DURU-BELLAT, Marie (dir.). *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? : le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université de Bourgogne, 2007. 300 p.
- ROEKENS, Nathalie et LECLERCQ, Gilles (dir.). *De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation d'adultes : l'adulte en formation, un sujet à la croisée de mondes ... un sujet croiseur de mondes* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. France : Université Lille I, 2010.

SHANKLAND, Rébecca et IONESCU, Serban (dir.). *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : les pédagogies nouvelles*. Thèse de doctorat en Psychologie clinique et Psychopathologie. France : Université de Paris VIII, 2007. 184 p.

VAN DE VELDE, Cécile et PAUGAM, Serge (dir.). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Institut d'études politiques Paris, 2004.

1.12.4 Ressources en ligne

BANTIGNY, Ludivine. La jeunesse, du mythe à l'histoire. *Rencontres Territoires Acteurs Sociétés du département Carrières sociales - IUT Sénart-Fontainebleau (Université Paris Est Créteil, mars 2011)* [en ligne]. 2011. [Consulté le 9 mai 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.dailymotion.com/video/zo40rz_la-jeunesse-du-mythe-a-l-histoire-conference-de-ludivine-bantigny-1-3_school

BEAUPÈRE, Nathalie, BOUDESSEUL, Gérard et MACAIRE, Simon. Sortir sans diplôme de l'université : de l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. *Observatoire national de la vie étudiante Infos* [en ligne], avril 2009, n° 21. [Consulté le 27 avril 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.observatoire-national.education.fr/medias/files/ove-infos/oi21_ove_infos_21-_bat_final_page_7-4-9.pdf

CALMAND, Julien et HALLIER, Pierre. Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active. *Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq* [en ligne], juin 2008, n° 253. [Consulté le 21 août 2013]. Disponible à l'adresse : www.cereq.fr/index.php/content/download/382/3959/file/b253.pdf

CALMAND, Julien et MORA, Virginie. Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation. *Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq* [en ligne], novembre 2011, n° 294-2. [Consulté le 21 août 2013]. Disponible à l'adresse : www.cereq.fr/index.php/content/download/3856/37671/file/b294_2.pdf

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS. Enquêtes d'insertion (Génération). *Céreq* [en ligne]. 21 juillet 2013. [Consulté le 21 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.cereq.fr/index.php/themes/Acces-aux-donnees-Themes/Enquetes-d-insertion-Generation>

CHARLES, Nicolas. « L'enseignement supérieur en France, le plus conservateur d'Europe » [En ligne]. *Le Figaro Etudiant*, [s.d.]. Disponible sur : URL < <http://etudiant.lefigaro.fr/le-labeducation/actualite/detail/article/l-enseignement-superieur-en-france-le-plus-conservateur-d-europe-2712/> > [consulté le 9 septembre 2013].

CHOUARRA, Noura. L'orientation à l'université : les étudiants face au processus d'orientation. In : *7^e Biennale de l'éducation et de la formation (14-16 avril 2004, ENS Lyon INRP)* [en ligne]. 2004. [Consulté le 25 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6502.pdf>

DUBET, François et SINGLY, François de. Si la jeunesse est prioritaire, regardons-la en face. *Libération* [en ligne]. 20 juin 2013. [Consulté le 22 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.liberation.fr/societe/2013/06/20/si-la-jeunesse-est-prioritaire-regardons-la-en-face_912513

DURU-BELLAT, Marie. "La mise en couple et l'arrivée des enfants se traduit pour les femmes par un retrait relatif du milieu professionnel ». Le point de vue de Marie Duru-Bellat. [en ligne]. 25 juin 2013. [Consulté le 27 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.injep.fr/La-mise-en-couple-et-l-arrivee-des-enfants>

Enquêtes 2001, 2003, 2005, 2008 sur l'insertion des jeunes sortis de formation initiale en 1997-1998. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications* [en ligne]. [Consulté le 7 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.cereq.fr/index.php/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-1998-enquetes-2001-2003-2005-2008>

INJEP OBSERVATOIRE DE LA JEUNESSE ET DES POLITIQUES DE JEUNESSE. La jeunesse au travers des sondages - 2012. *Injep* [en ligne]. 21 février 2013. [Consulté le 14 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.injep.fr/sondages-jeunesse-2012>

KITABGI, Sylvène. Décrochage à l'université : des causes aux remèdes. *BIOP - Service orientation de la CCIR Paris Ile de France* [en ligne]. [Consulté le 27 décembre 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.biop.ccip.fr/decrochage-universite-469.htm>

LEMAIRE, Sylvie. Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? *Insee Références : France, portrait social - 2004-2005 ed.* [en ligne]. novembre 2004. [Consulté le 25 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=1325

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Les bacheliers S : des poursuites d'études de plus en plus dispersées. *Note d'information Enseignement supérieur & Recherche* [en ligne], août 2012, n° 12.10. [Consulté le 30 mars 2013]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2012/99/3/NI_MESR_12_10_def_222993.pdf

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Que deviennent les bacheliers après leur bac ? *Note d'information n°10.06* [en ligne]. juillet 2010. [Consulté le 25 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/87/5/NIMESR1006_148875.pdf

PESCE, Sébastien. Les jeunes, de Olivier Galland [Comptes rendus de lecture]. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche* [en ligne], Automne 2010, n° n°8. [Consulté le 9 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://sejed.revues.org/index6443.html>

PICARD, Emmanuelle. Georges Felouzis, La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université, 2001. *Le mouvement social* [en ligne]. 3 novembre 2010. [Consulté le 7 juillet 2012]. Disponible à l'adresse : <http://mouvement-social.univ-paris1.fr/document.php?id=1728>

ROYER, Jacques. *La jeunesse a-t-elle une histoire ?* [en ligne]. ARTE, 2012. [Consulté le 9 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.arte.tv/guide/fr/046200-000/la-jeunesse-a-t-elle-une-histoire>

SOULÉ, Véronique. Le bac, un symbole pour les uns, un sésame pour les autres. *Libération* [en ligne]. 19 juin 2013. [Consulté le 22 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.liberation.fr/societe/2013/06/19/le-bac-un-symbole-pour-les-uns-sesame-pour-les-autres_912278

VACHEUX, Frédéric (éd.). L'orientation scolaire et professionnelle dans un monde incertain. VACHEUX, Frédéric (éd.), *Formation Emploi : Revue française de Sciences Sociales* [en ligne], mars 2010, n° 109. [Consulté le 22 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://formationemploi.revues.org/2613>

1.13 D1 Autodidaxie, autoformation

1.13.1 Ouvrages et contributions

BARRÈRE, Anne. *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : A. Colin, 2011. 228 p.

BÉZILLE, Hélène (dir.) et COURTOIS, Bernadette (dir.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale, 2006. 256 p. Pédagogie formation.

BÉZILLE, Hélène. Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. *Éducation et francophonie*, 2010, Vol. XXXVIII - 1, pp. 123-137.

BÉZILLE, Hélène. *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan, 2003. 207 p. Éducatons et sociétés.

BÉZILLE, Hélène. La figure de l'autodidacte : transformation de soi. *Sciences humaines. Hors série*, 2003, n° 40, pp. 74-76.

BEZILLE, Hélène. « Les apprentissages informels à la rencontre de la forme scolaire ». *Revue d'Éducation comparée, L'informel dans l'éducation de l'enfant*, n°8, pp. 13-30

BRULIARD, Luc, SCHLEMMINGER, Gérald et LEGRAND, Louis (préf.). L'autodidaxie réhabilitée. In : *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*. Paris : L'Harmattan, 1996.

DEROUET, Jean-Louis (éd.). Jeu, loisirs et éducation informelle. *Education et Sociétés*, 2002, n° 10.

GROUX, Dominique (dir.) et AILINCAI, Rodica (dir.). *L'informel dans l'éducation de l'enfant*. Paris : L'Harmattan, 2012. 270 p. Éducation comparée.

LE MEUR, Georges. *Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*. Sainte-Foy (Québec), Canada : Les Presses de l'Université Laval, 1998. 216 p. Pédagogie formation.

MOISAN, André et CARRÉ, Philippe (éd.). *L'autoformation, fait social ? : aspects historiques et sociologiques*. Paris, 2002. 406 p.

PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. France, Canada : Edilig, 1983. 419 p.

1.13.2 Articles et communications

BÉZILLE, Hélène et BROUGÈRE, Gilles. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 158, pp. 117-160.

BÉZILLE, Hélène. L'autodidaxie : représentations, imaginaire et rapports sociaux. *Le journal des psychologues*, mai 2005, n° 227, pp. 63-69.

KAHN, Pierre (dir.). La pédagogie : entre discours et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2006, Vol. 39, n° 4.

1.13.3 Ressources en ligne

CLÉNET, Catherine. Alternance intégrative et dimension de l'autoformation : l'ingénierie d'un dispositif particulier. *Université Constantine 1* [en ligne]. 27 juin 2013. [Consulté le 27 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://lire.umc.edu.dz/vf/proceeding/emplois-enseignement/ecrits/E13/Clenet2.pdf>

Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie. [en ligne]. [Consulté le 16 août 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.wcfel.org/frenchbis/index_.php?page=comite_executif

JARDIN, Evelyne. L'autoformation, une auberge espagnole. *Sciences humaines. Hors série* [en ligne], mai 2003, n° 40. [Consulté le 22 juin 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.scienceshumaines.com/l-autoformation-une-auberge-espagnole_fr_12850.html

1.14 E1 Réseaux sociaux, internet

1.14.1 Ouvrages et contributions

CASILLI, Antonio A. *Les liaisons numériques : vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Éd. du Seuil, 2010. 331 p.

DAGNAUD Monique. *Génération Y: les jeunes et les réseaux sociaux, de la*

dérision à la subversion. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2012.

DONNAT, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris, France : La Découverte : Ministère de la culture et de la communication, 2009. 282 p.

HUGON, Stéphane et MAFFESOLI, Michel (dir.). *Circumnavigations : la construction sociale de l'identité en ligne*. Thèse de doctorat en Sociologie. France : Université Paris Descartes, 2007. 453 p.

LAZEGA, Emmanuel. *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. 2e éd. mise à jour. Paris : Presses universitaires de France, 2007. 127 p. Que sais-je ?, 3399.

LEFEBVRE, Alain. *Les réseaux sociaux : de Facebook aux nouveaux intranets, la généralisation des réseaux sociaux*. 2e éd. rev. et aug. Paris : M21 éd., 2008.

MERCKLÉ Pierre. *Sociologie des réseaux sociaux*. La Découverte, 2011.

QUÉAU, Philippe et DAGOGNET, François. *Éloge de la simulation*. Seyssel : Champ Vallon, 1986. 257 p.

SERRES, Michel. *Petite Poucette*. Paris : Éd. le Pommier, 2012. 82 p.

1.14.2 Articles et communications

BERGERON, Pierric et NOBLE, Dominique. Le Lycée Pilote Innovant et les TICE : le tout numérique au service de la synergie. *AC-TICE*, janvier 2003, n° 31, pp. 19-23.

CARDON, Dominique (éd.). *Internet et réseaux sociaux*. Paris : La Documentation française, 2011. 134 p. Problèmes politiques et sociaux, 984.

CARDON, Dominique. Le design de la visibilité. *Réseaux*, 2009, n° 6, pp. 93–137.

STENGER, Thomas et COUTANT,, Alexandre. Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2010, Vol. 2010, n° 1, pp. 45-64.

1.14.3 Publications en ligne

BERGERON, Pierric, ANTONI, Marie-Hélène et ROUET, Jean-François. L'intranet pour organiser l'accès à des ressources diffuses et dispersées [Table ronde]. *Réseaux Humains / Réseaux Technologiques : journée d'étude de l'université de Poitiers (MSHS, 19 mai 2001)* [en ligne]. 2006. [Consulté le 22 juin 2013]. <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=482>

CASILLI, Antonio. Capital social : Cultures et Sociabilités du Numérique.

Diaporama d'enseignement Master Telecom Paris Tech. [en ligne]. 24 octobre 2012. [Consulté le 1 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : http://fr.slideshare.net/slideshow/embed_code/14933331

COUTANT, Alexandre. Identité et réseaux socionumériques : lien social et formes d'expression de soi. *Campus européen d'été 2012 de la Cité des Savoirs : Qu'apprend-on avec les réseaux socio-numériques ? (Université de Poitiers, 17-21 septembre 2012)* [en ligne]. 2012. [Consulté le 12 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://uptv.univ-poitiers.fr/program/campus-europeen-d-ete-2012-de-la-cite-des-savoirs-qu-apprend-on-avec-les-reseaux-socionumeriques/video/3201/identite-et-reseaux-socionumeriques-lien-social-et-formes-d-expression-de-soi/index.html>

DESCHENAUX, Frédéric et LAFLAMME, Claude. Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois. *SociologieS* [en ligne], 2 juin 2009, [Consulté le 21 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://sociologies.revues.org/2902>

HUGON, Stéphane et ROBERT, Virginie. Stéphane Hugon : L'image se prête aux adhésions de circonstance. [en ligne]. 4 janvier 2006. [Consulté le 19 mai 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.lesechos.fr/04/01/2006/LesEchos/19576-139-ECH_stephane-hugon---l-image-se-prete-aux-adhesions-de-circonstance.htm

LIU, Hugo. Social network profiles as taste performances. *Journal of Computer-Mediated Communication* [en ligne], 2007, Vol. 13, n° 1. [Consulté le 10 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/liu.html>

PERRIAULT, Jacques. Traces (numériques) personnelles, incertitude et lien social. *Hermès (Paris.1988)* [en ligne], 2009, n° 53. [Consulté le 25 février 2013]. Disponible à l'adresse : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/31537/HERMES_2009_53_13.pdf?sequence=1

PODETTI, Laurent. Usage d'Internet et production de rapports sociaux dans l'analyse comparée des pratiques de lycéens de Paris et de sa banlieue. In : *Colloque international « Mutations des industries de la culture, de l'information et de la communication » (La Plaine Saint-Denis, 25-27 septembre 2006)* [en ligne]. Observatoire des mutations des industries culturelles, 2006. Disponible à l'adresse : http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Podetti3_3.pdf

STENGER Thomas, COUTANT Alexandre,, « Les activités quotidiennes des jeunes sur les réseaux socionumériques : typologie et enjeux », *Réel/virtuel*, n° 2, mars 2011. [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://reelvirtuel.univ-paris1.fr/index.php?revue-en-ligne/a-coutant---s-thomas/2/>

VIDAL, Geneviève (dir.). Les pratiques du Web. *Terminal: Technologie de l'information, culture et société* [en ligne], 2012, n° 111. [Consulté le 1 juillet 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.revue-terminal.org/www/spip.php?article78>

1.14.4 Thèses

CLARKSON, Kelly. *Usage of Social Network Sites Amongst University Students*. Thèse de doctorat en Communication. Liverpool : Université de Liverpool, 2013. 72 p.

ZAMMAR, Nisrine. *Réseaux Sociaux numériques : essai de catégorisation et cartographie des controverses*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. France : Université Rennes 2, 2012.