

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

UFR D'ANTHROPOLOGIE, DE SOCIOLOGIE ET DE SCIENCE POLITIQUE

L'APPROPRIATION

Penser les cadres, processus et produits d'une créativité contrainte en
sociologie

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

Présentée par Stéphanie TRALONGO

Volume 1 : Note de synthèse

Garante : Sylvia Faure

Membres du jury

Stéphane Bonnéry, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Paris 8, CIRCEFT, EA 4384, équipe ESCOL, Président du jury

Muriel Darmon, Directrice de Recherche au CNRS, Centre européen de sociologie et de science politique CSE-EHESS, rapportrice

Christine Détrez, Professeure des Universités en Sociologie, ENS Lyon, Centre Max Weber, UMR 5283, équipe DPCS, rapportrice

Sylvia Faure, Professeure des Universités en Sociologie, Université Lyon 2, Centre Max Weber, UMR 5283, équipe MEPS, garante

Mathias Millet, Professeur des Universités en Sociologie, Université de Tours, CITERES UMR Université-CNRS 7324, rapporteur

12 Mars 2021

INTRODUCTION

La question de la production des individus par le social est cruciale en sociologie. Elle constitue le cœur de la sociologie et d'une sociologie de la socialisation qui a connu ces dernières années une remarquable vigueur comme en atteste la création récente en 2015 d'un réseau thématique en son nom au sein de l'Association Française de Sociologie. Des enquêtes diversifiant les terrains d'observation vont ainsi peu à peu investiguer à partir d'une définition processuelle, « *large* », « *générale* » et pourtant précise¹ de la socialisation (Darmon, 2006) les pratiques alimentaires, artistiques, culturelles, corporelles, éducatives, professionnelles, scolaires, sexuelles, sportives, etc., en mobilisant les notions de transmission, d'apprentissage, d'incorporation ou encore d'appropriation.

L'intention de cette note de synthèse est de s'intéresser à cette dernière notion. Dans la définition de la socialisation qui aura été structurante pour un ensemble de travaux menés à partir des années quatre-vingt au sein du GRS² la notion d'appropriation est considérée comme « *centrale*³ ». Elle permet de problématiser le processus de socialisation, en s'attachant autant aux manières par lesquelles l'individu incorpore, assimile, apprend, qu'au produit de ce processus c'est-à-dire à ce qui est incorporé, assimilé, appris, qu'il s'agisse de pratiques, d'idées, de visions du monde, de normes, etc., en s'appuyant sur les travaux d'auteurs tels que Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Maurice Halbwachs, Norbert Elias, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Michel de Certeau, ou encore Roger Chartier. Fondamentalement, l'appropriation dans cette perspective est une confrontation, dont Daniel Thin en proposera une conceptualisation (Thin, 1998). La question de l'appropriation sera mise à l'épreuve pour des objets et terrains diversifiés, comme par exemple les pratiques de lecture, d'écriture, d'entrée dans l'emploi par Bernard Lahire ; sur les terrains de la danse, les manières d'habiter dans les grands ensembles, les pratiques d'écritures ordinaires par Sylvia Faure ; le travail étudiant par Mathias Millet ; les collégiens en « *rupture scolaire* » par Mathias Millet et Daniel Thin ou encore les lectures lycéennes par Fanny Renard (Lahire, 1993a ; Faure 2001, 2006, 2017 ; Millet 2003 ; Millet et Thin, 2005a ; Renard, 2007).

L'objectif principal de cette Note de synthèse est d'explicitier à partir de la mise en discussion d'un ensemble de travaux de recherches quelles approches théoriques, conceptuelles, analytiques et méthodologiques m'ont permis de mobiliser cette notion au cours de mes travaux, de présenter les

¹ La version synthétique consiste à dire que la socialisation est la « *façon dont la société forme et transforme les individus* », tandis que la version développée la définit comme « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi “formé”, “modèle”, “façonné”, “fabriqué”, “conditionné” – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – “apprend”, “intériorise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situés socialement.* » (Darmon, 2006, p. 6).

² Le Groupe de Recherche sur la Socialisation a été créé en 1976 et a été actif jusqu'à la constitution en 2011 du Centre Max Weber.

³ Ainsi, Bernard Lahire écrit que « *les concepts d'appropriation ou de réappropriation s'avèrent, en ce sens, être des concepts centraux de la sociologie* » (Lahire, 1993a, p. 30).

principaux résultats et pistes pour des recherches à venir. L'ambition n'est pas de proposer une synthèse de toutes les façons dont la notion est mobilisée au sein de disciplines et sous-disciplines différentes⁴ mais plutôt de rendre plus visible une manière de penser l'appropriation en la resituant dans une sociologie de la socialisation, de la connaissance, du pouvoir, et de l'éducation à partir d'une approche forgée au sein du GRS, et dans la succession des recherches que j'ai réalisées depuis une vingtaine d'années.

Les travaux menés dans ce groupe de recherche et poursuivis par la suite au sein de l'équipe MEPS⁵ du Centre Max Weber inscrivent la notion d'appropriation au cœur d'une sociologie des formes de socialisation articulant un ensemble de définitions de la société, de l'individu, du matériel, des discours, et des pratiques. Dans cette perspective, une société est un construit historique qui présente différentes formes de relations sociales à partir desquelles des matrices de socialisation, des modes d'appropriation, des logiques, des rapports à tout un ensemble d'éléments sont à reconstruire au moyen d'enquêtes empiriques mêlant par différentes techniques, la production de matériaux de nature hétérogène. Sont alors au centre des préoccupations, non pas avant tout des individus ou des institutions, mais des pratiques s'inscrivant dans des contextes sociaux matériels, langagiers et politiques denses qu'il s'agit de se donner les moyens de décliner dans leurs distinctions et relations afin de saisir des logiques, des normes, des rapports à, socialement situés, mais non mécaniquement déductibles des positions sociales des individus. A partir de ces travaux, une définition de la notion d'appropriation peut-être ici proposée qui s'appuie sur les propositions liminaires de Roger Chartier et Michel de Certeau et dont les différents éléments seront discutés au fur et à mesure dans le manuscrit (Chartier, 1998 ; Certeau, 1990). Celle-ci énonce que l'appropriation est synonyme de créativité contrainte, entendue comme processus et effet d'une confrontation, d'un travail mené en situation dans des contextes sociaux (historicisés, spatialisés, matérialisés, pris dans des configurations de relations sociales tramées par le langage et le politique), par l'individu comme des collectifs et dont les pratiques (individuelles, collectives) en sont les résultats comme les traces. Cette définition a pour ambition de ne pas restreindre a priori le domaine d'application de la notion. Elle signale toutefois une attention sur des questions de socialisation qui ne sont pas systématiquement au cœur des travaux de tous les chercheurs mobilisant dans différents secteurs de la sociologie ou disciplines la notion d'appropriation. La définition présentée ici ne vise donc pas à articuler

⁴ Si l'on élargit le regard au-delà des questions de socialisation, il est à remarquer que cette notion va faire l'objet d'attention, de proposition de théorisations et conceptualisations au sein de différentes disciplines ou secteurs telles que les sciences de gestion (De Vaujany, 2006) ; le management (Bessire & ali. 2012), la géographie sociale (Ripoll & Veschambre 2006) ; l'anthropologie du travail (Bernoux, 2011). Les propositions conceptuelles vont conjointement ou différemment mobiliser les approches sociologiques des organisations (Crozier & Friedberg, 1977), de l'innovation (Alter, 2000), des sciences et des techniques, ou encore de la traduction (Akrich, Callon, & Latour, 2006). Les bibliographies vont aussi mentionner des théories ou pensées plus générales, telles que celles d'Anthony Giddens, de Michel Foucault, de Jack Goody (Goody, 1979), ou Michel de Certeau (1990). Ces références fournissent alors les bases au sein desquelles puiser pour définir par exemple en sciences de gestion des « théories de l'appropriation », telles que « la conception à l'usage », la « mise en acte » (De Vaujany, 2006).

⁵ Ce qui signifie Modes, Espaces et Processus de Socialisation.

toutes les approches, parce qu'elle s'appuie sur une théorie du social, de l'individu, de la pratique avec lesquels tous les chercheurs la mobilisant ne se reconnaîtraient pas. Et ce, notamment parce que certains thèmes au moyen desquels le social est saisi (par exemple le langage, les relations de domination et les modes d'exercice du pouvoir) ne sont questionnés ni par les problématiques ni par les théories et concepts de certains secteurs ou domaines d'investigation du social.

Lors de mes premiers travaux, la notion d'appropriation a été mobilisée pour saisir les réceptions d'une œuvre littéraire par un public socialement différencié. La dialectique de « *l'ordre des livres* » (Chartier, 1992) et du « *braconnage* » du lecteur (de Certeau, 1990) en constituera un modèle d'analyse, opérationnalisé sur le terrain des faibles lecteurs par Bernard Lahire (Lahire, 1993c), que je mettrai peu à peu au travail sur des terrains s'éloignant du cadre originel des pratiques de lecture, au sein desquelles cette dialectique avait été élaborée. Quatre ensembles de recherches vont être alors déployés. Le premier ensemble portera sur des étudiants, un dispositif de « *professionnalisation* » et visera la mise au jour des effets par l'analyse des confrontations. Le second s'intéressera à des enseignants et enseignants-chercheurs et posera la question de leur socialisation professionnelle aux dispositifs de professionnalisation des étudiants. Le troisième concernera les lieux de production et de réception des discours sur la « *pédagogie du supérieur* », tandis que le quatrième visera à saisir les effets sur des enseignants-chercheurs de la réalisation d'un projet de recherche international pluridisciplinaire et financé, à partir d'une approche ethnographique. S'intéresser à des lecteurs, puis des étudiants, puis des enseignants et enseignants-chercheurs dans leur activité d'enseignement, enfin dans leur activité de recherche ne constituent pas des changements mineurs, qu'il s'agisse de terrains et de domaines de la sociologie. Chaque nouveau terrain relevant d'investigations et de résultats de recherche dans des domaines sectorisés de la sociologie (allant de la sociologie de la culture à la sociologie des professions en passant par la sociologie de l'éducation et la sociologie des sciences) demandera de clarifier d'un point de vue théorique, conceptuel autant qu'empiriquement nourri, ce qui différait ou restait mobilisable dans les manières de définir des acteurs, des pratiques, des cadres, des normes, des logiques, etc. Cette clarification théorique et conceptuelle passera dans mes recherches par une mise au travail sur les différents domaines d'outils initialement forgés et éprouvés pour un domaine particulier, relevant de la sociologie et de l'histoire culturelle d'une part, de la sociologie de l'éducation d'autre part. Deux emprunts seront plus significatifs et contribueront à bâtir les jalons théoriques d'une opérationnalisation élargie de la notion d'appropriation. Davantage que des emprunts, il s'agira plutôt d'exportation d'éléments de problématiques qui s'appuieront sur des cadres théoriques et conceptuels qui avaient déjà chez leurs concepteurs une ambition plus large que les seuls domaines de pratiques (la lecture, l'éducation) au sein desquels ils avaient été forgés et éprouvés. J'en

viendrai donc surtout à mener des élargissements et des défrichages de domaines, à partir d'appareillages théoriques et conceptuels qui appelaient eux-mêmes ces passages de frontière.

La première exportation s'appuie sur les travaux de Roger Chartier. Historien du livre et de la lecture sous l'ancien régime, il a bâti une problématique, un cadre théorique, conceptuel, et une méthodologie à même de questionner à partir de traces ce que pouvaient être les pratiques de lecture au sein de différents groupes sociaux, dans la double perspective de saisir la variation de celles-ci, d'un part, d'en inférer des variations dans la construction du sens des textes lus d'autre part. Centralement, la notion d'appropriation telle qu'il la forge lui fournit des outils pour questionner la relation entre les pratiques et le sens, problématique que je reprendrai sur chacun de mes terrains sur les domaines de l'éducation et du travail. La grille théorique qu'il élabore s'appuie sur une revisite de la tradition herméneutique, se préoccupant centralement de la construction du sens des textes. En densifiant, en matérialisant, en historicisant le texte d'une part, en faisant de même avec la lecture, avant tout saisie comme une pratique, et en articulant d'autre part ces travaux aux propositions de l'esthétique de la réception, Roger Chartier fournit un cadre plus large permettant de s'intéresser à diverses pratiques en posant la question de la construction du sens pour les individus. Cet outillage théorique me permettra notamment de bâtir la notion d'activité symbolique ordinaire dans la perspective de désigner l'objet spécifique sur lequel faire porter une attention permettant de mettre au jour les processus qui au cours de la pratique, bâtissent le sens pour l'acteur, qu'il s'agisse d'étudiants, d'enseignants ou d'enseignants-chercheurs.

La deuxième exportation viendra des travaux de Basil Bernstein. Si son œuvre est d'emblée rattachée aux questions éducatives, en tant que domaine institutionnel au sein duquel les sociétés traitent explicitement des questions de sélection, transmission et appropriation des savoirs, la théorie élaborée a pourtant une ambition plus large. L'objectif porte sur la mise au jour des formes de contrôle, d'intériorisation du social et de l'action, au moyen d'une théorie générale attentive à bâtir un langage de description à même de saisir au cœur de chaque situation au sein desquels une partie prenante souhaite obtenir quelque chose de l'autre, les relais du pouvoir, les formes de contrôles, et les façons dont se structurent les consciences. En posant la question du savoir, de ce qui peut être su, transmis, appris, des manières dont différentes institutions et interactions organisent et traitent de ces savoirs, de ces transmissions et apprentissages, et en reliant ces questions à chaque contexte socialement situé, Basil Bernstein noue finement ce qui relève du savoir et du pouvoir. Je mobiliserai le langage de description qu'il propose de deux manières. La première sera peut-être plus habituelle en sociologie de l'éducation et du curriculum (Forquin, 2008), en traitant des problématiques de la fabrication des programmes de formation, de la place prise par les questions d'orientation et d'insertion professionnelle en leur sein. Cependant, m'intéressera plus largement un usage élargi de cette théorie, afin d'interroger ce qui pèse sur les pratiques et le sens,

autrement dit organise, structure, encadre, contrôle les catégories de perception et d'action des acteurs. La notion de dispositif, qui a fait l'objet d'une attention croissante ces quinze dernières années dans différents domaines des sciences sociales – allant de la science politique à la sociologie des sciences en passant par la sociologie de l'éducation et la sociologie de la gestion – sera également mobilisée ici, en s'appuyant plus spécifiquement sur le travail de conceptualisation mené par Stéphane Bonnéry. Cette notion, qu'il retravaille en articulant les apports de Michel Foucault, Jean-Claude Chamborédon et Basil Bernstein viendra prendre sa place dans une problématique générale d'interrogation sur les appropriations, et notamment les relais à l'échelle méso sociologique et sera mise en dialogue avec les propositions de la sociologie de la gestion (Maugeri & Metzger, 2012 ; Maugeri, Metzger & Benedetti-Meyer, 2014). Dans cette perspective, j'en viendrai également à utiliser un outil présent dans la théorie de Basil Bernstein, mais peu mobilisé dans les travaux s'en inspirant, qui correspond au critère de « *prédictibilité* » des énoncés comme révélateur des effets sur les énoncés des rapports de pouvoir et de domination dépendant des fonctions et positions sociales des locuteurs. C'est notamment sur le terrain de la « *pédagogie du supérieur* », et en posant la question des raisons pour lesquelles les discours appellent à une créativité qui s'avère dans les pratiques et dans le sens extrêmement bornée, fait à première vue étonnant s'agissant d'enseignants-chercheurs en général attendus sur leur potentiel d'inventivité, que j'en viendrai à fournir quelques éléments d'analyse des modes de gestion et de régulation de la pratique et du sens - autrement dit d'un mode de gouvernement et de certains de ses effets - pour cette branche savante des élites.

Le plan suivi pour cette Note de synthèse se découpe en cinq chapitres. Dans le premier, je propose une présentation rapide des différentes recherches menées depuis une vingtaine d'années, en revenant sur les principaux apports des travaux élaborés dans le cadre du GRS, faisant ressortir la place et le rôle de la notion d'appropriation. La recherche produite dans le cadre de la thèse, sur l'activité de réception d'une œuvre littéraire fera l'objet du second chapitre. La reprise du cadre théorique, conceptuel et des principaux résultats permettra de montrer une centration de mon intérêt pour un questionnement croisant la production de pratiques et du sens, qui sera aussi manifeste dans les travaux ultérieurs. Le troisième chapitre montrera, à partir de toute une série de recherches orientées sur le thème de la professionnalisation dans un segment de l'enseignement supérieur, quels dispositifs et modalités visant des appropriations orthodoxes de séquences d'enseignement sont mobilisés et produisent des effets différents sur un public étudiant socialement quelque peu diversifié d'une part, et comment se fabriquent des enseignants et enseignants-chercheurs « *professionnalisants* » d'autre part. Il sera à cette occasion proposée une définition opératoire et relationnelle de la notion de professionnalisation pour les institutions à visée éducative, qui permettra de rentrer dans l'analyse des éléments de cadrage visant à contrôler la perception

du sens et les pratiques des acteurs. Enfin les deux derniers chapitres proposent à propos du thème de la « *pédagogie du supérieur* », d'explorer le potentiel heuristique de la notion de « *prédictibilité* » de Basil Bernstein (Grignon, 2008). L'intention est de démontrer la richesse d'une notion pour saisir l'espace actuel du pensable sur ce thème, autrement dit du cadre sociocognitif (Millet, 2013) à l'intérieur duquel un grand nombre d'acteurs imaginent, conseillent, organisent, mettent en pratique, évaluent, et transforment les pratiques d'enseignement dans le supérieur. Ainsi, si selon les recherches, l'attention aura diversement pu se mobiliser sur certains des ingrédients constitutifs des confrontations, mettant l'accent parfois davantage sur les processus, les effets, ou sur les cadres, il s'avère que la question centrale aura bel et bien toujours concerné l'articulation dans et par les pratiques de la production de sens, que je propose de nommer activité symbolique ordinaire et d'en dessiner certaines modalités au cours des chapitres. La conclusion viendra enfin, dresser quelques aires et pistes de recherches ultérieures, mettant à l'épreuve sur d'autres terrains et domaines de la sociologie, l'hypothèse de l'émergence d'un mode de socialisation appelé avec d'autres « *entrepreneur de soi* », qui, en s'appuyant sur le mode scolaire de socialisation, et au regard d'une société contemporaine marquée par des nouvelles formes de gouvernement visant le développement d'une économie de la connaissance, produit à la fois une importante sollicitation auprès des individus de leur potentiel créatif, tout en délimitant étroitement les bornes de celles-ci, et notamment par une dépolitisation et technicisation constante des thèmes, des objets, des pratiques et du sens à propos desquels la créativité est attendue.

CHAPITRE 1 : L'UNITE D'UN QUESTIONNEMENT SOUS LA DIVERSITE DES RECHERCHES

D'où viennent et comment naissent les sujets de recherche ? Par quels processus le chercheur formule-t-il peu à peu ce qui l'occupera intensément des années durant ? S'il est possible de tracer des pistes en notant que les origines sociales, les lieux de formation et les choix des domaines et sujets sont statistiquement corrélés et renvoient à des légitimités (et donc rentabilités) de certains domaines et thématiques dans le champ intellectuel ainsi que le signalent Charles Soulié ou Yann Rénisio en s'appuyant sur les travaux de Pierre Bourdieu, cela n'explique pas l'allure singulière de chaque cheminement (Soulé, 1995 ; Rénisio, 2015). Par ailleurs, le chercheur est-il le mieux placé pour l'explicitier ? L'auto-analyse et la prise de parole à la première personne pour présenter un parcours intellectuel et scientifique ne sont en effet pas sans écueils. Guettent les risques de tomber dans le piège de « *l'illusion biographique*⁶ » (Bourdieu, 1986), comme de rapporter exagérément au « *je* » de rigueur⁷, un imaginaire sociologique fortement empreint des collectifs au sein desquels il s'est formé. Malgré tout, l'intention de clarification (d'auto-clarification à la base) n'est pas sans intérêt. Elle permet de revenir sur les motivations et choix, ayant présidé à certaines directions prises, tout en posant la question des conditions intellectuelles et scientifiques de production d'une pensée. Articuler la contingence, les aléas, et les conditions (sociales) de possibilité de la formation d'une pensée, voilà un ensemble qui ne peut qu'être familier pour qui s'occupe de sociologie de la socialisation, se retrouvant à s'appliquer une grille d'analyse éprouvée auprès d'enquêtés. Revenir sur ce parcours est alors utile pour dévoiler le creuset qui a rendu possible l'imagination sociologique, tout comme certains événements marquants qui ont contribué à produire un cheminement plutôt qu'un autre. Ce creuset est ici une autre manière de définir le cadre structurant qui m'a autorisée à naviguer d'un domaine de la sociologie à un autre, au gré des terrains, sans penser que se dilueraient peu à peu mes préoccupations scientifiques pour des questions de socialisation et d'appropriation. Ainsi, si près d'une vingtaine d'années après la soutenance de ma thèse consacrée aux activités de réception d'une œuvre littéraire par un public socialement différencié, il serait faux de dire que

⁶ De l'illusion biographique, Pierre Bourdieu en dit : « Cette inclinaison à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence, comme celle qu'implique leur institution en tant que cause ou, plus souvent, en tant que fins, trouve la complicité naturelle du biographe que tout, à commencer par ses dispositions de professionnel de l'interprétation porte à accepter cette création artificielle de sens. » (Bourdieu P., 1986, pp. 69 – 72).

⁷ Jean-Philippe Bouilloux fait le constat que le genre des biographies centrées sur « l' « archéologie » des théories et des œuvres, ou sur la nécessité d'une interrogation réflexive dans la pratique des sciences sociales » se sont récemment développées. « En France par exemple, les modalités concernant le diplôme d'Habilitation à diriger des recherches obligent à rédiger un mémoire de synthèse, qui constitue une ébauche plus ou moins développée, selon les auteurs et les consignes des différentes universités, d'autobiographie intellectuelle. » (Bouilloux, 2009). Ce n'est toutefois pas dans ces termes « d'autobiographie intellectuelle » que je place ce chapitre, l'enjeu étant dans cette Note de synthèse de proposer une réflexion sur la notion d'appropriation, théoriquement argumentée et empiriquement nourrie de différentes recherches.

je n'ai fait que suivre une feuille de route très précise élaborée dès l'origine, deux expériences seront toutefois significatives. Il s'agit de ma formation au sein du GRS, et dont le programme de recherche sera poursuivi par le MEPS (Centre Max Weber) que je présenterai dans un premier temps et de mon travail en tant que maîtresse de Conférences au sein de l'IUT Lumière, que j'aborderai dans un second temps.

1.1 LE GRS, LA SOCIALISATION, LA FORME SCOLAIRE ET L'APPROPRIATION

Mon questionnement pour les pratiques lectorales s'est amorcé au milieu des années 1990. Il donnera lieu à deux mémoires, l'un en maîtrise en 1995, l'autre en DEA en 1996, puis par une thèse de doctorat, soutenue en 2001. A cette époque, la faculté de sociologie et d'anthropologie proposait des cours magistraux et de travaux dirigés sur des sujets tels que la sociologie du langage (Régis Bernard), la sociologie de l'école (Guy Vincent et Daniel Thin), ou encore la sociologie des pratiques culturelles, d'écriture, de lecture (Bernard Lahire) et les pratiques ainsi que les socialisations spatiales (Yves Grafmeyer et Jean-Yves Authier). Dans cette période également, Roger Chartier ou Pierre Bourdieu étaient occasionnellement pour l'un et régulièrement pour l'autre, invités à participer à des séances de séminaire. L'ensemble formait un espace scientifique riche et stimulant, à un moment où il s'agissait pour moi de choisir la sociologie comme discipline de recherche par rapport aux sciences économiques⁸. La première aura donc été préférée aux secondes au moment de mes inscriptions en Maîtrise de sociologie et de Sciences économiques, au regard de la diversité et de la richesse des questionnements possibles sur les activités, acteurs, terrains et pratiques sociales qu'elle autorisait, et dont la construction d'une problématique centrée sur des pratiques culturelles en était un exemple enthousiasmant.

A l'issue de la thèse j'ai progressivement investi de nouveaux terrains centrés sur l'enseignement supérieur et la recherche. Je passerai d'une sociologie des pratiques culturelles à un ensemble d'interrogations sur des dispositifs de professionnalisation d'étudiants comme d'enseignants, avant de m'intéresser aux activités d'élaboration des connaissances scientifiques ou encore d'enseignement de la sociologie. En termes de domaines, j'en viendrai donc à émarger autant à une sociologie de la culture, des écrivains, de la lecture, qu'à une sociologie de l'éducation, de la formation professionnelle initiale, puis, de fil en aiguille à une sociologie des pratiques professionnelles, de l'élaboration des connaissances (savantes et didactiques), et enfin récemment à une sociologie des pratiques scientifiques. Ce parcours scientifique pourrait sembler à première vue assez éparpillé. Cependant, il ne va pas tant signifier une pluralisation

⁸ Sur mes trois premières années universitaires, j'ai suivi un double cursus en sociologie d'une part, et en sciences économiques et de gestion d'autre part, ayant conduit pour ce dernier à l'obtention d'un DEUG et d'une Licence.

théorique et conceptuelle, qu'une variation autour d'un même thème de problématiques centrées sur la notion d'appropriation. Les recherches successives seront alors l'occasion d'étendre les domaines de sociologie au sein desquels mobiliser et ajuster un ensemble théorique initialement forgé et éprouvé pour des études sur les pratiques culturelles lors de la thèse, lui-même constitué au cours de ma formation au sein du GRS.

1.1.1 LA NOTION DE SOCIALISATION

C'est en effet au sein de ce laboratoire puis du MEPS à partir de 2011, que je réaliserai ma thèse puis la série de travaux qui en ont suivi. Il faut souligner autant l'exigence que la grande cohérence scientifique les deux, qui m'ont aidée à penser non seulement comme envisageable, mais pertinent le passage d'un domaine de la sociologie à un autre, parce que permettant de mobiliser et de questionner des théories, des outils et des méthodes sur différents objets, terrains, domaines à partir du concept de socialisation (ou du « *procès*⁹ » de socialisation ou du « *processus* ») que le GRS définissait comme : « *un moyen d'investigation transversal par rapport aux sociologies sectorielles (de l'école, de la culture, de la famille, du travail, des manières d'habiter...), en vue d'analyser les processus de transmission et de mise en relation qui peuvent être observés à l'échelle d'une société, d'un contexte local ou d'un milieu particulier.* » (Cahiers du GRS, 1998, p. 5). Cette conception conduit à problématiser la socialisation de manière à ce que puissent être pris en compte des perspectives complémentaires sur les faits sociaux. Une définition, robuste et stable dans le temps en énonce les caractéristiques principales : la socialisation ambitionne de s'intéresser aux phénomènes de transmission au moyen d'une sociogénétique des individus comme des groupes, sensible aux questions d'appropriations socialement différenciées, soucieuse autant du matériel que du symbolique, et attentive, selon les problématiques à ce qui allie, rassemble, intègre, ou à ce qui distingue, divise, etc. Cette définition, qui va être largement reprise au cours du temps, est présentée dans les *Cahiers du GRS*, à différentes reprises, et par exemple dans la version de 2006 comme suit :

« La socialisation a tout d'abord partie liée avec tous les phénomènes de transmission (de dispositions, de manières de voir, de sentir et d'agir, de savoirs et de savoir-faire), d'héritages matériels et symboliques, et parfois même d'inculcations très explicites. Elle invite de ce point de vue à faire l'analyse de la sociogenèse des individus, des groupes ou des milieux, des institutions ou encore des catégories de perception ou de représentation du monde social. Par ailleurs, elle s'efforce de saisir les appropriations différenciées des situations, espaces, héritages ou dispositifs d'inculcation, les processus de construction des différentes

⁹ Vincent, 1983.

formes d'identité ou de relations sociales, les stratégies déployées par les acteurs aux propriétés sociales diversifiées, les transferts et circulations (plus ou moins aisés), les schèmes d'action et de perception ou des habitudes d'un contexte à l'autre, les résistances plus ou moins conscientes aux situations imposées... Enfin, elle permet, selon les objets et en fonction des objectifs de recherche visés, de porter l'accent sur ce qui, dans le monde social, unit, intègre et normalise ou sur ce qui oppose et sépare ; sur ce qui unit dans l'opposition et le conflit ou sur ce qui contribue fortement à différencier, hiérarchiser et parfois aussi à stigmatiser, les cultures, les groupes ou les individus.¹⁰»

Cette conception engage également un pluralisme méthodologique à partir d'une définition de la sociologie, entendue comme science objectivante et empiriquement fondée du monde social. La pratique sociologique suppose alors de se donner la possibilité de mobiliser toutes les techniques d'objectivation du social puisée autant dans la tradition sociologique qu'anthropologique, allant de « *l'analyse statistique de données quantitatives jusqu'à l'étude ethnographique in situ en passant par toutes les formes d'analyse de discours oraux (entretiens ou autres) et de documents écrits ou audio-visuels.* » (Ibidem, p. 5 – 6). Il est à remarquer que si ce pluralisme constitue aujourd'hui l'ordinaire du bagage d'un bon nombre de sociologues, ce n'était pas le cas dans les années quatre-vingt, et que cette prise de position méthodologique et épistémologique était à la fois ambitieuse et exigeante.

Prolongeant cette problématique autant que l'intention d'objectivation et de fondements empiriques solides au moyen d'un pluralisme méthodologique, l'équipe MEPS continue de s'appuyer sur cette définition de la socialisation. Ses objectifs poursuivent alors actuellement plusieurs voies « *pensées en articulation : la première vise à comprendre les rapports entre les dimensions de la socialisation (processus et modalités), les espaces de socialisation et les parcours biographiques, c'est-à-dire à analyser les formes de socialisation et leurs effets sur les individus ou les groupes. Une autre voie se centre sur l'analyse des formes de consonance, de dissonance et de confrontation entre les logiques socialisatrices. Un des enjeux est d'analyser les manières dont les processus de socialisation structurent les manières de faire, de penser, de sentir et d'agir des individus, et structurent leurs trajectoires sociales.*¹¹»

1.1.2 LA FORME SCOLAIRE

Plus spécifiquement, il convient de revenir sur la notion de forme scolaire, telle qu'elle a été forgée au sein du GRS, puis mise au travail par plusieurs générations de chercheurs, en premier lieu desquels Guy

¹⁰ Cahier du GRS, (2006), n°21, p. 5.

¹¹ Rapport Centre Max Weber, 2015, p. 63.

Vincent (Vincent, 1980). Elle a en effet tout à voir avec la notion d'appropriation telle que je la mobiliserai au cours de mes différentes recherches.

De la forme scolaire, Guy Vincent rappelle que le terme est de Roger Chartier (*Cahiers du GRS*, 1993, p. 5), et qu'elle s'inscrit dans la perspective d'élaboration d'une sociologie historique s'appuyant sur l'usage qu'il en faisait aux côtés Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère (Chartier, Julia & Compère, 1976). Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin l'ont qualifiée de théorie, de notion ou de concept (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Cependant, plus d'une quarantaine d'années après sa formulation et plusieurs générations de chercheurs l'ayant mobilisée, il me semble qu'elle pourrait aussi être nommée programme au regard de la force génératrice et structurante apportant d'une part une grille d'analyse d'une série d'éléments du social qu'elle se propose de traiter dans leurs relations au moyen de concepts intégrant la variation historique et fournissant d'autre part un ensemble de résultats cumulatifs constitutifs d'une histoire au long cours de la société française. Programme dont je propose de reprendre les principaux traits mettant en exergue les relations entre chacun d'entre eux et la place importante qui revient à la notion d'appropriation.

1.1.2.1 UNE CENTRATION SUR LES RELATIONS SOCIALES

Forme scolaire, mode de socialisation scolaire, configuration, rapport, etc. : pourquoi ces termes sont-ils systématiquement mobilisés dans ce cadre théorique ? Et que disent-ils ? Principalement, l'ensemble notionnel vise à rendre repérable, séable théoriquement, et donc analysable toute une série de relations entre différents éléments que le sens et l'expérience commune appréhendent comme des entités distinctes. La forme scolaire est avant tout une théorie du social entendue comme science des relations sociales. Celles-ci n'étant pas immédiatement visibles, parce que ne relevant pas du connu, du nommé, de l'institutionnalisé, du saisissable par des catégories ordinaires de perception, d'énonciation et de pensées, il s'agit donc de les dévoiler.

La centration sur les relations, en se donnant l'objectif de fournir un vocabulaire analytique et descriptif me semble assurer fondamentalement une ambition anthropologique, avant même que d'être sociologique : il s'agit de se donner les moyens de décrire et d'analyser différents types de sociétés, à partir de relations entre des éléments qui, - si on ne peut dire quelles formes locales et historiques ils prendront - seront forcément présents au sein de tout groupe humain. Celui-ci se caractérise en effet par des relations entre les membres, qui seront organisées, régulées, normées de diverses manières, au moyen de modes d'exercices du pouvoir et de la domination variés, etc..., générant des institutions, des discours, des pratiques, des gestes, des savoir-faire, des savoirs, des habitudes, des pensées. Dans cet ensemble vaste de

possibilités d'exercer le regard sociologique, la forme scolaire s'intéresse plus spécifiquement à la question de la transmission. Tel que le rappelle Guy Vincent, la « *forme scolaire* » est avant tout « *une forme socio-historique de transmission. Elle apparaît à un certain moment dans certaines sociétés. [...] La forme scolaire est une forme sociale.* » (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012).

La notion de « *mode de socialisation* » est alors centrale et permet de relier « *les modalités de relation entre concepts théoriques* » : *Il y a d'abord des différences de niveau : quand on analyse une société il y a le niveau fondamental qui serait celui des modes de socialisation, et puis les formes incluant les rapports puisqu'une forme c'est un espace, un temps et une relation. [...] Ainsi, nous avons différents niveaux, et puis entre les formes sociales elles-mêmes nous avons des rapports : toutes les formes sont liées entre elles. [...] Il y a des relations entre formes de transmission, formes politiques, formes économiques, formes de division du travail, formes religieuses, formes de pouvoir ecclésiastique, etc...* » (Vincent & ali. 2012). De sorte qu'avec la notion de forme scolaire vient inmanquablement une attention pour les modes de socialisation, les rapports de pouvoirs et modes d'exercice de la domination. Il n'est alors pas surprenant de retrouver dans les différentes recherches investiguant le social à partir de la forme scolaire, une préoccupation socio-historique mettant systématiquement l'accent sur la variabilité des modes selon les temporalités, les lieux, ou encore le pouvoir politique en place (Lahire, 1993a ; Faure, 2006 ; Thin, 2010 ; Millet, 2013) et les effets tant sur les pratiques, les discours, les savoirs, les institutions, que sur la fabrication des subjectivités. Car, ainsi que le rappelle Daniel Thin, « *L'analyse de la forme scolaire ne se focalise pas sur la fonction (économique) de reproduction des structures de classes, mais s'intéresse à la dimension politique d'assujettissement des individus à l'ordre social et moral, dans le prolongement des travaux de Durkheim soulignant l'action moralisatrice contenue dans l'œuvre scolaire. L'élaboration de la théorie de la forme scolaire [...] souligne la nécessité d'analyser l'émergence d'un nouveau mode de socialisation en liaison avec une transformation des formes d'exercice du pouvoir.* » (Thin, 2010, p. 7).

1.1.2.2 LES CHOIX DE MOTS

La notion de forme, qui sera empruntée aux travaux de Maurice Merleau-Ponty, vise à « *dépasser l'alternative objectivisme-subjectivisme en repensant les rapports du subjectif et de l'objectif. La forme, c'est d'abord ce qui n'est ni chose ni idée : une unité qui n'est pas celle de l'intention consciente.* » (Vincent & ali., 1994, p. 12). Il n'y a alors « *de forme qu'historique* ». Le terme signale ainsi la dimension historique qui permet d'envisager le changement, en inscrivant dans la théorie la possibilité de saisir une pluralité de formes (passées, existantes et à venir).

Le terme de scolaire mérite aussi quelques éclaircissements. S'il semble évoquer une centration sur un des domaines importants des sociétés contemporaines, à savoir l'école, il convient toutefois de l'en distinguer.

Ainsi que le rappelle Daniel Thin « *La notion de forme scolaire, et celle de mode scolaire de socialisation, ne sont donc pas des manières plus savantes de dire « école ».* Elles sont au contraire une façon de ne pas enfermer la question des logiques socialisatrices scolaires dans l'enceinte de l'école ou dans le cadre d'une sociologie sous-disciplinaire de l'éducation et encore moins de l'institution scolaire. » (Thin, 2010, pp. 5 – 6).

La notion de configuration est alors tout aussi importante car elle opérationnalise le souci d'articuler différents pans de la réalité sociale, entre eux et de façon historicisées. Elle s'appuie sur les travaux de Norbert Elias (Elias, 1987). Une configuration est toujours socio-historique, elle renvoie à des actualisations à divers époques d'un ensemble de traits caractéristiques de toute société humaine concernant des éléments d'organisation et de régulation des relations entre les individus (relations d'éducation et de transmission, de pouvoir, etc.). De sorte que :

« *Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et "compréhensive". Celle-ci s'oppose aussi bien à la recherche de relations entre des phénomènes émiétés, élémentés et toujours conçus comme extérieurs les uns aux autres, qu'à la recherche d'éléments permanents (Merleau-Ponty, op. cit., p. 180), ou encore à l'inventaire empirique des traits caractéristiques de cette "réalité" que serait, par exemple, l'école.* » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p. 12).

Problématiser la forme scolaire, autrement dit le « *mode de socialisation scolaire* » (dont le deuxième terme permet à Daniel Thin de différencier une théorie plus générale d'un mode historiquement constitué à partir du XVI^e et XVII^e siècle), demande de se donner les moyens de réinscrire des réalisations locales et historiques de la relation éducative, dans une histoire longue, et d'en fixer les critères à étudier, à partir d'un « *principe d'engendrement, c'est-à-dire d'intelligibilité* », qui sera « *le rapport à des règles impersonnelles*¹² ». Peuvent ainsi se décliner « *divers aspects de la forme (notamment comme espace et comme temps spécifiques), d'autre part l'histoire, c'est-à-dire la « formation », le procès par lequel la forme se constitue et tend à s'imposer (dans des institutions, des relations, en reprenant et modifiant des « éléments » de formes anciennes, comme le montreraient l'exemple de l'« exercice »).* » (Vincent & ali., 1994, p. 13). De plus, avec les notions de forme scolaire et de « *mode de socialisation scolaire* » est proposée la mise à l'épreuve d'une hypothèse : l'extension progressive d'un mode de socialisation sur d'autres, allant jusqu'à une « *pédagogisation des rapports sociaux* », pour reprendre la formule de Régis Bernard¹³ autrement dit un débordement d'une forme scolaire de relations sociale en dehors de l'école.

¹² Vincent & ali., 1994, p. 13, souligné par les auteurs.

¹³ Régis Bernard (1981). *Education, fête et cultures*. Lyon : PUL, cité par Daniel Thin, 2010, p. 7.

1.1.2.3 LES CARACTERISTIQUES DE LA FORME SCOLAIRE

Différents traits caractéristiques sont associés à la forme scolaire : l'école « *est une invention moderne* » ; sa construction n'a pas été linéaire, la forme scolaire ayant connu des soubresauts au cours des siècles ; elle s'oppose au « *mode de socialisation pratique* » ; elle signifie « *rapport pédagogique* » ; elle est liée à un « *nouveau type de pouvoir* » (Vincent & ali., 1994, p. 30) et ses effets concernent une transformation dans les modes de subjectivation des individus (Queiroz, 2003, pp. 5 à 11).

Les représentations issues du sens commun ou savant que les travaux sur la forme scolaire entendent battre en brèche sont celles d'une école ayant toujours existé, qui, remontant au Moyen-Age, voire au-delà dès l'occupation romaine, relèverait d'une « *sorte de croissance naturelle de l'école depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours* », dans une vision « *continuiste et qui s'expose à d'incessants anachronismes*¹⁴ ». Ce qu'il convient d'envisager est plutôt la « *nouveauté radicale qui représentaient les écoles urbaines développées par les Frères des Ecoles chrétiennes à la fin du XVIIe siècle [...]* ». En menant une description et une analyse précise des « *Petites Ecoles* », des écoles de l'abbé Charles Démia à Lyon (1666), des « *Ecoles Chrétiennes* », des *Ecoles mutuelles*, des *Ecoles primaires de la IIIe République sans oublier les Collèges « d'Ancien Régime »*, les *Ecoles centrales de la Révolution, etc. [...]*¹⁵, il est possible de situer l'invention de la forme scolaire au XVIe- XVII siècle, qui ne s'est toutefois pas produite d'une façon linéaire et sans ruptures. Cette nouveauté a à voir avec des transformations dans l'exercice du pouvoir, dans les relations entre les pouvoirs civils et religieux, qui se redéfinissent, et conduit à l'apparition d'une « *forme inédite de relation sociale, entre un « maître » (en un sens nouveau) et un « écolier », relation que nous appelons pédagogique*¹⁶ ». Cette relation a plusieurs caractéristiques : elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales, ce qui dépoussède les groupes sociaux de leurs prérogatives et compétences en matière d'apprentissage et de transmission (des métiers, des savoir-faire) qui passe par le faire et le voir-faire, par la pratique et en situation ; elle s'adresse à tous les enfants, y compris ceux du « *peuple* », qui n'ont « *pourtant pas besoin, pour exercer les métiers auxquels ils sont destinés, de ces « savoirs » que l'école transmet*¹⁷ ». Elle impacte ainsi les temps et lieux : l'école est un lieu distinct, séparé des activités et des individus habituellement côtoyés par l'enfant au cours des journées, qui organise aussi les temps, à la fois comme période dans la vie et comme temporalités dans l'année, et comme emploi du temps quotidien. La forme scolaire a de plus partie liée avec un nouvel ordre urbain, elle « *apparaît comme une vaste entreprise que l'on pourrait appeler d'ordre public [...]. Il s'agit d'obtenir la soumission, l'obéissance, ou une nouvelle forme d'assujettissement.* » (Vincent & ali., 1994, p. 16). Avec la forme

¹⁴ Vincent & ali., 1994, p. 14.

¹⁵ Vincent & ali., 1994, 14 – 15.

¹⁶ Vincent & ali., 1994, p. 15.

¹⁷ Vincent & ali., 1994, p. 16.

scolaire, ce sont les pratiques d'enseignement des maîtres qui se spécialisent, des pratiques d'apprentissage (la copie, le par cœur, etc.), des contenus (l'apprentissage par les « *Civilités* » et non des textes sacrés) ; des outils pédagogiques (le manuel, les leçons distinctes faites de questions-réponses...) qui s'instaurent ; des postures (obéir à des règles qui s'imposent à tous, apprendre en silence) comme une morale et discipline qui s'institutionnalisent. Ainsi que le résume Mathias Millet : « *En entrant à l'école, les élèves ne se forment donc pas seulement à certains savoirs. Ils apprennent des manières d'obéir et à reconnaître l'autorité dans la règle. Ils plient leur activité à la division temporelle et spatiale de la classe. Ils forment des habitudes indiscernablement corporelles et mentales. A cet égard, la forme scolaire constitue une matrice sociocognitive historiquement inédite, associée à la construction de modes de pensée et de manière d'être ensemble spécifiques.* » (Millet, 2013, p. 16 – 17). Avec la forme scolaire apparaît aussi un nouveau mode de subjectivation des individus, à « *l'économie psychique* » distincte des périodes précédentes. En s'appuyant sur les travaux d'Elias relatifs au « *processus de civilisation* », dont l'une des caractéristiques principales est l'appropriation par l'Etat du monopole de la violence légitime, l'individu intériorise des manières d'être et de faire empruntées au modèle de conduite élaboré dans les cours royales, faite d'invisibilisation du corps organique, de mise à distance des affects par une capacité à la maîtrise de soi et à l'autocontrainte (Elias, 1975 ; 1985 ; 1991 ; 1993). C'est la formation d'un « *individu personnel-démocratique* », qui a deux dimensions : « *raisonnable, appartenant à la communauté abstraite d'une société démocratique d'égaux d'un côté, unique, incommensurable et à nul autre pareil de l'autre.* » (Quiroz, 2003, p. 10).

Les travaux de « 2^{ème} génération », soient les recherches menées par Bernard Lahire et Daniel Thin, viendront mettre à l'épreuve ce cadre d'analyse des réalités scolaires contemporaines, à partir d'interrogations sur « *l'échec scolaire* » et les relations entre les familles et l'école en milieux populaires (Millet, 2013, p. 14). Cette opérationnalisation met alors au travail un concept qui « *n'avait pas été élaboré pour analyser les inégalités sociales – scolaires ou les rapports différenciés des familles de différentes classes sociales à l'institution scolaire et à la scolarisation.*¹⁸ ». Les travaux de Bernard Lahire permettent de questionner plus centralement la place et les rôles de l'écrit et de l'oral dans le procès de socialisation scolaire, saisis à partir de la question des inégalités de réussite à l'école primaire. Il propose les notions de formes sociales scripturales-scolaires et de formes sociales orales pour qualifier deux rapports formes de relations sociales pour lesquelles la montée de l'importance de l'écrit, la disqualification progressive de l'oral sont liées aux transformations dans les rapports à la connaissance, au pouvoir, au langage, et au monde. L'école est le lieu de la « *culture écrite* » et l'extension de l'une amène l'extension de l'autre. Cette culture écrite a des spécificités importantes, comme la construction d'un rapport distancié au langage et au monde permettant l'objectivation-codification-accumulation des savoirs. Elle a partie liée avec de nouveaux modes d'exercice

¹⁸ Daniel Thin, 2010, p. 17.

du pouvoir (dont sont constituées toute relation sociale). Les travaux qui viendront par la suite, une 3^{ème} génération, tels que ceux de Sylvia Faure, Rachel Gasparini, et Mathias Millet s'appuient sur ce cadre théorique et conceptuel pour questionner les processus et modalités d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur ; la construction de la discipline à l'école ; les matrices disciplinaires et les rapports aux savoirs des étudiants¹⁹.

1.1.2.4 LA NOTION D'APPROPRIATION

La notion d'appropriation va de pair avec celle de socialisation (Lahire, 1993a). Elle permet de s'intéresser plus spécifiquement aux modalités par lesquelles un individu va incorporer, assimiler, apprendre, d'une part, et de porter attention d'autre part aux produits de ce processus, c'est-à-dire ce qui est incorporé, assimilé, appris. Dans ses travaux, Daniel Thin l'envisage comme une confrontation. Un terme synonyme, que j'utiliserai davantage dans mes premiers travaux sera celui de « *rencontre* ». S'il viendra plus spontanément dans mes écrits dès le mémoire de maîtrise, dont le titre était « *Les conditions d'une rencontre heureuse* » (Tralongo, 1995), c'est sans doute en raison des terrains relevant du monde culturel et artistique au sein duquel mes recherches se plaçaient : face à une œuvre d'art, le sens commun évoque souvent une « *rencontre* », rapportant une expérience magique ou enchantée, au sein de laquelle le spectateur se rencontre lui-même en rencontrant l'œuvre. Poser que les termes de rencontre et de confrontations sont synonymes permet alors de rappeler qu'une rencontre, lorsqu'elle est heureuse, n'est au fond, qu'un cas de figure parmi d'autres, une confrontation qui a bien tournée et qui s'est oubliée comme telle. S'offrent ainsi les moyens de saisir le processus et les résultats d'un travail mettant en présence deux ordres de réalité, qui en venant se rencontrer, se confronter, autrement dit se bousculer et s'entrechoquer, peuvent être au principe de pratiques, logiques, etc., plus ou moins conformes ou divergentes par rapport à l'attendu. Dans les travaux de Daniel Thin, la notion de confrontation met au contact et en tension dans un rapport de domination des logiques sociales et socialisatrices divergentes entre d'une part, des familles d'origines populaires et d'autre part des enseignants et travailleurs sociaux. L'avantage d'une analyse en termes de confrontation est alors de « *penser les effets des relations sur l'ensemble des protagonistes, et notamment sur les enseignants (ou les travailleurs sociaux) comme sur les parents.* » (Thin, 2010, p. 37), en accordant autant d'attention à ce qui relève de logiques propres des familles populaires qu'aux rapports de domination, inégaux, favorables à l'institution scolaire et aux logiques scolaires. S'intéressant aux pratiques qui découlent de ces confrontations, Daniel Thin montre qu'elles « *ne sont réductibles ni à une altérité radicale ni*

¹⁹ On peut citer les travaux de Sylvia Faure (1998), *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur*, thèse de doctorat, Université Lyon 2 ; Rachel Gasparini (1998), *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'incorporation de l'ordre scolaire*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2 ; Mathias Millet (2000), *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude : matrices disciplinaires, nature des savoirs et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

à une conformité soumise. Elles constituent le plus souvent une sorte de “mixte” de conformité et de non-conformité aux exigences scolaires, conformité et non-conformité pouvant se marier dans les mêmes pratiques, l’inadéquation aux pratiques apparaissant souvent dans la recherche de la réponse adéquate aux injonctions scolaires. Les pratiques populaires, ici comme en d’autres matières, ne sont ni pure autonomie ni pure soumission aux logiques dominantes. » (Thin, 2010, p. 37). De sorte que des notions de modes d’appropriation, d’appropriations orthodoxes, hétérodoxes, ambivalentes (que je serai également amenée à mobiliser dans mes différentes recherches, et que je présente plus longuement dans les chapitres suivants) permettent de dresser l’espace ou la carte polarisée des logiques à l’œuvre comme résultat des confrontations, que seul un travail empirique viendra renseigner. Pour ce qui me concerne, ce travail empirique, initialement mené sur une population socialement diversifiée interrogée à partir des pratiques de lectures, en viendra peu à peu à investir des terrains centrés sur l’enseignement supérieur et la recherche questionnant des pratiques étudiantes, enseignantes et de recherche. Le passage, qui n’aura pas relevé d’une planification rigoureuse, et qui n’aura pas été sans coûts, mérite quelques éclaircissements.

1.2 TRAVAILLER EN SOCIOLOGUE EN IUT : NI BIFURCATION NI CONVERSION

Si les éléments les plus structurants de ma formation intellectuelle sont liés aux travaux du GRS, il faut néanmoins relater de quelle manière l’occupation d’un poste de maîtresse de Conférences au sein d’un IUT viendra fournir une allure plus inattendue au cheminement scientifique, en offrant des possibilités d’investigations spécifiques. D’une certaine manière, le terrain des IUT viendra constituer mon lieu de « rencontre », et de « confrontation » avec le cadre théorique forgé au sein du GRS et du MEPS.

1.2.1 TRAVAILLER EN IUT

J’ai commencé à travailler sous différentes formes contractuelle au sein de l’IUT Lumière, (vacation d’enseignement, vacation administrative, ATER) à partir de ma dernière année de thèse. C’est à cette occasion que j’ai été amenée à découvrir un projet d’établissement qui se donnait pour objectif de jouer le jeu de la démocratisation universitaire, en se fixant pour but d’accueillir des publics qui n’en étaient pas les destinataires habituels. L’intention était de mener à être candidat, à être accepté au sein de cet IUT, et à réussir leur diplôme, tout un ensemble de jeunes aux expériences sociales éloignées de l’excellence scolaire à divers titre allant de l’échec en premier cycle universitaire à la rupture avec tout système de formation, en passant par la reprise d’études après un parcours professionnel. A cette intention était

arrimé un dispositif pédagogique centré sur un développement intensif et unique de formation par alternance sous statut salarial. Si le thème de la réussite par la professionnalisation peut sembler en 2020 un lieu commun assez cynique dans ses effets réels sur la démocratisation par les études, et la professionnalisation une injonction particulièrement agressive pour l'enseignement supérieur pensé sans discernement, il faut se souvenir que la situation était très différente dans les années quatre-vingt-dix, au moment de la création de cet IUT. Aussi, lorsque je commence à donner des cours à partir de 1998, cet institut n'a que six ans d'existence. Il s'appuie sur l'arrivée très récente à l'époque de la possibilité d'ouvrir la formule de l'alternance aux formations du supérieur (Moreau, 2003 ; Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2013), et se donne les moyens d'une créativité pédagogique assez importante. Ce projet ne me laissera pas indifférente, notamment au regard d'un poste d'enseignant-chercheur devant fournir pendant plusieurs dizaines d'années un service d'enseignement. Il me paraissait à l'époque que ce type de projet autant que les moyens mis en œuvre pour sa réalisation fournissaient un cadre qui permettrait à la fois de donner sens à ses pratiques d'enseignement tout en les questionnant vigoureusement. Car l'intention n'était pas d'abandonner aux portes de cet IUT toute la dimension de réflexion et réflexivité critique qui avait été au cœur de ma formation sociologique. Sans que cela ait été aussi clairement formulé qu'à présent, il me semble alors que mon idée était d'investir la dimension enseignante de mon service en prenant une part active et critique au sein d'un IUT qui proposait un projet original de démocratisation universitaire. C'est dans cet état d'esprit que j'accepterai le poste de maîtresse de Conférences en 2002, tout en ayant également l'intention assez vague à l'époque de nourrir ma réflexion de chercheuse par la diversité des situations, des acteurs autant du côté des étudiants que des personnels enseignants et administratifs, ou encore des dispositifs, instruments et outils pédagogiques que j'allais être amenée à rencontrer. Au fond, c'est avec la posture d'une ethnographe embarquée et quelque peu clandestine que je commencerai ma carrière de titulaire au sein de cet IUT.

Un premier ensemble de travaux centrés sur des questions de professionnalisation sera amorcé par des recherches menées entre 2001 et 2015 sur différents terrains (un dispositif pédagogique, des pratiques d'enseignements, etc.). Ces recherches se dérouleront dans des conditions particulières qui seront à la fois facilitantes et très contraignantes, relevant de deux prises de fonction successives de responsabilités : tout d'abord en tant que cheffe d'un département de DUT entre 2003 et 2006, puis en tant que directrice adjointe de l'IUT entre 2006 et 2013. L'aspect facilitant concernera les conditions matérielles et notamment les déplacements sans contrainte de budget pour réaliser des entretiens, ainsi que l'accès à certains réseaux propres aux IUT²⁰ au sein desquels se trouvaient des acteurs historiques coopératifs.

²⁰ Les IUT sont constitués de différents collectifs, tels que l'ADIUT (Assemblée des Directeurs d'IUT), l'UNPIUT (l'Union Nationale des Présidents d'IUT) ; les CPN (Commissions Consultatives Nationales) ; les ACD (Assemblées de Chefs de

L'aspect contraignant portera bien évidemment sur la charge de travail tout aussi difficilement mesurable de l'extérieur (en tout cas pour moi lorsque j'acceptais ces fonctions) qu'incompressible même après plusieurs années ayant occasionné une prise d'expérience importante. D'autres aspects tels qu'une position hiérarchique particulière au sein de l'espace social local et national des IUT, ou encore une variation de positions au cours des enquêtes sont à signaler car elles joueront aussi un rôle dans la réalisation de celles-ci. Ces éléments qui relèvent d'une réflexivité ordinaire de tout chercheur en sciences sociale devant objectiver les places et rôles qu'il occupe sur un terrain au cours de l'enquête pour ses enquêtes seront abordés lors des différents chapitres de cette Note de synthèse.

A partir de la rentrée de 2013 - 2014, je cesserai toute fonction de responsabilité administrative. Il me semblait que l'ethnographe embarquée avait un peu trop rongé son frein, et qu'il convenait d'essayer de donner une part beaucoup plus importante à la recherche dans mon quotidien. A partir de cette date, j'ai donc refusé systématiquement – mais pas sans réflexion préalable - toutes les propositions de responsabilité administrative qui ont pu m'être faites (de direction d'IUT, de vice-présidence d'université, de responsable d'un service universitaire de pédagogie, etc...). Bien évidemment, il n'a jamais été simple de dire non à plusieurs reprises, parce qu'une dizaine d'années de responsabilités n'auront entaché ni mon goût du collectif, ni mon attachement profond pour une certaine idée de l'université française, que j'imaginai pouvoir défendre de l'intérieur. Cependant, la période au cours de laquelle ces fonctions auront été assurées correspond à celle d'une intensification des réformes universitaires allant du processus de Bologne à la LRU en passant par le LMD, (qui ne sont pas de petites réformes) et d'une transformation profonde également des rapports entre les institutions et l'Etat, via le nouveau management public, sans compter les transformations également dans les lois sur l'apprentissage, ou encore la montée du thème de la qualité. Ce dernier thème présageait d'un engagement des IUT dans des procédures de certification qui semblait assez peu évitable, et dont les prémisses ne cessaient de se faire ressentir sur le quotidien d'une direction d'IUT : une course incessante contre la montre pour mettre en œuvre et adapter localement des réformes par des dispositifs pour lesquels l'adhésion idéologique n'était pas présente pour ma part, sans possibilité de réellement préserver ou d'améliorer les conditions de travail des uns et des autres, encore moins de garantir que le souci des étudiants serait au premier plan des préoccupations. Je quitterai donc mes fonctions avec un respect profond pour mes collègues de travail et leur sens du dévouement pour le collectif, et sans autre regret que de penser qu'il n'aura pas été possible pour moi de réellement concilier de façon harmonieuse et satisfaisante tous les plans (éthique, matériel, organisationnel, etc...) mes activités d'enseignante, de chercheuse et de membre de la direction d'un IUT.

Département) ; ou encore les groupes constitués d'enseignants (par exemple APLIUT – Assemblée des Professeurs de Langue en IUT).

A l'automne 2013, je vais amorcer deux nouveaux chantiers qui vont se dérouler de façon parallèle et viendront s'ajouter à la dernière des recherches entamée sur les pratiques de professionnalisation. Ce télescopage ne sera pas intentionnel, ni des plus confortables au quotidien. Il résultera de rencontres et d'occasions qui finalement signalent encore une fois une attitude d'ethnographe prête à investir des terrains diversifiés au gré des occasions, tout en soulignant combien la maîtrise d'un agenda de recherche reste une activité difficile à tenir dans un contexte scientifique marqué par la montée des financements par projet. Parmi ces deux nouveaux chantiers, l'un portera sur l'ethnographie d'un projet de recherche international financé et pluridisciplinaire. L'occasion d'une invitation à participer à une recherche mêlant informaticiens et chercheurs en sciences de l'éducation, ayant pour but de réfléchir à la transformation d'un programme de Master au sein de l'Université du Qatar servira de point de départ au défrichage du domaine de la sociologie des sciences. Les trois conditions du projet (ses dimensions internationales, financées et pluridisciplinaires) m'apparaîtront comme tout à fait intéressantes pour se donner les moyens empiriques de traiter des questions des effets de celles-ci sur la pratique scientifique. L'intention sera d'aller au-delà des ressentis individuels face à la montée de ces trois conditions, qui sont actuellement brandies comme autant d'injonctions dans le monde de la recherche en bâtissant au moyen d'une ethnographie une objectivation de celles-ci²¹. Le dernier chantier en date visera à questionner le thème de l'enseignement de la sociologie dans le supérieur. Il ne s'agissait pas au départ de l'investir par une activité de recherche, mais de se mobiliser auprès d'étudiants en master et en thèse, pour réfléchir avec eux, et avec des collègues également, à toute une série de questions liées à l'enseignement de la sociologie. Il en résultera une sorte de recherche en/par l'action, visant à mettre au jour les pratiques des uns et des autres, dans une perspective de réflexivité collectivement engagée et de préservation de l'existant dans un contexte particulièrement nocif pour l'approche disciplinaire des questions d'enseignement dans le supérieur. Là encore, la trace de mon passage en IUT sera perceptible et mérite un petit arrêt.

1.2.2 ENSEIGNER LA SOCIOLOGIE

Mes premières expériences d'enseignement se dérouleront dans différents segments de l'enseignement supérieur : en faculté de sociologie de Lyon 2, dans un premier temps, puis au sein de différentes structures (école d'infirmière de Saint Etienne, faculté de STAPS de Saint Etienne), puis en IUT, de façon principale une fois en poste, enfin depuis 2013 à la fois en IUT et au sein de l'UFR ASSP²² (principalement en Master). Les principaux apports de cette diversité seront de me faire concrètement toucher du doigt toute une série de problématiques, certes complètement ordinaires, mais pas toujours évoquées

²¹ Cette recherche n'a pas encore fait l'objet de publication et ne sera abordée que marginalement dans cette note de synthèse.

²² Il s'agit de l'Unité de Formation et de Recherche en Anthropologie, Sociologie et Science Politique (UFR ASSP).

spontanément avec les collègues lors de conversations informelles. L'intérêt de ces expériences sera de donner des exemples et des illustrations de certains travaux théoriques (notamment ceux de Bernstein), que je me mettrai à largement mobiliser par la suite, ce qui m'encouragera à clarifier quelques postures et prises de position éthiques face à l'enseignement de la sociologie au sein de différents segments et diplômés de l'université en France aujourd'hui.

Le premier apport de ces expériences s'appuie sur le thème d'une publication par l'association ASES en 2011, qui s'intitule « *enseigner à des non-sociologues* », ou encore les interventions de Sandrine Nicourd, Marianne Woollven, ou Xavier Pons lors de journées d'études consacrées à l'enseignement de la sociologie dans le supérieur (Nicourd, 2019 ; Woollven, 2019 ; Pons 2017). Pour des publics très diversifiés socialement étudiant au sein de programmes d'enseignement organisés à partir d'une finalité de professionnalisation à un ensemble de métiers éloignés de la manipulation de connaissances ou pratiques sociologiques, la question se pose de la sélection des savoirs à transmettre, des instruments et outils pour cette transmission allant des ressources, de la didactique, des modes d'évaluation et de restitution des jugements, etc. Face à la diversité des solutions possibles, je retiendrai la piste de l'apprentissage d'une pratique, en donnant à voir/faire un savoir en cours de fabrication, qui place les étudiants, quelle que soit leur formation et le volume horaire (allant d'une dizaine d'heures à une soixantaine), en situation de mener une enquête. Dans la mesure du possible, l'intention sera donc de ne pas trop transformer le rapport au savoir tel qu'il se délivrait dès les premières années en faculté de sociologie à Lyon 2, tel qu'il a été décrit et analysé par Mathias Millet dans sa thèse, qui est au fondement de l'expérience d'enseignement défendue par Nicolas Jounin dans *Voyage de Classe* (Millet, 2000 ; Jounin, 2014) et dont certaines modalités sont présentées dans l'ouvrage de Stéphane Beaud et Florence Weber (Beaud & Weber, 1997). Ce choix, qui n'est pas tant une solution qu'une ouverture vers toute une série de problématiques plus fines, est essentiellement un positionnement politique. Face à d'autres pistes (énumérer des connaissances sous forme de catalogue transmises au moyen de conférences, de textes à lire, de listes de notions à apprendre, etc...), il ambitionne de placer les étudiants en producteurs de connaissances en donnant à voir les conditions concrètes de fabrication de la science. La perspective en est de réaffirmer la place et le rôle, certes historiquement constitués progressivement au cours du XIXe siècle, mais incontournables et spécifiques de l'université (Gingras & Gemme, 2006) à cet égard comme garante de pratiques scientifiques productrices de connaissances, qui peuvent être à la fois robustes et (parce que) continuellement en questionnement. Bien entendu, ce positionnement rencontre un bon nombre de questions à résoudre constamment, dans l'optique de ne pas en rester à une intention, mais de matérialiser celle-ci dans un ensemble de pratiques d'enseignement qui ne soit aveugle ni aux spécificités des publics accueillis, autrement dit à leurs parcours de formation antérieurs, à leurs origines sociales et conditions de possibilité de s'approprier un savoir et une pratique sociologique, ni à celle des programmes de

formation, les travaux de Claude Grignon, Lucie Tanguy, de Viviane Isambert-Jamati, sur les formations techniques et professionnelles offrant des pistes toujours structurantes de réflexion pour qui intervient en formation courte et professionnalisante (Grignon, 1971 ; Tanguy, 1983 ; Isambert-Jamati, 1984).

Un deuxième apport d'une expérience de la diversité des pratiques d'enseignement réside dans le fait d'avoir été en mesure d'éprouver au quotidien les effets de différences dans les modes de gestion et d'organisation logistiques (choix des volumes horaires, des contenus de cours, des types de salle, du nombre d'étudiants par groupe, de la fréquence des heures de cours hebdomadaires ou mensuelles, etc...), sur le contenu des cours. Les différences entre par exemple le mode d'organisation et de gestion des études en IUT et au sein d'une UFR ne sont pas minces, elles renvoient à des pratiques et habitudes qui sont le fruit de leur histoire respective que différents textes législatifs et réglementaires, en prévoyant diversement la possibilité d'allouer ou pas des moyens (humains, matériels), contribuent à matérialiser. Éprouver ces différences – qui ne sont pas de bonnes façons d'un côté et de mauvaises de l'autre – me permettait d'être assez sensible aux propositions théoriques de Basil Bernstein, tel qu'il les formule dans le chapitre 11, intitulé « *Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement* », de l'ouvrage publié aux Editions de Minuit, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, (Bernstein, 1975). Avant même que de pouvoir être constituée en grille d'analyse pour des recherches, la variation dans les découpages des savoirs en « *unités* » distinctes, liant le contenu, le temps, et les lieux, la matérialité, les acteurs, les dimensions obligatoires, facultatives, trouvait des illustrations constantes dans mon quotidien, et montrait tout le potentiel du langage de description que j'utiliserai par la suite.

Le troisième apport d'une longue fréquentation des IUT consistera à prendre connaissance, à partir des diverses fonctions occupées, du mode d'organisation du « *réseau national* ²³ » et dans l'occasion d'observer des collectifs au travail. Les IUT sont en effet composés de plusieurs collectifs, certains pensés dès leur création, et auquel on accède en occupant des fonctions par exemple d'enseignant d'un « *module* », d'une discipline ou d'un département. Occuper ces fonctions pendant une dizaine d'année tout en engageant plusieurs recherches sur les IUT durant cette période me permettra de m'intéresser plus finement aux rôles d'une part que ces collectifs jouent dans l'orchestration de la sélection et l'élaboration des savoirs qui figureront dans les programmes pédagogiques nationaux, et d'autre part qu'ils tiennent également dans la défense de certaines manières de penser ce que doit être l'enseignement en IUT. Toute une série d'activités organisées spécifiquement autour des questions d'enseignement sont ainsi repérables (allant de journées d'études ponctuelles, de colloque réguliers en passant par l'écriture de bulletins, tels le GÉSI²⁴, qui fournissent ainsi des illustrations de pratiques collectives de prises de parole, d'écriture, et de positions

²³ Il s'agit d'un terme indigène.

²⁴ Le GÉSI est un bulletin relevant de l'Association des Département de Génie Electrique et Informatique Industrielle (source : <https://gesi.iut.fr/?p=687>, consulté le 30 octobre 2020).

sur des manières d'envisager l'enseignement de tel ou tel « *module* », telle ou telle discipline en IUT, de la fabrication d'une mémoire collective par des archives, et des conditions de transmissions aux jeunes générations d'enseignants. Etudier ces acteurs et pratiques comme des instances de cadrage et de contrôle (au sens de Bernstein) permettra de mettre au jour d'intéressants lieux, acteurs et pratiques de fabrication de programmes et contenus de cours, montrant comment au sein de l'espace de l'enseignement supérieur français, des collectifs luttent pour se faire entendre auprès des organes d'Etat en charge des rénovations curriculaires (le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle, le CNESER, l'HCERES²⁵, etc.). Dans ce contexte, j'observerai que la montée des discours sur la « *pédagogie du supérieur* », que je présente dans les quatrième et cinquième chapitres de cette Note de Synthèse, n'aura pas du tout le même poids ni les mêmes réceptions qu'ailleurs : même si les thèmes centraux pourront être repris, tels l'injonction au changement, l'invitation à accroître le numérique, etc., cette reprise ne se fera pas sans un retravail au regard d'attentes envers des programmes pensés et défendus collectivement. Sans défendre ou critiquer ni le « *système IUT* » mis en place, ni les idées principales qu'il promeut en matière d'enseignement, j'en viendrai toutefois à considérer que la situation qui met en confrontation un enseignant en sociologie, faiblement ou inégalement armé à objectiver ses pratiques et contenus d'enseignement, face au discours dominant sur la « *pédagogie universitaire* » sera la moins favorable à la fois pour l'enseignant, pour la construction des maquettes d'enseignement et pour la sociologie. Sans conteste, l'expérience et les recherches menées en IUT constitueront un terreau de réflexion au fondement de la création d'un atelier d'échanges sur ses pratiques d'enseignement, de l'organisation de journées d'études, et de la publication d'un numéro de la revue *Socio-Logos* sur le sujet (Tralongo & ali. 2019).

Le dernier apport, me semble-t-il d'une confrontation entre deux univers d'enseignement, renvoie à une réflexion sur la diversification des missions et des rôles attendus pour un enseignant du supérieur aujourd'hui. En effet, enseigner ne semble ni suffire ni englober l'ensemble des postures à mobiliser face aux étudiants. Il s'agit ainsi aussi de les accompagner, et/ou d'en devenir les tuteurs ou animateurs. J'aurai l'occasion dans les prochains chapitres de revenir sur les différences entre ces termes, qui posent la question de ce que recouvrent et induisent ces transformations pour l'enseignant à la fois face aux étudiants et face aux savoirs à transmettre. Il me semble que dans un mémoire d'habilitation à diriger des recherches, la question de savoir quelle posture défendre, quelles pratiques adopter dans le cadre spécifique d'une relation d'encadrement doctoral, relevant du champ lexical de « *l'accompagnement* », dont les règles d'organisation de la relation entre un doctorant et son directeur de thèse ne s'énoncent plus uniquement à l'échelle disciplinaire, mais au moyen de textes législatifs, doit être explicitée et clarifiée. L'encadrement

²⁵ Respectivement le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

doctoral est aujourd'hui en effet soumis à un ensemble d'injonctions et normalisation dont les comités de suivi individualisé de thèse (CSIT²⁶) mis en place en 2016 en sont une des matérialisations les plus récentes. Ces injonctions arrivent, ainsi que le rappelle Delphine Serre, après une série de « réformes visant à clarifier et encadrer ce niveau de formation à travers des arrêtés ou décrets successifs sur la « charte des thèses » (1998), « les études doctorales » (2002), la « formation doctorale » (2006) ou le « contrat doctoral » (2009). » ; et un ensemble de collectifs et associations de doctorants visant à « peser sur la définition du doctorat et le statut de doctorant » (Serre, 2015). Les conséquences en sont un « processus de formalisation croissante du travail doctoral et des droits et devoirs des doctorants et directeurs de thèse » (Serre, 2015). L'âge actuel, qu'elle propose de nommer « gestionnaire », au regard de son inscription dans le processus de Bologne, est caractérisé par l'affirmation du rôle de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'objectif de production d'une « économie de la connaissance » (Bruno, 2008), dont l'harmonisation du « 3/5/8 » (Licence Master et Doctorat) va de pair avec le développement d'une assurance-qualité et la mise en place de « guidelines » comme de l'introduction de critères de « qualité » (Garcia, 2008), externes aux universités pour en évaluer l'excellence comme la performance. Ainsi, avant même que d'être une question individuelle et à résoudre au cas par cas, le thème du mode et des pratiques de régulation de la relation entre un doctorant et son directeur de thèse s'inscrit à présent dans un ensemble de règles normalisatrices, dont l'une des particularités est qu'elles ne viennent pas uniquement du monde scientifique.

Il convient alors à mon sens, de rendre visible la construction d'un positionnement éthique, qui se veut pour ma part critique et réflexif par rapport aux injonctions actuelles, demandant de les discuter une à une, au regard des spécificités disciplinaires de la sociologie, étant donné que ce que la discipline deviendra n'est pas qu'affaire de décrets et d'intention politiques mais de pratiques ordinaires et de décisions continuellement prises par une bonne partie de ses acteurs que sont les enseignants-chercheurs. Sur le thème des pratiques de recherche, qui est lié à celui de la reproduction des chercheurs, Yves Gingras fait remarquer que la montée d'injonctions et de pratiques bibliométriques n'explique pas automatiquement l'intensification des quantités de publication, la poussée d'une « fièvre évaluatrice », « l'anarchie » observée dans les pratiques et le « mauvais usage » par les chercheurs de « faux indicateurs » :

« Il vaut la peine de rappeler, contre ceux qui croient que ce ne sont que les dirigeants des institutions qui veulent imposer ce genre d'indicateurs que, dans le cas de l'indice h, sa propagation rapide dans certaines disciplines scientifiques s'est faite à la base. Ce sont en effet les scientifiques eux-mêmes qui succombent souvent aux usages anarchiques de la bibliométrie individuelle et qui, siégeant parfois sur différents comités et conseils d'administration d'organes décisionnels de la recherche, suggèrent d'en

²⁶ Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat (JORF n°0122 du 27 mai 2016, texte n°10) NOR: MENS1611139A (ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/5/25/MENS1611139A/jo/texte>).

généraliser l'usage. Cela confirme que dans le champ scientifique, "l'ennemi" est souvent moins le "bureaucrate" que le collègue... » (Gingras, 2008).

L'enjeu n'est alors ni de s'appliquer à suivre à la lettre toutes les injonctions visant à dire ce que doit être un bon encadrement doctoral, ni à ne pas du tout en tenir compte pour finalement reproduire une manière d'encadrer intériorisée à partir d'autres âges du doctorat. Il s'agit plutôt d'élaborer et de soumettre à la discussion collective ces réflexions. La question de savoir ce en quoi consiste un bon suivi de thèse peut se décliner ainsi en de nombreuses directions, parmi lesquelles figurent pêle-mêle des interrogations sur la durée maximale d'une thèse (doit-on tendre vers les trois années préconisées ?), sur les définitions du sujet et le financement (peut-on encore accepter des doctorants sans financement ; « recruter » des doctorants à partir de recherches formulées et financées par ailleurs ?), sur les modes de suivi et les formes de celui-ci (faut-il constituer un comité de thèse, proposer des rendez-vous hebdomadaires ou mensuels, des relectures systématiques des textes à chaque pas, susciter des écritures d'articles à plusieurs mains, pousser à la participation des doctorants à des colloques et journées d'études dès l'inscription en première année de thèse ou encore encourager des pratiques de publication en langue étrangère ?). Selon les disciplines, ces thèmes peuvent davantage relever de pratiques assez ordinaires et mises en œuvre depuis longtemps²⁷. Cependant, ces questions ne sont ni anodines, ni purement techniques. Elles engagent des formes d'une socialisation cognitive et pratique, qui auront des impacts sur les manières de penser et d'être chercheurs des futurs collègues, sans compter les impacts sur les connaissances produites. Ces interrogations n'ont ni réponse unique ni tranchée, et les prises de positions collectives telles que peuvent être énoncées celles de la section 19 du CNU, de l'AFS, de l'ASES²⁸ à partir de motions, ou encore les mouvements tels que Sauvons l'Université, Sciences en Marche ou le récent RogueESR²⁹, jouent un rôle important de publicisation, de défense, de médiatisation des points de vue, d'actions et d'alerte. Pour ajouter une petite touche dans ces débats, il m'apparaît que maintenir la possibilité d'une certaine hétérogénéité dans les parcours antérieurs, gage de diversité des manières de fabriquer des sujets, d'accéder à des terrains, et de problématiser, doit rester l'objet d'une vigilance collective. Ainsi que l'énonce Nicolas Jounin, la diversification des origines sociales et des trajectoires des étudiants reste un combat nécessaire au sein de l'Université car : « *Cela a un impact non seulement sur l'égalité des chances, bafouées, mais sur le contenu même des recherches et des prises de position sur le monde social. Il suffit de se rappeler*

²⁷ Voir par exemple, les recommandations fournies à l'attention des candidats aux fonctions de maître de conférences, ou de professeur, publiées sur le site <https://www.specifcampus.fr/statistiques-et-recommandations-du-cnu-27/> (consulté le 30 octobre 2020).

²⁸ Respectivement le Conseil National des Universités ; l'Association Française de Sociologie ; l'Association des Sociologues de l'Enseignement Supérieur.

²⁹ Voir respectivement les sites <http://www.sauvonsuniversite.com/>; <http://sciencesenmarche.org/fr/>; <http://roguesr.fr/> (consulté le 30 octobre 2020).

que l'oppression des femmes par les hommes n'a pu commencer à être un sujet des sciences sociales qu'avec la féminisation des professionnels de ces disciplines pour admettre que la diversification des origines des professionnels de la parole sur le monde social est une condition de la clairvoyance et de la pertinence d'une telle parole. » (Jounin, 2014, p. 233).

CONCLUSION DU CHAPITRE

En croisant au moyen de la notion de socialisation une sociologie et une anthropologie du pouvoir, de la connaissance et de l'éducation, les recherches menées à partir et autour de la forme scolaire fournissent un cadre théorique et conceptuel riche et empiriquement nourri. Celui-ci repositionne toute une série de domaines de la connaissance du social autour de ces notions de pouvoir, connaissance et éducation car la :

« sociologie de l'éducation est une condition générale de toute sociologie. Elle permet de ne pas oublier que les êtres sociaux ont une histoire, une genèse et qu'ils ne sont pas des êtres d'interactions anonymes, sans passé, etc. Les êtres sociaux ne sont pas pourvus naturellement de procédures interprétatives mais par histoire, par socialisation et c'est l'analyse des procédures socio-historiques d'interprétation qui doit constituer un des objets de la sociologie (et non celle de procédures interprétatives naturalisées et déshistoricisée). » (Vincent & ali., 1994, p. 37).

Dans cette perspective, la notion d'appropriation est centrale car *« toute sociologie, quels que soient son objet de recherche, son terrain d'investigation devrait être aussi une sociologie de l'éducation tant une pratique n'est compréhensible que par rapport au mode d'appropriation (ou mode d'acquisition) de cette pratique et par rapport à l'histoire des êtres sociaux qui l'effectuent. »* (Vincent & ali., 1994, p. 38). La théorie de la forme scolaire, en contribuant à lutter contre la sectorisation intra ou extra disciplinaire, permet alors d'affiner des problématiques et d'investir terrains plus ou moins directement lié à l'école (telles que les recherches sur l'apprentissage de la danse, les savoirs et pratiques au sein de différents segment de l'université, au sein des IUT viendront la discuter), cependant au prix d'une culture scientifique exigeante mettant sans cesse en dialogue les secteurs et les disciplines du social. Dans cette manière de penser le social et de pratiquer la sociologie, des chercheurs ayant proposé des théories visant à faire éclater les frontières entre l'anthropologie, la linguistique, l'histoire, la psychologie, tels que Norbert Elias, Basil Bernstein, ou Pierre Bourdieu ont constitué de solides jalons. La théorie de la forme scolaire n'est donc ni un *« moule à gaufre »*, ni *« un trousseau de clés »*³⁰, mais plutôt une boîte à outils, dont l'important est autant la boîte que les outils

³⁰ Pour reprendre une métaphore rapportée par Jean-Philippe Bouilloud : *« Un historien facétieux, bien que connu, déclarait à une soutenance de thèse qu'il y avait deux types de théories, les théories "moule à gaufre", où on applique un cadre préalable, et les théories "trousseau de clés", où on essaye différentes clés d'interprétation. Nous sommes clairement ici dans cette seconde perspective, et la première nous paraît souvent suspecte : il y a parfois de quoi être perplexe en voyant des recherches enchanteresses où les observations viennent de façon*

qu'elle propose, autrement dit le contenant (les relations entre les notions) que le contenu (les concepts proposés).

EXTRAITS DE PUBLICATIONS ET DE COMMUNICATIONS

Tralongo S. Court M. & Kakpo S. (2019). « Introduction. Dire plutôt que laisser dire. Analyser en sociologue ses pratiques d'enseignement ». *Socio-logos* n°14.

Tralongo S. (2019). « L'enseignement de la sociologie au lycée et à l'université en France. Panorama et questions ». *Intervention au Secrétariat d'éducation*, Etat du Céara, 22 août, Fortaleza (Brésil).

Tralongo S. (2017). « Enseigner la socialisation dans deux contextes universitaires de même niveau, l'un disciplinaire/généraliste et l'autre professionnalisant. Confrontations ». *Congrès de l'AFS RT 50*, 2017, Amiens.

Tralongo S. (2015). « Qu'enseigner des sciences sociales en quantification ? » *Journée d'études Enseigner le quanti. Les sciences sociales face aux nombres*, Paris, 5 juin.

merveilleuse remplir exactement les cases et les cadres préconçus d'une théorie présentée comme validée par le travail de recherche, mais où les résultats ne semblent bien souvent qu'un faisceau d'a priori étayés par quelques faits. » (Bouilloud, 2009, § 32).

CHAPITRE 2 : DU MONDE DU LIVRE AU MONDE DU LECTEUR : LE TRAVAIL SYMBOLIQUE ORDINAIRE

Au milieu des années 1990, soit au moment où s'amorçait mon intention de travailler sur l'activité lectorale, les recherches portant sur ce thème commençaient à diversifier les manières de l'envisager. Si un premier ensemble de travaux, historiquement plus ancien et conséquent la définissait ainsi qu'une pratique culturelle, une deuxième acception entendait la saisir comme une activité de réception (Peroni, 1993). Cette seconde approche était cependant bien moins renseignée empiriquement que la première. Questionnant principalement la production du sens par le lecteur d'un texte au cours de la lecture, cette approche demandait en effet un cadre théorique et une méthodologie se distinguant assez sensiblement des enquêtes visant à quantifier et mesurer l'inégale présence d'objets (des livres, des magazines, des journaux...) et la plus ou moins grande fréquence de lecture au cours d'une période donnée selon des milieux sociaux diversifiés.

C'est à partir des travaux de Roger Chartier, historien du livre et de la lecture sous l'ancien régime, également de Michel de Certeau, de Hans R. Jauss, Wolfgang Iser, Paul Ricoeur, Donald F. MacKenzie que les éléments de cadrage théorique et méthodologique me permettront peu à peu de bâtir un travail de recherche centré sur l'activité de réception de lecteurs socialement différenciés. L'intention initiale était d'éprouver sur un terrain contemporain, en sociologie, au moyen d'entretiens et d'analyse de corpus cet ensemble forgé à partir de traditions et de disciplines différentes. La perspective notamment de produire des grilles et de mener des entretiens, autrement dit de tester en quelque sorte des propositions théoriques et conceptuelles bâties pour des objets historiques ou menés au moyen d'une réflexion anthropologique, philosophique, herméneutique, bibliographique, paléographique me semblait constituer une intéressante mise en dialogue entre la sociologie et l'histoire, l'anthropologie, la « *sociologie des textes* » selon Donald F. MacKenzie, les réflexions de l'Ecole de Constance. L'intention était plus précisément de questionner les relations entre la littérature et le réel, qui resituées dans une perspective sociologique, signifiaient une confrontation entre le social contenu dans/par les livres et les textes et celui des lecteurs. Il s'agissait ainsi de reprendre une interrogation ancienne, à savoir celle des liens entre la littérature et la société ou le réel. Cette question constitue en effet un défi soulevé par différentes disciplines relevant des sciences humaines d'inspiration marxiste à l'origine, dont les réponses apportées varient en fonction des cadres théoriques mobilisés. Deux approches majeures pour penser la science des œuvres se dégagent, mettant soit en avant, soit en creux cette interrogation. Celle qui est historiquement première s'intéresse exclusivement aux œuvres littéraires du point de vue de leur genèse tandis que la seconde, sous le nom d'esthétique de la réception, problématise les rapports entre les œuvres et leurs publics. L'intention de

ma recherche était de revenir sur ces deux approches, en mobilisant notamment la notion d'univers symboliques à partir des travaux de Peter Berger et Thomas Luckmann (Berger & Luckmann, 1986). L'objectif ne visait alors pas seulement la mise au jour du social dans la littérature mais les façons dont ce social vient se confronter au cours de la lecture avec celui des lecteurs. L'attendu de cette recherche était, en transformant quelque peu la formule de Paul Ricoeur, d'explorer les rencontres entre le monde (social) du texte et le monde (social) du lecteur (Ricoeur, 1985).

Ce chapitre propose trois parties. La première revient sur la construction théorique de la thèse, dans l'objectif ici de mettre au jour les éléments plus généraux d'une conceptualisation de la notion d'appropriation. La seconde présente l'une de dimensions plus spécifiquement étudiées dans la thèse, à savoir le travail de construction symbolique ordinaire. La troisième discute les possibilités de reconstruire des appropriations en fonction d'un protocole d'enquête fondé par entretien, et revient sur quelques résultats.

2.1 L'APPROPRIATION OU LA CREATIVITE CONTRAINTE

Sans conteste, les travaux de Roger Chartier ont été un appui déterminant pour problématiser la notion d'appropriation en apportant un ensemble d'outils permettant de lier une analyse de la lecture entendue à la fois comme pratique et activité de production du sens. Il en résulte un ensemble de propositions autant opératoires qu'analytiques et épistémologiques, à même d'instrumenter de façon robuste une sociologie des réceptions d'une œuvre littéraire.

2.1.1 POUR UNE HISTOIRE CULTURELLE DU SOCIAL

L'appropriation est une des deux notions clés, avec celle de représentation, d'une histoire culturelle des pratiques sociales que Roger Chartier aura à cœur de faire émerger au cours de ses travaux. Appropriation et représentation doivent permettre selon l'historien de sortir par le haut de la « *crise de l'intelligibilité historique* ³¹ » qui plus largement secoue, selon l'éditorial du printemps 1988 de la revue *Annales*, toutes les sciences sociales à partir de la deuxième moitié du XXe siècle. Si le terme de crise n'est pas celui qu'il retient, lui préférant un « *état d'indécision* ³² », trois fractures sérieuses sont cependant diagnostiquées. Elles viennent questionner l'usage des méthodes et plus particulièrement la quantification, la pertinence des

³¹ Chartier, 1998, p. 9.

³² Chartier, 1998, p. 67.

découpages classiques des objets historiques, des lieux géographiques des catégories telles que celles de classe sociales, classements socioprofessionnels, et des modèles d'interprétation dominants tels que le structuralisme, le marxisme, etc. L'ambition de Roger Chartier est de se nourrir de cette « *indécision* » en l'attaquant à la fois sur les fronts théorique, conceptuel, empirique, et épistémologique, afin de consolider une discipline historienne qui, en passant « *de l'histoire sociale de la culture à une histoire culturelle du social* », sera davantage assurée de sa place, de son propos, de ses enjeux, de sa mission, de ses relations avec les disciplines voisines, et de ses outils. Dans ce repositionnement, la notion d'appropriation va prendre une place centrale pour l'histoire culturelle. Elle permet de mettre « *l'accent sur la pluralité des emplois et des compréhensions et sur la liberté créatrice – même si elle est réglée – des agents que n'obligent ni les textes, ni les normes* » (Chartier, 1998, p. 73). Pour opérer ce repositionnement, deux distinctions sont cependant nécessaires. La première concerne le sens que M. Foucault donne au concept d'appropriation sociale des discours, en tant que « *l'une des procédures majeures par lesquelles les discours sont assujettis et confisqués par les individus ou les institutions qui s'en arrogent le contrôle exclusif* ». La seconde invite également à s'éloigner « *du sens que l'herméneutique donne à l'appropriation, pensée comme le moment où l' "application" d'une configuration narrative particulière à la situation du lecteur refigure sa compréhension de soi et du monde, donc de son expérience phénoménologique* » (Ibidem pp. 73 – 74). L'intention est alors de fournir à cette notion d'appropriation une force analytique et opératoire en la désintriquant de ces deux définitions qui la spécialisaient dans l'analyse de certains processus spécifiques.

2.1.2 L'APPROPRIATION COMME RESULTAT D'UNE CONFRONTATION

A partir d'une entrée par le thème de la lecture, Roger Chartier propose une définition de l'appropriation centrée sur la production d'une histoire sociale des usages et des interprétations, pensées dans l'articulation entre leurs déterminations fondamentales, et les pratiques spécifiques qui les produisent. L'attention est portée aux conditions et aux processus qui sont à l'origine de la production du sens, et dont la dimension pleinement socio-historique est à affirmer autant qu'à rechercher au sein de chaque objet, logique, etc. constitutif d'une pratique³³. Cette notion permet ainsi d'insérer un espace, autrement dit une distance créatrice et contrainte dans un ensemble théorique et conceptuel à des fins empiriques d'interprétation des pratiques, là où les habitudes disciplinaires raisonnaient de façon monolithique. Ainsi,

³³ « *L'appropriation telle que nous l'entendons vise une histoire sociale des usages et des interprétations, rapportées à leurs déterminations fondamentales et inscrits dans les pratiques spécifiques qui les produisent. Donner ainsi attention aux conditions et aux processus qui, très concrètement, portent les opérations de construction du sens (dans la relation de lecture mais dans bien d'autres également) est reconnaître, contre l'ancienne histoire intellectuelle, que ni les intelligences ni les idées ne sont désincarnées, et, contre les pensées de l'universel, que les catégories données comme invariantes, qu'elles soient philosophiques ou phénoménologiques, sont à construire dans la discontinuité des trajectoires historiques.* » (Chartier 1998, p. 74).

il faut récuser une manière de penser les découpages du social en classes et groupes comme explication de différences sociales données a priori, par exemple entre les élites et le peuple, les dominants et les dominés, et plus largement entre tous les groupes sociaux quelle qu'en soit l'échelle macro ou micro de construction de l'objet. Il s'agit au contraire, d'introduire analytiquement la possibilité d'envisager, et donc de se donner les moyens d'observer des différences, des variations, mais également des pratiques communes là où les habitudes disciplinaires ne les entrevoyaient pas. La conséquence en est un retournement qui n'est pas sans impact dans la méthodologie de production d'un corpus ou dans la sélection d'enquêtes en sociologie : les partages culturels ne pouvant être inférés à partir de certaines propriétés ou positions sociales, il faut renverser la perspective et partir des pratiques ou des objets. Ceux-ci ont des aires de circulation qui ne reprennent pas forcément les découpages en classes et groupes sociaux. Sont alors à dessiner des aires sociales, qui peuvent être composites, et qui fourniront la nouvelle base – le terrain pourrait-on dire en sociologie – d'empirie. Cette perspective offre également la possibilité de pister une forme, un code, qui ne sont pas des objets ou pratiques mais des éléments composites comportant une assise empirique saisie conceptuellement, - des idéaux-types - afin de suivre leur déploiement, mobilisation, reflux, transformations, etc. au sein d'aires sociales également à recomposer. On reconnaît dans cette possibilité le principe de construction des notions de forme scolaire et de mode scolaire de socialisation présentés dans le chapitre précédent, qui nourrira également les travaux sur la construction historique des formes de danse (Faure, 1998). Dans le cas des pratiques de lecture, ce sont les pérégrinations d'un corpus, d'un texte, d'une classe d'imprimés qui sont à retrouver sans présupposer d'appariement mécaniques entre un groupe social avec un texte, un livre, etc. A cette première précaution méthodologique, Roger Chartier en ajoute une seconde : s'intéresser à des pratiques invite à penser pleinement les mises en jeu des corps, de leur inscription dans un espace³⁴, bien entendu toutes deux à historiciser. Dans le cas de la lecture, cela revient à rappeler qu'« *Une histoire de la lecture ne peut se limiter à la seule généalogie de nos façons de lire, en silence et par les yeux ; elle a pour tâche de retrouver les gestes oubliés, les habitudes disparues.* » (Chartier, 1998, p. 76). L'acte de lire devient alors le lieu d'actualisation de tout un ensemble d'histoires matérialisées à la fois dans l'objet, et des habitudes du lecteur, contribuant à densifier assez largement les éléments constitutifs de cette pratique.

³⁴ « *La lecture n'est pas seulement une opération abstraite d'intellection : elle est mise en jeu du corps, inscription dans un espace, rapport à soi ou à l'autre. C'est pourquoi doivent être reconstruites les manières de lire propres à chaque communauté de lecteurs [...].* » (Chartier, 1998, p. 76).

2.1.3 UN SOUCI EPISTEMOLOGIQUE

Reconstruire des manières de lire propres à chaque communauté de lecteurs, débusquer les gestes oubliés et les habitudes disparues posent de sérieux problèmes pour un historien, et plus généralement pour tout chercheur travaillant sur du matériau discursif : c'est essentiellement par le discours constitué en trace que le matériau historique est saisi. Or, l'intention de saisir des pratiques relevant de communautés diversifiées soulève la question des relations entre le discours et la pratique pour lesquels il apparaît que toute pratique n'a pas fait l'objet d'un discours au sens d'un écrit qui se serait conservé dans le temps d'une part, et que les discours ne sont pas les reflets des pratiques d'autre part. Le projet même d'une histoire culturelle des pratiques sociales suppose alors de statuer sur la question des archives. Car il s'agit bien pour Roger Chartier, d'échapper autant au biais consistant (en reprenant les propos de Jacques Rancière) dans « *l'art de faire parler les pauvres en les faisant taire, de les faire parler comme muets* » que celui soulevé par Arlette Farge, pour qui « *donner à lire des textes anciens n'est pas [...] "recopier le réel", mais assigner, « par ses choix et les rapprochements qu'il opère [...] un sens inédit aux paroles qu'il arrache au silence des archives* ». La citation n'est alors plus « *illustration d'une régularité, établie grâce à la série et à la mesure ; elle indique désormais l'irruption d'une différence et d'un écart.* » (Chartier, 1998 p. 10 – 11).

Il s'agit alors de se donner les moyens de démêler le discours de la pratique, leur attribuer une histoire propre, une discontinuité, sans pour autant les laisser dériver chacun de leur côté : si discours et pratiques ne sont les reflets l'un de l'autre, ils restent toutefois en relation. C'est au moyen de la notion de représentation qu'il s'agit pour Roger Chartier d'affronter la question des rapports entre discours et pratiques. Celle-ci, en tant que matériau principal de l'historien, n'interroge d'ailleurs pas seulement la nature et le traitement des archives, mais également la pratique de production de connaissances historique, l'historien étant essentiellement un producteur de discours savants. L'intention sera donc à la fois de bâtir un ensemble théorique et conceptuel robuste à même de se donner les moyens de pister des traces de pratiques dans des discours, tout en retournant sur sa discipline l'interrogation centrale sur la place, les conditions de fabrication et de véridiction du discours historique.

2.1.4 LA REPRESENTATION : POUR PENSER LES RAPPORTS DE FORCE SYMBOLIQUE

Dans les travaux de Roger Chartier, une autre notion, la représentation, vient compléter celle d'appropriation. L'enjeu est de se donner les moyens de tenir compte du fait que « *les catégories* » que les historiens manient ont « *elles-mêmes une histoire, et que l'histoire sociale était nécessairement l'histoire des raisons et des usages de celles-ci.* » (Chartier, 1998, p. 11). La notion de représentation entend rassembler ce qui

relève d'une analyse des structures dans leur dimension objective et de la subjectivité des représentations. Elle s'appuie sur les travaux de Louis Marin, pour qui la double signification de la représentation, signifie présence de l'absence et redoublement de la présence. Cette notion ambitionne d'articuler trois registres de réalité mobilisant la notion d'identité, dans la perspective de s'intéresser centralement à l'histoire des rapports de force et d'aborder ainsi la question de la domination symbolique.

Le premier registre de réalité qui est envisagé concerne les représentations collectives. Celles-ci sont définies comme incorporées par les individus, et reprenant des divisions du monde social, constitutives d'organisation de schèmes de perception, et au principe des activités de classification, jugement et action ordinaires. Le second registre relève des manières dont sont mises en forme et « stylisées » l'identité que différents groupes sociaux entendent défendre. Enfin, le troisième s'intéresse à la question de la délégation à des représentants, qu'il s'agisse d'individus, d'institutions ou d'instances abstraites, de la cohérence et de la stabilité de l'identité ainsi affirmée³⁵. Commentant cette approche, Roger Chartier précise que son intérêt est de montrer que : « *l'histoire de la construction des identités sociales se trouve ainsi muée en une histoire des rapports de force symbolique. Cette histoire définit la construction du monde social comme la réussite (ou l'échec) du travail que les groupes effectuent sur eux-mêmes – et sur les autres – pour transformer les propriétés objectives qui sont communes à leurs membres en une appartenance perçue, montrée, reconnue (ou niée).* » (Chartier, 1998, p. 12). Cette manière d'envisager l'histoire des rapports de force symbolique permet de définir la domination symbolique comme processus de longue durée, au sein duquel les dominés se confrontent aux identités imposées, les acceptent ou les rejettent, en s'appuyant sur la description produite par Norbert Elias d'un âge moderne pris dans un processus de réduction de la violence et de contention des affects, au sein duquel les affrontements portent sur les enjeux et instruments des formes symboliques³⁶.

Penser les rapports de pouvoir et de domination est ainsi incontournable pour Roger Chartier, et ils sont saisissables dans/par des pratiques et tramés par des objets, y compris pour la pratique historique. Les notions d'appropriation et de représentation, et la proposition d'histoire culturelle du social s'inscrivent

³⁵ « De là, l'importance de la notion de représentation qui permet d'articuler trois registres de réalité : d'une part, les représentations collectives qui incorporent dans les individus les divisions du monde social et qui organisent les schèmes de perception à partir desquels ils classent, jugent et agissent ; d'autre part les formes d'exhibition et de stylisation de l'identité qu'ils entendent voir reconnue ; enfin, la délégation à des représentants (individus particuliers, institutions, instances abstraites) de la cohérence et de la stabilité de l'identité ainsi affirmée. », (Chartier, 1998, p. 12).

³⁶ « L'histoire de la construction des identités sociales se trouve ainsi muée en une histoire des rapports de force symboliques. Cette histoire définit la construction du monde social comme la réussite (ou l'échec) du travail que les groupes effectuent sur eux-mêmes – et sur les autres – pour transformer les propriétés objectives qui sont communes à leurs membres en une appartenance perçue, montrée, reconnue (ou niée). Du coup, elle comprend la domination symbolique comme le processus par lequel les dominés acceptent ou rejettent les identités imposées qui visent à assurer et perpétuer leur assujettissement. Elle inscrit ainsi dans le processus de longue durée de réduction de la violence et de contention des affects tels que le décrit Elias l'importance croissante prise, à l'âge moderne, par les affrontements qui ont pour enjeux et pour instruments les formes symboliques. », (Chartier, 1998, p. 12 - 13).

alors bien dans la perspective d'intégrer la pensée de Michel Foucault non pour ruiner l'idée même de la discipline historique, mais bien pour en redessiner des aires, des ambitions, des pratiques moins « naïves », plus réflexives et finalement encore plus ajustées au projet de production de connaissances historiques (Chartier, 1998). C'est alors une pensée sur les pratiques, toutes les pratiques sociales et qui en conséquence, n'oublie de se retourner sur elle-même afin de questionner la pratique historique, qui est élaborée. Cette échappée de pratiques de la lecture vers tout type de pratique sera l'un des points d'appui les plus robustes qui me permettra dans mes recherches ultérieures de mobiliser largement la notion d'appropriation.

Si l'intérêt du couple appropriation-représentation est de construire un cadre théorique et opératoire d'une analyse des pratiques et des discours, jouant de l'ouverture et du cadrage en permettant de ne pas évacuer la question des rapports de force entre les groupes et des combats pour la domination symbolique, je ne vais toutefois pas les mobiliser à part égale dans mes travaux. La notion d'appropriation sera très largement mise à l'épreuve du terrain de pratiques de lectures contemporaines. La notion de représentation ne sera quant à elle pas directement appelée pour cette première recherche. En revanche, les thèmes des rapports de pouvoir, des formes symboliques viendront prendre une certaine vigueur dans les recherches sur la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (chapitre 3) et le thème de la « *pédagogie du supérieur* » (chapitres 4 et 5). Même si le cadre théorique se déplacera, en s'appuyant plus centralement sur la théorie de Basil Bernstein, il s'agira bel et bien de saisir des combats pour la domination de formes symboliques.

La manière d'opérationnaliser ces dimensions analytiques dans le travail de thèse consistera à investiguer simultanément plusieurs terrains, dont il s'agira de croiser dans l'analyse les résultats partiels. Je choisirai de focaliser mon attention sur la production littéraire d'un seul écrivain, présenté plus bas. Même si la cohérence interne de l'œuvre d'un écrivain doit être davantage démontrée que postulée, il s'avère que ce choix permettra de se donner les moyens de pister, à l'instar des lecteurs et lectures de la Bibliothèque bleue chez Roger Chartier, des variations autour d'un même ensemble d'éléments, constitué de tous les ouvrages publiés par l'écrivain. Je suivrai également le programme de partir de certaines aires de circulation, non prévues à priori, mais débusquées au fil de l'enquête, pour remonter à des lecteurs et des lectures. L'ensemble de la démarche relèvera d'une intention de saisir par les deux bouts les ingrédients de la confrontation, qu'il convient ici de continuer à décomposer analytiquement. Elle impliquera une méthodologie particulière, consistant à démultiplier l'attention pour des types de matériaux distincts : des livres saisis comme des objets, comme des textes, et des pratiques saisis par entretiens.

2.1.5 REPENSER LA LECTURE, LE LIVRE ET LE TEXTE

Penser la lecture comme pratique et différencier le texte du livre permet de se donner les moyens de distinguer tout un ensemble de pratiques (allant des habitudes de lecture au travail éditorial), chacune saisissable par les histoires dont elles sont le fruit. L'enjeu est alors de réinscrire la lecture, le livre et le texte dans les séries historiques distinctes dont elles sont issues et que la pratique lectorale renoue. Et il revient à chacun des ingrédients entrant dans la composition d'une pratique d'être l'objet d'une histoire à la fois singulière et dans leurs confrontations.

La lecture est ainsi une pratique, qui a une histoire et des modalités. Il y a des communautés de lecteurs et des communautés de pratiques qui ne se donnent pas à voir immédiatement. Il y a des habitudes, des apprentissages, des manières de lire variables selon les époques, les individus, les histoires singulières, prises cependant dans des tendances sociales plus larges. Historiciser les pratiques de lecture est alors autant salutaire qu'opérateur dans une perspective empirique. D'une part parce que cela permet de rappeler au chercheur qu'il est lui-même un lecteur pris dans un rapport à la lecture et un producteur de pratiques spécifiques, dont il faut pouvoir se mettre à distance (Goulemot, 1985 ; Peroni, 1993), et d'autre part parce que cela fournit tout un pan de grille d'analyse transmutable en grille d'observation dans le cas d'enquête sociologique. Questionner des enquêtés à propos de leurs pratiques de lecture permet, à condition de ne pas tomber dans l'illusion de la clairvoyance de ces derniers sur leurs propres pratiques (Lahire, 2002), de débusquer des indices d'une histoire singulière nouée dans et par le rapport à une pratique qui occupe une place tout à fait spécifique de nos jours.

Historiciser le livre et le texte amène donc à les dissocier de multiples manières. Il convient tout d'abord de rappeler que « *les auteurs n'écrivent pas des livres : non, ils écrivent des textes que d'autres transforment en objets imprimés. L'écart, qui est justement l'espace dans lequel se construit le sens – ou les sens – [...]* » (Chartier, 1998, p. 77). Puis, une fois le livre délié du texte, le travail consiste à restituer chacun de ses éléments dans ses histoires propres : histoire des effets littéraires, des formes de discours, etc., histoire de l'édition et des éditeurs, histoire des procédés typographiques et des matérialités d'inscription du discours. Il en résulte une attention pour le « *sens des formes* », qui est une attention pour la dimension matérielle des objets que sont avant tout des livres et plus largement tout support de textes (Ibidem, p. 81). L'intention finale n'est toutefois pas seulement de souligner la complexité de l'objet que la focalisation sur la lettre rendait invisible, ou encore de produire la seule histoire de la variation socio-historique des pratiques du lire, mais également de croiser cette reconstruction avec une attention sur le sens produit dans les pratiques de lecture. C'est à partir de courants herméneutiques que cette question sera associée à la notion d'appropriation.

2.2 L'APPROPRIATION ET LA CONSTRUCTION DU SENS

2.2.1 LA QUESTION DU SENS

La question du sens d'un texte pour un lecteur est essentiellement la question des effets conjugués d'une série d'éléments jouant chacun leur partition. Il en résulte que le sens d'un texte n'est pour Roger Chartier ni stable, ni universel, ni figé car : « *Les oeuvres - même les plus grandes, surtout les plus grandes - n'ont pas de sens stable, universel, figé. Elles sont investies de significations plurielles et mobiles qui se construisent dans la rencontre entre une proposition et une réception. Les sens attribués à leurs formes et à leurs motifs dépendent des compétences ou des attentes des différents publics qui s'en emparent.* » (Chartier, 1992, p. 9). L'appropriation d'une œuvre, qui est constitutive du sens qu'elle prendra est alors une dialectique entre imposition et création : *L'ordre des livres*, qui constitue le titre d'un livre de Roger Chartier, fournit le mouvement général du programme de mise au jour des effets de cette dialectique, en jouant sur le double sens du terme, qui est d'organiser et de faire obéir³⁷. Il s'agit alors de décomposer analytiquement tout ce qui relève de l'ordre que le texte/livre entend imposer au lecteur, dans la perspective de peser sur la construction de la pratique et du sens de la lecture. Il s'agit ainsi d'un objet qui renferme pour une part son mode d'utilisation (des fonctions de la lecture aux postures de lecteur) et la signification du texte puisque « *Manuscrits ou imprimés, les livres sont des objets dont les formes commandent, sinon l'imposition du sens des textes qu'ils portent, du moins les usages qui peuvent les investir et les appropriations dont ils sont susceptibles.* » (Chartier, 1992, p. 8). Des notions telles que celle d'horizon d'attente, de compétences, de codes ou modes d'appropriation sont à mobiliser pour penser ce qui balise la lecture et oriente la réception du lecteur. Elles correspondent à des concepts analytiques permettant de signaler autant au sein des lecteurs que des textes/livres des possibilités de produire des pratiques et production de sens plus ou moins conformes aux attendus. Elles sont des notions centrales en sociologie et j'y reviendrai plus longuement par la suite.

Ainsi, la mise en œuvre du programme consiste à décomposer un ensemble d'éléments constitutifs de l'ordre des livres. De ces désintringations multiples, constitutives d'écarts, appelant par l'historicisation à retrouver le social, et donc les rapports de forces et de domination naît le (ou les) sens, qu'un lecteur produit au cours de sa lecture. Cependant, l'attention à toutes ces histoires, si elle fournit de larges

³⁷ « *Toujours, le livre vise à instaurer un ordre, que ce soit l'ordre de son déchiffrement, l'ordre dans lequel il doit être compris, ou bien l'ordre voulu par l'autorité qui l'a commandé ou permis. Cependant cet ordre, aux multiples figures, n'a pas la toute-puissance d'annuler la liberté des lecteurs. Même bornée par les compétences et les conventions, cette liberté sait comment détourner et reformuler les significations qui devraient la réduire. Cette dialectique entre l'imposition et l'appropriation, entre les contraintes transgressées et les libertés bridées, n'est pas le même partout, toujours et pour tous.* », (R. Chartier, 1992, p. 8).

pans d'une grille d'analyse des pratiques de lecture, des usages des textes et des livres, revisite les traditions herméneutiques et l'esthétique de la réception, qui ambitionnent aussi de comprendre le sens produit par un lecteur au cours de sa lecture.

2.2.2 MONDE DU TEXTE, MONDE DU LECTEUR, HORIZON D'ATTENTE ET LECTEUR IMPLICITE

Le travail de théorisation des pratiques de lecture passe chez Roger Chartier par une relecture commentée des propositions de tout un ensemble d'auteurs ayant eu à cœur de défricher la question de la construction du sens. Chez Paul Ricoeur, la lecture est une rencontre entre « *le monde du texte et le monde du lecteur* » (Ricoeur, 1985, pp. 284 – 329). D'autres théoriciens sont venus préciser ce qui, à l'intérieur du texte, peut permettre d'analyser ce qui cadre la lecture. Wolfgang Iser évoque la notion de « *lecteur implicite* » et Hans R. Jauss, celle de « *d'horizon d'attente* ». Là encore, il s'agit à chaque fois d'aller chercher au sein de l'œuvre envisagée ici à partir de son contenu des indications cadrant par avance la compréhension, la réception du lecteur. Ces références sont donc constitutives d'une histoire et d'une sociologie des appropriations des œuvres littéraires, cependant à la condition d'en élargir le périmètre d'investigation, car elles n'ont pas pensé les effets de formes sur le sens. Commentant les travaux de l'esthétique de la réception, Roger Chartier en précise que le texte a plutôt été pensé de façon abstraite, hors de toute matérialité, formes typographiques et autres³⁸. A la condition de réintroduire tout ce qu'elles ne saisissent pas, ces notions restent toutefois pertinentes à la fois pour signaler le mouvement, autrement dit la sollicitation, que les textes occasionneront chez le lecteur dans la production du sens, que pour étudier plus précisément sur quels contenus textuels porteront ces sollicitations.

Ainsi, la mobilisation conjointe de la notion d'appropriation et des théories de la réception aura pour projet dans mon travail de thèse d'investir la problématique des liens entre littérature et société (ou réel) et de le faire non pas en prenant des traces du passé pour remonter à des pratiques, mais par entretien en construisant un protocole et une grille à même de se donner les moyens de pister le travail de construction du sens. Le pari était que la possibilité de mener une enquête empirique à partir d'entretiens auprès de lecteurs pourrait fournir des réponses à une question que la démarche

³⁸ « *L'écart, qui est justement l'espace dans lequel se construit le sens – ou les sens – , a trop souvent été oublié, non seulement par l'histoire littéraire classique, qui pense l'œuvre en elle-même, comme un texte abstrait dont les formes typographiques n'importent pas, mais aussi par la Rezeptionsästhetik qui postule, malgré son désir d'historiciser l'expérience que les lecteurs ont des œuvres, une relation pure et immédiate entre les "signaux" émis par le texte – qui joue avec les conventions littéraires acceptées – et l' "horizon d'attente" du public auquel ils sont adressés. Dans une telle perspective, l'effet produit ne dépend aucunement des formes matérielles qui portent le texte. Pourtant elles contribuent pleinement à façonner les anticipations du lecteur vis-à-vis du texte et à appeler des publics nouveaux ou des usages inédits.* » (Chartier, 1998, p. 77)

historique, ainsi que l'explique Roger Chartier, en rompant avec l'historiographie, envisageait comme de « moins en moins soluble mais de plus en plus intéressante. [...] La grande tradition de la démographie historique, de l'histoire sociale ou de l'histoire économique, évidemment représentait un travail gigantesque, mais on savait qu'on trouverait les réponses avant les questions. On pouvait ouvrir les registres paroissiaux et passer beaucoup de temps pour reconstructions familiales mais une fois la source inventée et la méthode définie, la réponse ne pouvait manquer. Avec l'histoire de la lecture, ce n'est pas la même chose ; avec les appropriations ce n'est pas la même chose. On a une question et très peu de réponses possibles. » (Cohen & Goetschel, 2015, p. 315).

L'intérêt d'une approche sociologique semblait être de pouvoir recueillir au moyen d'entretiens sur les récits de réception, et d'avoir ainsi l'occasion de mener une double analyse : des textes d'une part, en essayant de mettre en évidence leurs injonctions dans leur dimension sociale, des expériences de réception d'autre part, en s'attachant à reconstruire le travail d'appropriation effectué par des lecteurs socialement différenciés. Le projet d'étudier les réceptions d'une œuvre littéraire consistera donc à mettre en application une partie du programme défini par Roger Chartier et Donald F. MacKenzie, et à éprouver le degré de variabilité des expériences d'appropriation. L'inventivité postulée au cœur de l'activité lectrice sera notamment soumise à la question de savoir si tout lecteur est un voyageur « braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir ³⁹ » pour reprendre les termes de Michel de Certeau. Car s'il semblera judicieux de remettre en cause « l'assimilation de la lecture à une passivité »⁴⁰ cela ne consiste pas pour autant à postuler que le lecteur « invente dans les textes autre chose que ce qui était leur "intention" ». Pour Michel de Certeau, le lecteur a sur les textes un pouvoir souverain : « il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de significations. » (Ibidem, p. 245). Le point de débat que je souhaitais soulever concernait ainsi précisément ces notions de liberté et de pluralité indéfinie de significations. Si l'on pose que le texte imprime son ordre et que le lecteur navigue entre imposition et appropriation, il convenait cependant de statuer sur le degré d'inventivité propre à chaque lecteur. Avoir affaire à des individus lecteurs, qui sont également acteurs chargés d'histoire, rencontrés à un moment particulier dans leur trajectoire, dépositaires d'expériences sociales, conduisait à s'interroger sur les conditions sociales prédisposant ou non à l'inventivité dans son sens large. Et s'il semblait pertinent de relever que « les professionnels et clercs socialement autorisés »⁴¹ à énoncer le sens d'un texte ne sont pas les seuls à produire du sens, en revanche la question se posait de l'inégale distribution de la compétence à l'inventivité selon les groupes sociaux. Peut-être devait-on envisager qu'il y a des lecteurs dont les compétences les portent à se rallier au sens

³⁹ Certeau, 1990, p. 251.

⁴⁰ Certeau, 1990, p. 245.

⁴¹ Certeau, 1990, p. 248.

légitime d'un texte (ce qui présuppose qu'ils ont les ressources pour le saisir), là où d'autres divergent fortement par rapport à ce sens, et les caractéristiques sociales de ces types de lecteurs n'étaient sans doute pas indifférentes à ces procès de construction du sens des textes. Pour Michel de Certeau, cette hypothèse n'est ni complètement absente ni présente dans son propos, même si « *l'information* » du texte vient essentiellement des élites et clercs autorisés : « *La lecture se situerait donc à la conjonction d'une stratification sociale (des rapports de classe) et d'opérations poétiques (construction du texte par son pratiquant) : une hiérarchisation sociale travaille à conformer le lecteur à "l'information" distribuée par une élite (ou demi-élite) ; les opérations lisantes rudent avec la première en insinuant leur inventivité dans les failles d'une orthodoxie culturelle.*⁴² » L'idée était de poser que le cadrage comme la créativité jouaient diversement selon les caractéristiques sociales et compétences lectorales des individus. Il s'agira alors de se doter de théories et outils permettant une analyse des formes d'expériences de réception des textes en essayant de voir comment sur le terrain choisi, les liens entre littérature et social s'articulaient.

2.2.3 DES VISIONS DU MONDE AUX UNIVERS SYMBOLIQUES

Il fallait pour cela se doter d'un cadre théorique à même de statuer sur le réel du livre/texte et du lecteur dont j'ambitionnais l'étude de la confrontation. Si dans les travaux de Roger Chartier, c'est la notion de représentation qui ouvre l'analyse, j'irai explorer d'autres pistes, à partir des références théoriques et conceptuelles de l'époque. Celles-ci mèneront à mobiliser certaines notions proposées par Peter Berger et Thomas Luckmann dans leur ouvrage *La construction sociale de la réalité* (Berger & Luckmann, 1986).

Lucien Goldmann avait proposé la notion de vision du monde, pensant qu'elle pourrait lier le social et le littéraire. Mais celle-ci ne fonctionnait qu'au prix des postulats de la cohérence de l'œuvre, et de l'homologie structurale entre une œuvre et la classe sociale d'appartenance de l'écrivain au moyen du concept de vision du monde. La vision du monde est un ensemble « *d'aspirations, de sentiments, d'idées qui réunit les membres d'un groupe (le plus souvent, d'une classe sociale) et les oppose aux autres groupes.* » (Goldmann, 1959, p. 26), dont la postulation a priori pose problème. Elle semblerait bien plus fournir un programme de recherche qu'une manière de définir avant toute enquête tout une série de correspondances entre des œuvres, des publics, des groupes sociaux, etc. La manière retenue ici pour investir la problématique de la littérature et du réel a consisté à mobiliser un outil conceptuel présenté par Peter Berger et Thomas Luckmann. Il s'agit de la notion d'univers symbolique, qui

⁴² Certeau, 1990, p. 249.

correspond à un niveau de légitimation des institutions. Pour ces auteurs la possibilité de fabriquer des institutions est biologique chez l'homme, quelles que soient les formes d'institution auxquelles les sociétés aboutissent : « *L'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des classes d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles. En d'autres termes, chacune de ces typifications est une institution.* » (Berger & Luckmann, 1986, p. 78) C'est donc de la routinisation de certains gestes, comportements, que naissent les institutions. Celles-ci vont alors contrôler la conduite humaine en donnant sens aux activités dans une double dimension, c'est-à-dire qu'elles apportent à la fois une signification et une direction à celles-ci. Car « *Les institutions, par le simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, et ainsi la canalisant dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles.* » (Ibidem, p. 79). Ces contrôles et cadrages passent par des supports de légitimation qui s'imposent aux individus au cours de leur socialisation. Les deux auteurs dénombrent quatre niveaux de légitimation qui sont les niveaux préthéorique, préthéorique plus formalisé, théorique et les univers symboliques. Au sein de chacun de ces niveaux une légitimation « *explique l'ordre institutionnel en accordant une validité cognitive à ses significations objectivées. La légitimation justifie l'ordre institutionnel en offrant une dignité normative à ses impératifs pratiques. Il est important de comprendre que la légitimation possède une dimension à la fois cognitive et normative.* » (Ibidem, p. 129). Les fonctions « *cognitive et normative* » des univers symboliques m'intéresseront plus particulièrement, parce qu'il s'agissait d'une dimension de la littérature que je souhaitais investiguer auprès des enquêtés. Peut-être que ce qui se jouait lors du travail d'appropriation pour les lecteurs consistait justement en une confrontation de normes, de schèmes d'interprétation et de perception du monde ? Les lecteurs effectuaient sans doute - et pas uniquement, il ne s'agissait pas de réduire l'expérience de réception à la seule confrontation de normes et schèmes d'interprétation et de perception -, un va-et-vient entre l'œuvre et leur univers symbolique ordinaire, que Mikhaïl Bakhtine nomme l'idéologie du quotidien⁴³.

Dans la théorie de Peter Berger et Thomas Luckmann, les univers symboliques constituent le quatrième niveau de légitimation des institutions. Il s'agit d'univers à l'intérieur desquels les différents éléments (la biographie individuelle, l'histoire collective d'une société) prennent sens. Il est défini comme suit : « *L'univers symbolique est conçu comme la matrice de toutes les significations socialement objectivées et subjectivement réelles. La société toute entière et la biographie complète de l'individu sont considérées comme des événements prenant place à l'intérieur de cet univers.* » (Berger & Luckmann, 1986, p. 133). La notion d'univers symbolique retiendra mon attention, cependant, elle ne me semblera pas constituer une notion que le travail empirique pouvait mettre à l'épreuve. Postuler l'existence de cet univers est une

⁴³ Bakhtine M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris : Editions de Minuit.

chose, la démontrer empiriquement en est une autre, et j'expliquerai plus bas de quelle manière je suis passée de cette notion à celle d'activité symbolique ordinaire.

Dans la théorie des auteurs, cet univers symbolique a plusieurs caractéristiques. La première est qu'il est continuellement menacé par la présence de réalités qui n'ont aucun sens en ces termes, du fait de la relative précarité des constructions sociales. Il existe alors des machineries conceptuelles de conservation des univers, c'est-à-dire des outils permettant la conservation, la transmission des univers symboliques d'une génération à un autre. Selon Hans R. Jauss, qui a appliqué cette notion d'univers lors d'une analyse de poèmes lyriques, il faut considérer que la littérature joue un rôle dans cette opération d'énonciation, de conservation et de transmission des normes de comportement. Il s'agit même d'une contribution parmi les plus importantes mais les moins bien étudiées de l'expérience esthétique à l'analyse de la praxis sociale pour reprendre ses termes. Elle consiste à remonter des textes aux institutions pour s'intéresser aux normes qui régissent le monde, et montrer leur dimension idéologique et arbitraire⁴⁴. Toujours selon Hans R. Jauss, il s'agit même pour la sociologie de la connaissance d'apprécier « à sa juste valeur le rôle que remplit l'expérience esthétique dans la constitution de la réalité sociale. » (Ibidem, p. 295). L'idée d'une participation à la constitution de la réalité sociale m'apparaîtra très intéressante au regard de ma problématique. Cependant, elle pose des questions empiriques redoutables concernant la place prise par la littérature au regard d'autres institutions productrices de symbolisme, et la force de l'intériorisation auprès d'un lecteur d'une proposition symbolique à la fois tout au long de sa vie et à différents moments au cours d'une même période.

Cette interrogation renvoie à la deuxième caractéristique de la notion d'univers symbolique, qui relève d'une des particularités des sociétés modernes. Elle concerne leur pluralisme : plusieurs univers symboliques partiels peuvent se côtoyer au sein d'une même société. Cette pluralité a pour conséquence qu'une société possède à la fois un univers de « *connaissance partagé, pré-donné en tant que tel et différents univers partiels coexistant dans un état de mutuelle accommodation*⁴⁵. Peter Peter Berger et Thomas Luckmann font l'hypothèse que ces univers partiels ont des fonctions idéologiques, mais qui ne débouchent pas forcément sur des conflits directs entre idéologies, parce qu'il existe des niveaux

⁴⁴ « Car c'est là l'une des contributions, les plus importantes, quoique encore bien peu étudiée, que l'expérience esthétique apporte à la praxis sociale : faire parler les institutions muettes qui régissent la société, porter au niveau de la formulation thématique les normes qui font la preuve de leur valeur, transmettre et justifier celles qui sont déjà traditionnelles – mais aussi faire apparaître le caractère problématique de la contrainte exercée par le monde institutionnel, éclairer les rôles que jouent les acteurs sociaux, susciter le consensus sur les nouvelles normes en formation et lutter ainsi contre les risques de la réification et de l'aliénation par l'idéologie. », (Jauss, 1978, p. 295).

⁴⁵ « Il est important de conserver en tête le fait que la plupart des sociétés modernes sont pluralistes. Cela signifie qu'elles possèdent un univers de connaissances partagé, pré-donné en tant que tel, et différents univers partiels coexistants dans un état de mutuelle accommodation. Ces derniers remplissent probablement certaines fonctions idéologiques, mais les conflits directs entre idéologies ont été remplacés par des niveaux divers de tolérance et même de coopération. », (Berger & Luckmann, 1986, p. 170).

de tolérance, de coopération, etc. Cette condition permet de rendre compte de la coexistence d'idéologies, de normes de comportement et de schèmes cognitifs variés, antagoniques, ou tout simplement sans lien les uns avec les autres, sans que cela mène les sociétés ou les individus à des situations de crise et à des transformations radicales des institutions.

Cette notion d'univers symboliques partiels sera mise à l'épreuve sur mon terrain. Je poserai ainsi que certaines productions littéraires, dont celle retenue dans le cadre de la thèse, peuvent s'envisager ainsi comme des univers symboliques partiels, reproduisant à une moindre échelle les caractéristiques mises en évidence par Peter Berger et Thomas Luckmann pour des univers symboliques plus importants. Utiliser le terme d'univers symbolique partiel plutôt que celui de vision du monde présentera deux intérêts. Le premier sera de ne pas postuler d'homologie entre un groupe social et une œuvre. Du point de vue de la réception, la différence est importante puisqu'elle va dans le sens voulu par la méthode retenue (partir des objets pour remonter aux pratiques et aux individus) qui préconise justement de casser les associations rapides entre groupes sociaux, pratiques et produits culturels. La notion d'univers symbolique, telle qu'elle sera reconstruite, regroupera les champs sémantiques⁴⁶, les normes de comportement, les schèmes de perception et d'interprétation, l'ethos d'une œuvre littéraire sans les rattacher d'emblée à des groupes sociaux particuliers. Le second intérêt de la notion d'univers symbolique sur celle de vision du monde est que la première ne nécessite pas l'utilisation du postulat de cohérence de l'œuvre. Cette obligation de cohérence constitue d'ailleurs une critique adressée au structuralisme génétique, soulignée par Alain Viala qui rappelle qu'elle impose de raisonner par totalité (l'œuvre d'un écrivain, etc.)⁴⁷. Avec la notion d'univers symbolique, point n'est besoin de considérer qu'une œuvre littéraire est cohérente pour mettre en place une analyse de ses champs sémantiques, normes de comportement, schèmes de perception et d'interprétation. Il devient même possible d'observer dans quelle mesure ces éléments sont dans un rapport de cohérence selon les genres et formes de production littéraire d'un même auteur. Ainsi, « *La douceur du foyer* » est une étude de la poésie lyrique pour les années 1856 - 1857 en France effectuée par Hans R. Jauss, qui constitue un exemple tout à fait intéressant d'utilisation de ces outils d'analyse. Son objectif est justement la mise en évidence des « *fonctions communicationnelles* » de la littérature et plus particulièrement l'activité de

⁴⁶ Il s'agit d'un terme employé par Hans R. Jauss dans son étude de la poésie lyrique : « *L'apport original de l'attitude esthétique est de faire apparaître clairement la délimitation des champs sémantiques, qui restait latente dans la réalité de la praxis quotidienne, de faire accéder ces champs sémantiques au plan de la formulation en tant qu'univers particuliers se suffisant à eux-mêmes, et de leur y donner la forme la plus achevée d'une perfection qui fera d'eux des modèles.* », (Jauss, 1978, p. 306 – 307).

⁴⁷ « *Si le concept de vision du monde est solide, il suppose que toute l'œuvre d'un écrivain soit marquée par cette vision du monde et Goldmann lui-même dit bien qu'il faut raisonner sur des 'totalités' : or, dans l'œuvre de Racine, il ne prend en compte que les tragédies, et encore pas toutes, alors que cet auteur a écrit quantité d'autres choses (que l'histoire littéraire a pris l'habitude de négliger plus ou moins, mais une étude scientifique doit sortir des travers de la tradition) [...].* », (Molinié & Viala, 1993, p. 169).

formation de nouvelles normes et de leur légitimation sociale⁴⁸. Il questionne la possibilité des poèmes lyriques d'être à la fois transmetteur de normes et outils de connaissances sur le monde social. La base théorique est celle de la construction sociale de la réalité par P Peter Berger et Thomas Luckmann⁴⁹. Les notions essentiellement mobilisées sont celles « *d'univers particuliers* » constituant des « *enclaves de sens* ⁵⁰ » à l'intérieur desquels des paradigmes tels que la « *douceur du foyer* » offrent aux lecteurs des normes comportementales et des outils de connaissances du monde social. Il en vient à formuler trois fonctions distinctes que joue l'expérience esthétique. Il s'agit des fonctions de « *préformation des comportements ou transmission de la norme ; motivation ou création de la norme ; transformation ou rupture de la norme.* » (ibidem, p. 286). Ce qui m'intéressera dans cette proposition est la perspective d'aborder la question de la norme et de son travail. Elle est ici située au sein de l'activité littéraire, et me servira pour analyser le potentiel normatif de la production littéraire d'un écrivain. Cependant, l'intention sera aussi de se donner les moyens d'analyser les manières dont le lecteur apprend, s'ajuste, se reconnaît, s'adapte, en un mot se confronte à ce potentiel normatif. Enfin, l'autre dimension, concernant les contenus cognitifs dans le vocabulaire de Hans R. Jauss sera bien évidemment tout aussi importante à étudier.

A posteriori, et grâce à une remarque faite par Sylvia Faure, une autre lecture peut être proposée de la construction de ce cadre théorique, et plus spécifiquement dans les manières d'évacuer et de retenir certains concepts plutôt que d'autres. Il semblerait que l'on ait affaire à des notions appartenant à des échelles de description et d'analyse du social distinctes. Les visions du monde chez Goldman se situeraient à un niveau macro social, tout comme l'univers symbolique d'une société, tandis que les univers partiels, les enclaves de sens à un niveau méso, et enfin, que la production de sens par un lecteur au niveau micro social. La question de l'emploi de ces notions au sein d'une recherche relèverait ainsi moins de la plus ou moins grande robustesse scientifique en soi de chacune, mais de la cohérence entre ces notions et leur confrontation au matériau empirique à partir d'une problématique donnée.

⁴⁸ « *Savoir si – et comment – il est possible de découvrir des aspects communicationnels dans la fonction de représentation du lyrisme. Poser cette question, c'est évoquer en même temps un problème qui concerne aussi bien la sociologie, à laquelle la praxis esthétique peut fournir pour le résoudre un apport sans doute irremplaçable : le problème de la formation et de la légitimation des normes sociales.* », (Jauss, 1978, p. 289).

⁴⁹ « *La sociologie de la connaissance pose en principe que nous vivons la réalité du monde quotidien en la découpant en "régions de sens délimitées", qui sont autant d' "enclaves dans la réalité suprême" ; les frontières en sont marquées par des "modalités de signification et d'expérience rigoureusement circonscrites". Pour nous représenter comme tel cet horizon qui englobe le monde quotidien et rend possible la communication entre ses "enclaves de sens", il nous faut donc déjà faire un effort de conscience, nous arracher à l'attitude qui nous oriente naturellement vers un univers particulier d'activité professionnelle, ludique, religieuse, etc. Nous pouvons le faire à l'occasion du passage d'une "enclave" dans une autre, ou bien lorsque nous sommes interpellés par une affaire d'intérêt politique (en écoutant les nouvelles par exemple), ou encore en remettant en question, d'une façon générale, la légitimité et la vision propres à ces "enclaves de sens". Comment les univers particuliers constituant notre réalité quotidienne se délimitent les uns les autres, c'est ce qu'a déjà démontré notre étude du paradigme "la douceur du foyer".* », (Jauss, 1978, pp. 304 – 305).

⁵⁰ La traduction française des notions « *univers particuliers* » et « *enclaves de sens* » a retenu le terme d'univers symbolique et c'est dans ce sens que je l'emploierai.

Au regard de mon questionnement général centré sur l'activité de réception et le travail symbolique ordinaire, il apparaît que je me suis située entre les niveaux méso et micro sociologiques.

2.3 RECONSTRUIRE DES APPROPRIATIONS : QUEL PROTOCOLE D'ENQUETE ?

L'enquête sur les appropriations d'une œuvre littéraire me conduira à mettre en œuvre un protocole particulier, ainsi que je l'ai précisé, attentive à diverses dimensions. Ainsi les livres auront à être analysés en tant qu'objets, à partir d'une grille à même de décrire leur composition typographique, en tant que textes contenant des énoncés formulés par des procédés rhétoriques spécifiques. Ils seront publiés par certaines maisons d'édition, qui auront certaines pratiques pesant diversement sur le champ, lui-même à restituer. Les pratiques de lecture, les confrontations seront enfin, à reconstruire à partir d'entretiens. L'ensemble résultera certes de choix, mais également d'intuitions, de bricolages et expérimentations qu'il s'agit d'explicitier.

2.3.1 UN AUTEUR, DEUX HYPOTHESES ET TROIS TERRAINS

Le choix de l'écrivain se portera sur Christian Bobin, auteur français contemporain né en 1953 dont le premier texte publié dans une petite maison d'édition⁵¹ date de 1977. Il signe chez Gallimard à partir de 1989 et se dénombrent dès la décennie suivante plusieurs dizaines de milliers de lecteurs. Sans conteste, cette décennie sera celle d'une mise en avant de ses ouvrages qui figureront régulièrement au box-office des meilleures ventes de la semaine ou de l'année dans les classements effectués par des professionnels de la presse (Livre-hebdo, les sélections RTL-Lire...). A cette époque, la presse le qualifiait d'auteur au genre « *inclassable* ». Michel Camus⁵², lors de l'émission *A voix nue* sur France Culture, en juin 1994 le présente ainsi :

« Son oeuvre est de nature confidentielle, oui c'est ça, comme s'il nous parlait d'âme à âme, dans le secret des cœurs. D'autres écrivains-poètes qui l'ont précédé comme Henri Calais ou Georges Peros furent méconnus de leur vivant. Proches d'eux, par le sens intime d'une même démarche solitaire et monacale, étrangères aux écoles et chapelles à la mode, Christian Bobin aurait pu connaître le même sort. Qu'il ait aujourd'hui des dizaines de milliers de lecteurs semble tenir du miracle. Sans doute, répond-il sans le savoir à une attente des hommes et des femmes qui le lisent, à une attente née de leur

⁵¹ Il s'agit des éditions Brandes.

⁵² Michel Camus était directeur de la collection *Entre 4 yeux*, aux éditions Lettres Vives.

insatisfaction vitale, de leur soif de lumière dans les ténèbres de leur existence. Chez beaucoup d'entre eux, la lecture de Christian Bobin se résume en deux mots, en deux mots venant du cœur : "il m'a aidé à vivre". »

Le thème d'une lecture « *qui aide à vivre* » m'avait particulièrement intriguée et intéressée au moment du choix d'un auteur et d'une œuvre pour une recherche centrée sur l'expérience de réception. M'avait aussi interpellée ce qui semblait signaler une double appartenance dans le champ littéraire : un écrivain intimiste d'un côté, lu par des milliers de lecteurs de l'autre. Il y avait là matière à mobiliser la théorie de champs, dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu dont l'ouvrage, *Les Règles de l'Art* venait de paraître. Enfin, d'un point de vue méthodologique, il était rassurant de savoir que cet écrivain avait des « *milliers de lecteurs* ». Il me semblait qu'il ne serait pas impossible d'en convaincre quelques-uns de réaliser des entretiens, à une époque où internet et les communautés en ligne n'existaient pas.

Deux hypothèses ont été testées au cours de la recherche. La première portait sur l'œuvre littéraire de Christian Bobin, en tant qu'univers symbolique partiel, constitué d'un ethos (une éthique sous forme pratique), de normes de comportement (ensemble de valeurs hiérarchisées de la conduite humaine), de schèmes d'interprétation et de perception du monde social (la mystique contemplative de Max Weber, Weber, 1996). En suivant la façon dont Roger Chartier définit la notion d'appropriation, j'envisageais les livres/textes comme formant un ensemble d'injonctions, visant à faire vivre au lecteur une expérience particulière de lecture, et à peser également sur le sens à donner au contenu textuel. De sorte qu'il était possible de dégager une lecture orthodoxe de ces livres/textes, à laquelle se confrontaient les lectures singulières faites par les enquêtés. Le couple orthodoxe, hétérodoxe, ainsi que la notion de réception ambivalente permettaient alors de classer des formes d'expériences de réception.

La seconde hypothèse portait sur l'activité lectorale. Je posais que le partage entre des modes d'appropriation des textes (éthiques ou esthétiques), qui correspond à des compétences scolairement acquises, ne saurait rendre compte seul des expériences de lecture faites avec les textes de Christian Bobin. L'expérience de réception était plutôt vue comme un ensemble d'éléments en interaction dont il était difficile a priori de déterminer la nature et la forme à la seule vue des caractéristiques socioprofessionnelles des lecteurs. Je présupposais de plus qu'il n'y avait pas de coupure radicale entre l'expérience ordinaire et l'activité lectrice. Lorsqu'un individu lit, et s'approprie un texte (réagit, juge, donne du sens...), ce n'est pas forcément en opérant une coupure radicale avec ses schèmes de perception et d'interprétation ordinairement mis en œuvre. Même auprès d'un lecteur disposant de compétences à la mise en œuvre d'un mode d'appropriation esthétique des textes, il ne fallait pas

systématiquement postuler un partage radical entre le monde des textes, et l'expérience ordinaire dans laquelle prennent place son ethos, et ses schèmes de perception et d'interprétation ordinaires. Ce qui se jouait lors du travail d'appropriation consistait peut-être justement et pour une part, en une confrontation de normes, de schèmes d'interprétation et de perception du monde ; les lecteurs effectuant un va-et-vient entre l'œuvre et leur univers symbolique ordinaire.

Pour rendre compte des expériences de réception faites avec les textes de Christian Bobin, je choisirai alors d'investir simultanément trois terrains, généralement plutôt disjoints dans les analyses. Le premier sera constitué de l'œuvre de l'écrivain. L'objectif en était la mise en évidence d'un univers symbolique partiel et des injonctions des textes susceptibles de borner la réception des lecteurs. Les analyses proposaient d'une part une étude du monde social représenté dans l'ensemble de l'œuvre, en étant attentive aux positions sociales des personnages, aux rôles joués, aux types d'événements qu'ils étaient susceptibles de rencontrer, et aux destinées réalisées, probables et improbables. A ce social reconstruit, était associée d'autre part une étude des effets rhétoriques au moyen desquels certains discours sur le monde étaient tenus dans les livres. Enfin l'étude des matérialités des textes ambitionnait de saisir l'ampleur et l'allure de la diversité des supports, allant du livre d'aspect très artisanal, rare, et précieux, à livre de poche vendu en grande surface (parfois pour un même texte), conduisant effectivement (ou pas) des lectorats, pratiques de lectures et appropriations différentes. L'ensemble dévoilera une intéressante éthique de la résignation, que je saisisais à l'aide de la figure idéaltypique du mystique contemplatif⁵³ de Max Weber, et dont les réceptions par un lectorat socialement différencié m'intéressaient vivement (Weber, 1996).

Le second terrain concernait la réception par la critique littéraire de l'œuvre de Christian Bobin en tant qu'indicateur des positions dans le champ littéraire de l'écrivain entre 1985 et 2000. Une analyse en termes de champ sera ainsi proposée, en reprenant les théories et outils développés par Pierre Bourdieu. La reconstruction de la position (ou de la succession de positions) occupées par l'écrivain dans le champ littéraire se voulait une introduction à l'analyse des expériences de réception : celles-là

⁵³ L'analyse proposée par Max Weber des voies de salut-délivrance contenues par les différentes religions aboutit à la construction de deux types s'envisageant essentiellement dans leurs proximités et oppositions : l'ascétisme et la mystique contemplative. Ce sont des « états d'un genre particulier » différenciés au regard de l'importance plus ou moins grande que chacune de ces voies accorde à l'action et au travail. Chez l'ascète, il est possible d'intégrer un mode de vie actif avec une quête spirituelle, tandis que chez le mystique contemplatif, tout travail entre directement en contradiction avec son éthique primordiale. Sont alors définies plusieurs attitudes à tenir dans la vie quotidienne (telles que s'éloigner des intérêts quotidiens, minimiser toute action, se protéger contre les perturbations extérieures, se considérer comme un réceptacle du divin, garder une attitude de constant humilité) afin d'atteindre un état de grâce de nature religieuse, à partir de la saisie d'un message unitaire et significatif du monde (qui s'oppose à une conception rationnelle du monde) : autant de traits pertinents à partir desquels je restituerai le contenu normatif et cognitif de la production littéraire de Christian Bobin (Weber, 1996, « *les voies de salut-délivrance* », pp. 177 à 241).

sont en effet à considérer comme des injonctions pouvant induire des effets de sens lors de la réception de ses textes.

Le troisième terrain regroupait cinquante récits de réception fournis par des enquêtés socialement diversifiés. Ces réceptions des textes de Christian Bobin et les pratiques lectorales d'une manière générale des enquêtés, seront recueillies au moyen de deux entretiens par individu placés à un an d'intervalle chacun, de manière à saisir deux moments dans les expériences de réception et se donner la possibilité d'observer des variations dans les pratiques de lecture. L'intention était de faire au maximum varier les profils sociaux des enquêtés, afin de tester l'hypothèse de variations des réceptions sera contrainte par la méthodologie qui consistera à remonter des réseaux de lecteurs à partir d'entretiens obtenus avec le premier d'entre eux au sein de chaque groupe (enseignants, étudiants, libraires, lycéens, cadres dans le privé, ...). Il en résultera une variation que j'aurais aimée un peu plus large des milieux sociaux mais qui restera tributaire du mode de construction de cette population. Elle permettra toutefois de remonter certaines communautés de lecteurs et de pratiques tout à fait intéressantes, notamment pour saisir des éléments de hors-texte (les manières dont les lecteurs faisaient connaître à d'autres leurs lectures et pesaient ainsi sur les réceptions futures).

Si la méthode d'un suivi longitudinal des enquêtés dans le cadre d'enquêtes qualitatives est à présent bien installé dans l'espace des méthodologies mobilisables au cours d'une recherche, ce n'était pas vraiment le cas à l'époque, et amènera à de belles surprises. J'observerai notamment que la pratique de lecture des textes de Christian Bobin ne durait en général pas dans le temps, y compris lorsque la réception avait été particulièrement « *heureuse* », autrement dit orthodoxe, et que les lecteurs relataient avoir éprouvé « *un choc* », une « *révélation* » à la lecture. Cela conduira à questionner la robustesse d'enquêtes sur les pratiques culturelles, extrapolant et induisant à partir de réponses à des questions posées en une fois, des pratiques durables dans le temps. Ces résultats de recherche prendront place dans une période de réflexions et critiques de la notion notamment d'*habitus* de Pierre Bourdieu, dont les dimensions de cohérence interne et au cours du temps pour un même individu en viendront à être qualifiées de cas particuliers dans un ensemble bien plus morcelé, hétérogène, autrement dit pluriel (Lahire, 1998).

2.3.2 DES ENTRETIENS AUX EXPERIENCES DE RECEPTION : CINQ TRAITS PERTINENTS

Dans la perspective de saisir la nature du travail d'appropriation fait par le lecteur avec les textes de Christian Bobin, je proposerai le terme d'expérience pour qualifier tout à la fois le procès de réception et son résultat pour chaque lecteur. Le terme d'acte de lecture, défini par Wolfgang Iser reprenait

également le thème de la lecture comme moment d'interaction entre un texte et un lecteur⁵⁴. Cependant, la notion d'expérience permettra d'entrer plus avant dans les « *facultés humaines* » énoncées par Wolfgang Iser, et d'envisager la lecture ainsi qu'une série d'actes ou d'opérations menées par le lecteur avant, pendant, et après sa confrontation avec le texte. L'expérience de réception sera alors vue comme la configuration d'une série de modalités intervenant à des moments différents, et prenant des formes variables d'un lecteur à un autre. En disposant d'éléments identifiables et isolables (d'une manière théorique) les uns des autres, une reconstruction des expériences est en effet possible, qui en montre l'étendue, la diversité et la richesse, mais également les similitudes et redondances d'un lecteur à un autre. Autrement dit, je souhaitais obtenir par cette opération de déconstruction théorique un ensemble de traits pertinents pour en observer les combinaisons ou configurations⁵⁵ dans le lectorat, qui seront :

- 1 – Des pratiques de lecture passées et actuelles des enquêtés
- 2 – Des usages et fonctions des textes de Christian Bobin pour l'enquêté
- 3 – Des effets des textes de l'auteur sur le lecteur
- 4 – De la légitimité de la lecture et des textes de l'auteur selon les milieux sociaux
- 5 – Des modes d'appropriation des textes mis en place pour l'œuvre de Christian Bobin

Les quatre premiers traits pertinents entendront saisir par différentes touches l'épaisseur d'une expérience à la fois singulière et pleinement sociale. En reconstruisant le passé lectoral de chaque enquêté, bien évidemment pris dans un rapport à l'école, à l'apprentissage de la lecture et par le passage par le lycée ; en se donnant les moyens de mesurer les attentes, les usages, les fonctions et effets de la lecture en général et de la lecture des livres de Christian Bobin, il s'agira de fournir des éléments permettant la comparaison au sein d'un même enquêté à deux différents moments dans sa trajectoire (au moyen de récits, et au moyen de deux entretiens situés à un an d'intervalle), et entre enquêtés.

Chacun de ces traits pertinents sera précisé et discuté à partir de l'existant dans la littérature scientifique de l'époque. Je serai alors amenée à proposer certaines précisions, ajouts ou modifications dans les manières de penser la pratique de lecture et l'activité de production de sens. Plus précisément,

⁵⁴ « Dès lors qu'un texte littéraire ne peut agir tant qu'il n'a été lu, il est impossible d'en décrire l'effet sans analyser le processus de sa lecture. Si nous avons consacré ce travail à la lecture, c'est que cet acte fait découvrir les processus mis en œuvre par le texte littéraire. Au cours de la lecture se produit un travail de transformation du texte qui se réalise par la mise en œuvre de certaines facultés humaines. Il s'ensuit un effet du texte qui ne peut être étudié ni dans le texte seul ni dans le seul comportement du lecteur. Le texte est donc un potentiel d'action que le procès de la lecture actualise. » (Iser, 1976, p. 13).

⁵⁵ Il s'agissait de proposer une analyse sous forme de portrait, en s'inspirant de la méthodologie mise en place par Bernard Lahire dans *Tableaux de famille*, Paris, Seuil, 1995.

je discuterai des trois catégories à partir de laquelle les chercheurs envisageaient de façon classique les fonctions de la lecture : la fonction « *évasion* », « *documentaire* » ou « *esthétique de la lecture lettrée* »⁵⁶ qui ne me paraîtront pas assez rompre avec le sens commun. Je montrerai que d'autres fonctions, assez ordinaires mais peu théorisées portant sur les rôles « *réparateur* » (Lahire, 1993c), thérapeutique, ou de « *relaxation* » (Noizet, 1996) pouvaient se glisser sous le terme de lecture d'évasion que les enquêtés évoquaient spontanément pour qualifier leurs attentes. Je m'appuierai en cela d'une part sur les travaux de Pascale Noizet dans une enquête sur la paralittérature sentimentale. Plaçant le rapport polémique entre homme et femme au cœur du roman *Harlequin*, l'autrice est conduite à penser que l'usage de textes de ce genre ne se réfère pas à un besoin d'évasion et ne correspond pas à une échappatoire, mais amène la lectrice à retravailler un quotidien conflictuel, afin notamment de revenir sur un rapport hétérosexuel polémique.⁵⁷ Là où la presse fustige un genre qui selon elle promet évasion à ses lectrices⁵⁸, elle observe au contraire des discours de lectrices orientant leurs attentes vers d'autres fonctions de la lecture. Je m'appuierai également sur les travaux de Bernard Lahire, qui observe le rôle « *réparateur* » pris par certains livres dans une recherche consacrée aux pratiques de lecture en milieux populaires en disant qu'« *Il arrive fréquemment que le livre puisse jouer un rôle quasi « réparateur » à la suite de drames. Par exemple, une lectrice lit un roman parlant d'une femme malheureuse d'avoir perdu un frère dont elle était très proche, alors qu'elle vit la même situation. Pourquoi, après un tel drame, se plonger dans un roman qui « remue le couteau dans la plaie » ? En fait, la lecture permet de faire travailler son chagrin, son expérience douloureuse pour mieux l'accepter, pour essayer de donner du sens à ce qui est insensé et insupportable.* » (Lahire, 1993a, p. 121). L'exemple de ces études montrait qu'il était tout à fait envisageable de présupposer l'existence de fonctions plurielles et implicites de l'acte de lecture, sous le couvert général de la fonction « *évasion* ». J'avancerai le terme de requalification du quotidien, pour saisir plus précisément le travail d'appropriation mené par certains lecteurs avec les œuvres de Christian Bobin, et que j'explicité plus bas.

Le cinquième trait pertinent dans ma grille d'analyse, demande de s'attarder quelque peu ici. Il s'agit d'une notion incontournable pour reconstruire des appropriations, alors même qu'elle n'est pas souvent mobilisée par ceux qui emploient ce terme dans leurs travaux, signalant ainsi un usage plus ordinaire que scientifiquement contrôlé. L'appropriation est un travail, un procès au cours duquel se confrontent plusieurs mondes sociaux, celui inscrit dans/par la pratique et l'objet, et celui incorporé par l'individu. La résultante de cette confrontation n'est pas, ainsi qu'on vient de le présenter, mécanique ou connue d'avance, même si un « *ordre des livres* », dans le cas de la lecture, entend fortement contraindre la

⁵⁶ Mauger & Poliak, 1995, pp. 50 ; 52 et 56.

⁵⁷ Noizet, 1996, p. 186.

⁵⁸ Noizet, 1986, notamment le chapitre 8 « *Harlequin, un cas critique* ».

réception du lecteur. La notion de mode d'appropriation vient alors permettre de penser l'espace des appropriations possibles pour un lecteur socialisé en un temps, une époque et un ensemble de pratiques, en se donnant les moyens de repérer, à l'intérieur de cet espace, des modalités plus spécifiques à certains groupes ou individus. Par exemple, la lecture silencieuse et solitaire n'est pas un invariant historique : elle émerge au cours des siècles, et ne doit son illusion d'évidence qu'en raison du fait qu'il s'agit aujourd'hui d'une pratique largement diffusée, appropriée, et donc mobilisée y compris par les chercheurs lors de leurs enquêtes. Penser par mode, c'est se donner les moyens d'historiciser des formes de pratiques et de réception, et donc de réaffirmer leur pleine et entière inscription dans un social tramé par des rapports de pouvoirs et de domination. C'est aussi penser en termes de stock, variable dans le temps et les sociétés, et d'effectuation. Il me semble que la notion de mode reprend une manière de penser les pratiques et leur effectuation qui emprunte au couple langue/parole défini par Ferdinand de Saussure, la distinction entre un stock disponible à un moment donné au sein d'une société, et la parole, c'est-à-dire l'effectuation (ou la « *performance*⁵⁹») par un locuteur. Les conditions pour puiser dans ce stock et produire un discours propre sont sociales et renvoient à différentes possibilités pour les lecteurs d'avoir été socialisés à différentes formes de pratiques de lecture. Ainsi, à un objet-livre déconstruit à partir de toute une série de pratiques, relevant de l'histoire des contenus littéraires, rhétoriques, éditoriaux d'une part, correspond une intention visant à historiciser le lecteur dans ses pratiques de lecture d'autre part. Cette historicisation invite donc à réinscrire tout lecteur à la fois dans son parcours individuel, dont les rapports à l'école et la lecture élaborés dans des contextes sociaux particuliers tendant à avoir produits certaines habitudes, usages, fonctions, attentes et goûts, à la fois dans une histoire plus générale des pratiques lectorales existantes dans une société à une époque donnée. Enfin, ces pratiques lectorales, le sens produit ainsi que les pratiques d'élaboration des livres/textes sont en lien étroits avec les formes d'exercice du pouvoir chez Roger Chartier, ainsi que le rappelle Bernard Lahire, « *A partir d'une conception eliasienne des relations d'interdépendance et du lien entre les formes d'exercice du pouvoir et économie psychique, l'auteur oriente depuis quelques années ses réflexions vers la compréhension globale des transformations conjointes dans les modalités d'exercice du pouvoir, dans les structures historique de la personnalité, dans les institutions littéraires et dans les genres littéraires eux-mêmes [...].* » (Lahire, 1993b, p. 64 – 65). Je n'aurais pas la possibilité de pleinement saisir les implications de cette dernière proposition dans le cadre de la thèse. J'en discuterai cependant certaines pistes plus bas.

Pour les pratiques lectorales, deux modes d'appropriation vont être proposés notamment par Bernard Lahire, dans la lignée de la distinction établie par Pierre Bourdieu entre les dispositions éthique et

⁵⁹ Pour reprendre un titre d'une des conférences données en 1996 par Roger Chartier au sein de l'école doctorale Sociologie et sciences sociales, et publié dans les *Cahiers du GRS* n°16.

esthétique. S'appuyant également sur les travaux de Mikhaïl Bakhtine et de Hans R. Jauss, Bernard Lahire construit deux modes. Le premier, intitulé mode d'appropriation pragmatique ou éthico-pratique renvoie à une manière de lire où le sens se construit « *en faisant référence, non pas à des livres, mais à des schèmes éthico-pratiques d'expériences*⁶⁰ ».

« *En effet, les modes d'appropriation des imprimés (journaux, revues, livres divers) mis en œuvre en milieux populaires sont souvent pragmatiques, à savoir qu'ils se caractérisent par la volonté d'ancrage des textes (du monde des textes) dans une autre réalité que la seule réalité textuelle (le monde des lecteurs) : dans une situation pratique (lecture de livres ou de revues « pratiques »), dans un espace connu, vécu (lecture de la presse quotidienne) ou dans les cadres, les schémas de l'expérience passée ou présente.* »⁶¹

Le second caractérise une manière de lire ancrée dans « *la seule réalité littéraire*⁶² ». Elle est liée à la notion de disposition esthétique telle que l'utilise Pierre Bourdieu dans *La Distinction*. Se partagent ainsi chez les lecteurs deux modes fonctionnant comme des pôles ou points de repères chez le chercheur : lecture par référence à l'expérience ordinaire pour les uns, lecture par référence à « *la seule réalité textuelle* » pour les autres, le sens des textes se construit au travers de ces opérations intellectuelles. Ce qui clive ainsi les lecteurs est alors une compétence lectorale scolairement acquise : la lecture méthodique s'apprend au lycée à partir de la seconde, qui fera l'objet des travaux de recherche de Fanny Renard (Renard, 2007). Pour saisir le travail d'appropriation des enquêtés, dont je souhaitais faire varier au maximum les conditions de socialisation aux pratiques lectorales, je m'appuierai sur cette distinction, en opérant toutefois une précision, concernant le mode d'appropriation esthétique. Considérant, à l'époque, que les réflexions sur les modes d'appropriation des textes en fonction des dispositions possédées par les individus avaient tendance à glisser de l'un à l'autre comme s'il y avait entre eux une liaison mécanique, je transformerai quelque peu cette notion. En effet il apparaissait qu'à un mode d'appropriation analytique des textes correspondait une disposition esthétique tandis qu'à un mode d'appropriation éthico-pratique, une disposition éthique d'une façon quelque peu mécanique. Même si les deux pouvaient partiellement se recouvrir, il me semblera plus opportun de rompre l'assimilation rapide de l'un à l'autre. Aussi, je proposerai la notion de mode d'appropriation analytique des textes à celle d'esthétique, qui paraîtra plus apte à définir avant tout un ensemble de compétences, de savoir-faire, mobilisés par les lecteurs, pouvant éventuellement déboucher sur une disposition esthétique. Considérant que savoir repérer des figures de style dans un texte, pouvoir citer

⁶⁰ Lahire, 1993a, p. 115.

⁶¹ Lahire, 1995a, p. 147.

⁶² Lahire, 1993a, p. 115.

le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, la maison d'édition sont avant tout des compétences scolairement acquises, je poserais qu'elles ne suffisent pas à justifier d'une disposition esthétique si l'on entend par celle-ci un rapport au monde ainsi que le propose Pierre Bourdieu, (qui est d'ailleurs également une notion problématique dès lors qu'il s'agit de l'utiliser comme une catégorie opératoire en sociologie). Selon l'auteur, cette disposition a pour caractéristique principale de suspendre la nature et la fonction de l'objet représenté pour s'attacher aux aspects formels, stylistiques, etc.⁶³ Ainsi réduite, cette disposition esthétique pourra toutefois être observée auprès de certains enquêtés, mais dans des cas bien plus spécifiques que la définition première ne le laissait imaginer.

Le deuxième temps de ma réflexion sur les modes d'appropriation portera sur ses liens avec la construction du sens des textes. Même si tout lecteur ne se demande pas constamment au cours de sa lecture quel sens donner au texte, son activité de déchiffrement est construction de sens et se donner les moyens de le ressaisir par entretien reste un enjeu important. Pour Claude Poliak et Gérard Mauger, la compréhension d'un texte consiste en un accord entre le « monde du texte » et le « monde du lecteur », qui lui-même se résume à un accord entre schèmes de perception et d'interprétation⁶⁴. Outre le fait que ces propositions consistent à ne pas prendre en compte les effets de forme sur les œuvres et à réduire les textes à des schèmes d'interprétation alors qu'ils se présentent au lecteur également dans leur matérialité, je substituerai à ce point de vue une vision dynamique de l'expérience de réception. Dans leur définition de la lecture de divertissement et notamment la formule lapidaire consistant à dire que « *La lecture d'un texte s'apparente, mutatis mutandis, au déchiffrement des images qui relèvent, l'une de l'autre, des mécanismes généraux de la perception des formes symboliques* », les auteurs ne semblent pas envisager qu'un lecteur puisse apprendre pendant l'acte de lecture : ils restent dans un modèle où la rencontre entre un texte et un lecteur est envisagé d'une manière statique et non dynamique. Pourtant, entre le début de la lecture d'un texte long (genre roman...) et la fin, il n'y a pas que reconnaissance et déchiffrement à partir de schèmes communs au texte et au lecteur. Il peut y avoir apprentissage,

⁶³ « *La disposition esthétique qui tend à mettre entre parenthèse la nature et la fonction de l'objet représenté et à exclure toute réaction "naïve", horreur devant l'horrible, désir devant le désirable, révérence pieuse devant le sacré, au même titre que toutes les réponses purement éthiques, pour ne considérer que le mode de représentation, le style, aperçu et apprécié par la comparaison avec d'autres styles, est une dimension d'un rapport global au monde et aux autres, d'un style de vie, où s'expriment, sous une forme méconnaissable, les effets des conditions d'existence particulières : condition de tout apprentissage de la culture légitime, qu'il soit implicite et diffus comme est, le plus souvent, l'apprentissage familial, ou explicite et spécifique, comme l'apprentissage scolaire, ces conditions d'existence se caractérisent par la mise en suspens et en sursis de la nécessité économique et par la distance objective et subjective aux groupes soumis à ces déterminismes.* » (Bourdieu, 1979a, p. 57).

⁶⁴ « *C'est pourquoi le divertissement requiert, sinon la concordance, du moins un accord entre les schèmes de perception qui organisent le monde du texte, les schèmes d'interprétation et d'action des personnages et ceux du lecteur. La compréhension immédiate, spontanée, de plain-pied, non réflexive, suppose l'appartenance du monde du texte et du monde du lecteur à un monde de sens commun, leur commune référence au répertoire de « bonnes histoires » constitutives de la « psychologie populaire ». Il n'y a pas, en effet, d'évasion possible sans un minimum de connaissances et de reconnaissance des intrigues fictives. La lecture d'un texte s'apparente, mutatis mutandis, au déchiffrement des images qui relèvent, l'une de l'autre, des mécanismes généraux de la perception des formes symboliques.* » (Mauger & Poliak, 1998, p. 5).

autrement dit une familiarisation plutôt ou à côté d'une familiarité. Envisagé ainsi dans une dynamique, l'expérience de lecture devenait alors beaucoup plus complexe à cerner et l'accord entre le monde du texte et le monde du lecteur n'était pas forcément un impératif préalable nécessaire. Sinon, il n'était plus possible d'envisager, ainsi que le souhaite Hans R. Jauss les fonctions cognitives et normatives de la littérature.

2.3.3 RESULTATS MARQUANTS

Les expériences de réception des enquêtés seront alors reconstruites de deux manières : sous forme de douze portraits, ce qui permettra de montrer les variations entre les différents traits pertinents à la fois de façon synchroniques et diachronique pour chaque lecteur, et en proposant une synthèse des types d'expériences pour tous les enquêtés. Les portraits de lecteurs mettaient en évidence des usages, modes d'appropriations, modes de traitement des textes de Christian Bobin relativement différenciés, classés selon les degrés d'orthodoxie à un attendu dégagé par l'étude des livres/textes : la « *rencontre heureuse* » en était le modèle idéaltypique, aux côtés d'expériences plus ambivalentes, et de rencontre malheureuse. Pour la moitié d'entre eux, je constatais une convergence autour de cette « *rencontre heureuse* », autrement dit un effet de réception comprenant des impressions de « *révélation* », de « *bien-être* », « *d'apaisement* », des sentiments de « *se lire dans le texte* », de « *se révéler à soi-même* » et d'avoir fait une « *rencontre* » avec le texte, pour reprendre des propos d'enquêtés. A ces effets pouvaient se combiner des usages ou fonctions des textes orientés vers une aide symbolique : la lecture des textes de Christian Bobin consistait alors pour une part en une recherche « *de petites phrases qui font du bien* », « *de pansements de l'âme* », dont la fonction principale semblait être une requalification du quotidien : il s'agissait pour eux d'utiliser des descriptions, des manières de revaloriser certains éléments du quotidien, de sorte qu'il apparaisse non plus comme problématique, mais esthétique, apaisant, salvateur, etc., (Tralongo, 2005). Cet effet et ces fonctions ou usages des textes étaient plus le fait d'individus évoluant dans des milieux (professionnels notamment) où la lecture et l'œuvre de Christian Bobin avait une légitimité suffisamment établie pour qu'il puisse avoir des échanges sur ces thèmes. Cela correspond dans la population plutôt aux enquêtés enseignants, intervenants dans le champ artistique, étudiants, membres du clergé. La formation était plutôt littéraire et supérieure.

Dans les autres discours positifs de réception, j'ai pu repérer un terme redondant, sans pour autant en faire un modèle d'expérience de réception. J'en proposerai le terme de « *lecture intéressante* ». S'y rattacheront des lecteurs qui relatent en termes de connaissances sur le monde, d'enrichissement de

leur culture personnelle les effets positifs de leur lecture des textes de Christian Bobin. Il s'agit plutôt de lecteur (dans cette population) de formation scientifico-technique dans le supérieur. Ce mode d'appropriation pourra avoir été constitué au cours des études, poursuivies et maintenues par la suite, rejoignant ici les résultats de recherches sur les manières d'étudier clivées selon les matrices disciplinaires des étudiants (Lahire, Millet et Pardell, 1997 ; Millet 2000). « Révélation » ou « rencontre heureuse », d'un côté ; « lecture intéressante » de l'autre paraissent ainsi relever des formes d'expériences de réception des textes qui renvoyaient à des compétences de lecteurs différentes : à une culture de l'expérience fondée sur l'émotion, et une culture de l'intériorité d'une part ; à une culture de l'accroissement des connaissances sur le monde (plutôt que sur soi) d'autre part. Les réceptions malheureuses des textes de Christian Bobin correspondaient, dans l'enquête à des cas de figure moins polarisés que précédemment. C'était parfois en raison d'un ethos en forte opposition avec celui développé dans les textes de Christian Bobin que le lecteur s'agaçait à sa lecture ; c'est parfois également en raison d'une volonté contrariée de trouver dans des textes des schèmes d'interprétation et de compréhension du monde relevant des sciences humaines (et donc d'une forme argumentée et raisonnée de discours), que le lecteur se détournait de la production de l'écrivain. Il restait que ce thème avait été moins creusé que les précédents, en raison de la faiblesse du nombre de lecteurs malheureux dans la population totale (moins d'une dizaine de cas), étant donné la difficulté rencontrée à convaincre ces lecteurs qu'ils pouvaient légitimement participer aux entretiens.

Il y a un dernier élément dans les travaux de Roger Chartier que je ne mobiliserai pas dans le cadre de la thèse mais qui me paraîtrait à présent plus réalisable. Il s'agit des questions relatives à l'articulation des pratiques culturelles sur les formes d'exercice du pouvoir, qu'il me semblerait intéressant de rattacher à l'analyse de ce que je proposerai d'appeler le *travail ou l'activité symbolique ordinaire*, qui finalement constituait un pan assez central dans mon travail. Ce travail de construction de sens pour la vie ordinaire, passait pour une certaine partie de ce lectorat par une quête de sens plus ou moins explicite. S'étaient exprimés sur ce thème les enquêtés enseignants, étudiants, des individus en période de transition professionnelle, de changements affectifs. Il semble donc qu'un moment de rupture, de crise, de changement de contexte constituait une des conditions d'émergences de ces questionnements, et se présentait pour certains lecteurs possédant certaines compétences littéraires, ou analytiques, certaines dispositions, sous la forme de « *quête de sens* ». C'est d'ailleurs précisément à ces moments que les instances de légitimation des institutions ont à fonctionner, ainsi que Peter Berger et Thomas Luckmann le soulignent à propos de l'expérience du deuil. Il y avait une fonction d'aide symbolique dans un versant thérapeutique ici, qui agissait auprès des lecteurs au moyen ce que je nommerai une *rhétorique de la consolation*. A partir de certains procédés rhétoriques particuliers, jouant de la raréfaction et de

l'abondance de termes descriptifs d'une situation, l'auteur présente à la fois certaines manières d'envisager une situation a priori problématique et douloureuse et sa solution. Celle-ci consistera à transformer le regard à porter sur l'appréciation de cette situation de manière à ce que ce qui était la cause de la souffrance en deviennent justement la condition d'un salut (Tralongo, 2005). Cette fonction, que je qualifierai d'aide thérapeutique était sans doute d'une fonction non pas inédite de la littérature, ni même uniquement activable par la littérature, mais bien connue d'un grand nombre de lecteurs, certainement utilisée sans se désigner comme telle, et qui n'avait pas fait l'objet d'une théorisation.

A la fin de la thèse, j'annonçais des pistes d'investigations, centrées autour des relations entre la constitution de l'activité symbolique ordinaire et les produits culturels, que je n'investirai finalement pas par la suite. A posteriori, il m'apparaît que la notion d'activité symbolique ordinaire aura continué de travailler de façon un peu souterraine dans mon esprit. A présent, alors que trente années se sont écoulées depuis les premiers succès littéraires de Christian Bobin et que sa production littéraire appartient à une histoire ancienne, il me semblerait possible et intéressant de réinterroger l'émergence du courant littéraire auquel il a été apparenté (une littérature poétique, intimiste et mystique, peut-être en lien avec une littérature grandissante actuellement du développement personnel) dans un cadre plus large questionnant de conserve les produits culturels, la configuration historique donnée, les formes d'organisation et d'exercice du pouvoir et l'économie psychique, pour reprendre la dernière partie du programme de Roger Chartier. Invité à un séminaire du GRS en 1993, il en explicite la démarche : « *Pour vous donner un exemple, j'ai essayé, suivant une indication que donne Elias dans La Société de cour, de revenir sur le rapport qu'on peut établir entre l'esthétique classique, telle qu'elle s'incarne fondamentalement dans la tragédie classique, et ce qu'il appelle la « rationalité de cour », c'est-à-dire une forme de structure de la personnalité, de l'économie psychique, elle-même profondément commandée par l'inscription des individus dans des réseaux d'interdépendance et dans des réseaux sociaux. J'essaie donc de mettre en rapport, d'une part, un certain nombre de traits que l'on peut trouver dans les tragédies de Corneille ou de Racine, et d'autre part, en suivant Elias, les traits spécifiques aux formes de rationalité de cour [...].* » (Chartier, 1993b, p. 8). Son intention était de s'intéresser « *au rôle central tenu par les mutations dans les formes d'organisation et d'exercice du pouvoir pour comprendre les évolutions culturelles majeures* » (Ibidem, p. 9). Il me semble à présent que l'éthique de la résignation, les techniques pour faire de nécessité vertu, la fonction thérapeutique de la lecture, présentées comme des aides pour le quotidien sont des sortes de machineries thérapeutiques qui pourraient s'analyser dans la même perspective que celle qu'adopte Jeanne Favret-Saada et qu'elle nomme des « *institutions de rattrapage* » (Favret-Saada, 2009). Ces machineries thérapeutiques, en tant qu'institutions de rattrapage, gagneraient à être réinterrogées à partir des recompositions dans les modes d'exercices du pouvoir, avec l'avènement d'un Etat successivement ou simultanément animateur, éducateur, partenaire et évaluateur, à la fois désengagé et puissamment

normatif et la montée en force d'injonctions à la formation permanente, au « *travail de soi* » (Darmon 2003), comme garantie individuelle face au risque (Castel, 2003). Je reviendrai sur ces points dans les prochains chapitres et la conclusion générale.

Une dernière piste m'intéresserait dans cette veine. Sur la même période d'une montée d'une littérature du développement personnel, la thématique du genre a fait, sous la poussée de travaux féministes, une remarquable entrée à la fois dans le monde scientifique et dans la société civile. La littérature étant ainsi un des lieux où l'on peut « *apprendre son genre* », pour emprunter une formule à Christine Détéz à partir d'une étude sur les réceptions genrées des mangas chez les adolescents (Détéz, 2011), il serait intéressant de questionner les appropriations actuelles des manières de traiter des rôles des hommes et des femmes chez un auteur tel que Christian Bobin : que diraient aujourd'hui des lectrices et lecteurs socialement différenciés de la naturalisation des rôles sociaux qui est centrale dans l'œuvre de cet auteur ? Participe-t-elle encore du sentiment de « *révélation* » et de « *bien-être* » que certaines et certains relaient dans le milieu des années quatre-vingt-dix ? Je serai ainsi intéressée de savoir de quelles manières ce type d'énoncés sur le monde continue (ou pas) à produire une requalification du quotidien, à présent qu'il existe à la fois une offre bien plus élargie de littérature de développement personnel et une dénonciation du travail de naturalisation de ces rôles.

CONCLUSION DU CHAPITRE

La thèse aura permis d'utiliser la notion d'appropriation sur un ensemble de terrains contemporains, pour une pratique, la lecture, qui était directement celle pour laquelle la notion avait été mise à contribution par Roger Chartier au cours de ses recherches. Il y avait de ce point de vue, si je puis dire, une mise au travail, - autrement dit une appropriation - plutôt orthodoxe de la notion de par le sujet d'étude, dont on peut résumer les propositions principales. Elles envisagent l'appropriation comme une contrainte créatrice et/ou une inventivité bornée, qui consiste en un travail mené par l'individu, dans un contexte de confrontation, entre tout un ensemble d'éléments cadrant la pratique, fruit d'une série d'histoires cristallisées dans/par des matérialités, des rapports de pouvoir et de domination, et un individu lui-même pris dans une série de pratiques, d'habitudes incorporées. Ainsi, la notion de confrontation, tout en cherchant des variations plus ou moins fortes, autrement dit des hétérodoxies ou orthodoxies dans les pratiques et la production de sens, signale inmanquablement des rapports de force avec un ordre (venu des livres, des textes, des pratiques) à la résultante incertaine. Telle qu'elle se déployait sur ce premier terrain, la notion d'appropriation avait donc à voir avec des pratiques, des objets, du sens, des discours et

des rapports de pouvoir et de domination. Au cours des recherches ultérieures, je vais reprendre ce cadre et l'élargir à d'autres pratiques, considérant que la lecture est avant tout une pratique, certes spécifiques, mais une pratique parmi d'autres. L'intention ne sera toutefois pas d'emblée de mettre à l'épreuve cette notion sur d'autres terrains. Il y a aura plutôt une manière de bâtir les questions de recherche qui m'amènera peu à peu à tester la robustesse de cette notion au-delà de l'horizon d'attente, pour reprendre le vocabulaire de Hans R. Jauss, pour lequel elle avait déjà fourni ses preuves. C'est alors à une sociologie des pratiques que la notion d'appropriation amènera, et que je souhaite présenter dans les prochains chapitres à partir d'une série de terrains situés au sein de l'espace de l'enseignement supérieur et de la recherche.

EXTRAITS DE PUBLICATION ET DE COMMUNICATIONS

Tralongo S. (2006). « Des lectures qui aident à vivre : le cas de réceptions de l'œuvre de Christian Bobin », in Deniot J., Pessin A., *Les Peuples de l'Art*, (T2). Paris : L'Harmattan.

Tralongo S. (2005). « Des livres pour repenser le quotidien : le cas des réceptions de l'œuvre de Christian Bobin ». *Sociologie de l'Art*, n°7, (2).

Tralongo S. (2004). « Christian Bobin et les infortunes de la réception médiatique ». *Sociologie de l'Art*, n°4.

Tralongo S. (2001). *Les réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin : des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs*. Thèse de doctorat de sociologie, (sous la direction de Bernard Lahire), Université Lumière Lyon 2.

Tralongo S. (1996). *Les conditions d'une rencontre heureuse. Analyse sociologique des conditions de possibilité de se sentir « reconnu » et « révélé » par les textes de Christian Bobin*. Mémoire de DEA, sous la direction de Norbert Bandier et Bernard Lahire, Université Lyon 2.

Tralongo S. (1995). *Les conditions d'une rencontre heureuse*. Mémoire de maîtrise de sociologie, Université Lyon 2.

CHAPITRE 3 – DE QUELQUES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION DES ETUDIANTS, DES ENSEIGNANTS ET DE LEURS EFFETS

INTRODUCTION

Les recherches qui vont être présentées ici se sont déployées entre 2001 et 2014. Elles auront toutes pour terrain les IUT. L'interrogation principale portait sur la professionnalisation, que j'entendais saisir à la fois à partir des dispositifs déployés en direction des étudiants, des enseignants et enseignants-chercheurs, dans les programmes et les pratiques. L'intention initiale était de questionner ce qui pouvait paraître une évidence, à savoir que les IUT sont professionnalisants. Mon objectif était de saisir ce que cela signifiait pour ces établissements d'enseignement supérieur, et d'analyser comment se matérialisaient des manières de penser la professionnalisation dans les gestes, outils, et instruments à la fois à destination des étudiants, des enseignants et enseignants-chercheurs. Ces derniers découvraient pour la plupart d'entre eux, ce que constituaient ces dispositifs et leur mise en œuvre, dès leur première prise de poste dans ce type d'établissement. Il y avait alors matière à observer des acculturations, autrement dit des socialisations secondaires effectuées dans un cadre professionnel qui me semblaient un cas de figure à renseigner. Quant aux étudiants, j'étais curieuse de savoir comment ils s'appropriaient ces enseignements qui envisageaient de leur inculquer, entre autre, certaines dispositions face à l'avenir (la stratégie, l'anticipation, la rationalisation) dont on pouvait faire le pari, avec les travaux de Bernard Lahire, Mathias Millet et Everest Pardell (Lahire, Millet & Pardell, 1997), Mathias Millet et Daniel Thin (Millet & Thin, 2005a et 2005b), qu'un certain nombre de conditions sociales d'appropriation ne seraient pas forcément présentes auprès de la population étudiée. Et au-delà de ces curiosités, les questions de recherche posées concernaient le type de cadre socialisateur que les IUT constituaient pour les étudiants comme pour les enseignants et enseignants-chercheurs ; le repérage des modes de socialisation ainsi que quelques-uns des effets. Dans cette perspective, il s'agissait de s'intéresser autant à ce qui visait à cadrer les perceptions et pratiques des acteurs qu'aux pratiques effectives.

Tout au long des enquêtes, je tenterai alors de tenir un double objectif. Il s'agira à la fois d'élaborer des connaissances sur un segment de l'enseignement supérieur français, assez peu renseigné scientifiquement, autrement dit de produire des connaissances en propre des IUT, à la fois de réinscrire ces résultats dans un ensemble plus vaste de problématiques portant sur les types d'étudiants à produire, les agents, dispositifs, instruments, outils de cette production. Ma double préoccupation de recherche consistera à remonter de ce que mes analyses apprenaient sur les IUT, à ce qu'elles dévoilaient de l'enseignement

supérieur, des relations avec le monde du travail, des politiques publiques, autrement dit des recompositions entre le monde éducatif, le monde marchand, et le monde politique.

Je précise que si la notion de professionnalisation servira de fil conducteur, c'est essentiellement dans l'objectif d'en étudier les déclinaisons au sein de dispositifs ciblés. Les changements d'échelles, rendues possibles par des études menées à un niveau national, ou diachronique, n'auront ainsi pas pour objectif de définir tout ce en quoi consiste ou a consisté la professionnalisation en IUT ni d'en proposer une comparaison avec d'autres segments de l'enseignement supérieur, mais plutôt de relever des traces de ce qui était observé à un échelon local et de se questionner sur ce que signifie professionnaliser. Dans cette perspective, l'un des aspects inattendus dans la succession de ces recherches concernera les effets de leur cumul au cours d'une période de transformations importantes de l'enseignement supérieur. Bien que ni la durée ni une intention particulière de coller à l'actualité dans le monde de l'enseignement ne furent planifiées au départ, il s'avère que les enquêtes se sont déployées sur une quinzaine d'années, au moment où le thème de la professionnalisation qu'elles investiguaient centralement s'est retrouvé propulsé au-devant de la scène des transformations de l'enseignement supérieur. S'il apparaissait difficile de saisir finement en 2001, ce que le « *processus de Bologne* », initié en 1999 allait concrètement engager en termes de décrets ou lois ultérieures, (tels que le LMD en 2002 ; LRU en 2007), ou comme transformations effectives dans les pratiques et les consciences, il en est allé différemment par suite. Les directives, injonctions, formes d'organisation ont poursuivi une direction néolibérale donnée, matérialisant à différents niveaux la mise en œuvre d'une « *économie de la connaissance* » organisée par le « *nouveau management public* », que des travaux de recherche sont venus analyser (Charlier et Croché, 2009 ; Cussó, 2008 ; Cussó et Gobin, 2008 ; Garcia, 2007 et 2008 ; Ravinet, 2011 ; Stavrou 2012). La professionnalisation, axe majeur de transformation de l'université (Stavrou, 2011), va prendre une ampleur conséquente au cours du temps, fournissant une occasion d'observer les effets de cette montée en puissance sur les discours et pratiques des IUT. Cependant, encore une fois, il ne s'agira pas de livrer une étude des manifestations de « *la* » professionnalisation dans l'enseignement supérieur, mais bien davantage de saisir ce que ces transformations occasionneront comme confrontations et bouleversements, auprès des IUT, et notamment comme recomposition et institutionnalisation de certains dispositifs locaux, tels le « *Projet Personnel et Professionnel* », inscrivant ainsi des catégories de perception et pratiques des agents de recrutement du marché du travail, des employeurs, etc. au sein de l'enseignement supérieur.

Les parties suivantes présentent ces différentes recherches selon deux entrées : le cadrage théorique et conceptuel ; la notion de professionnalisation et les principaux résultats. Une interrogation dans ce chapitre sera menée à partir d'une observation faite sur le terrain que j'aimerai transformer en programme de recherche par la suite : il s'agit du fait que bien des éléments de socialisation, qu'il s'agisse des logiques,

des dispositifs, des discours, des pratiques, sont assez proches pour les différentes populations étudiées, se déployant ainsi envers les étudiants d'une part, les enseignants et enseignants-chercheurs d'autre part.

3.1 – LA SOCIALISATION PAR LES DISPOSITIFS

Poser la question des processus et effets d'une confrontation avec des dispositifs de professionnalisation reviendra dans mon travail à amorcer une diversification des terrains et des acteurs, et donc une mise à l'épreuve du cadre théorique forgé pendant la thèse. L'approche restera « *dispositionnaliste-contextualiste* » (Lahire 2013). Elle demandera cependant d'être en mesure de définir précisément quelles transformations, mais aussi quels appuis, reprises, le passage d'une recherche sur des pratiques de lecture à celles de pratiques d'études et d'enseignement occasionnent comme nouvelle grille théorique et conceptuelle d'une part, d'observation et d'analyse d'étudiants, d'enseignant et d'enseignant-chercheurs d'autre part. Ces passages-là avaient déjà été opérés sur différents travaux. Ainsi, la notion de confrontation, présentée dans le premier chapitre et conceptualisée par Daniel Thin concernait des élèves, enseignants et travailleurs sociaux, et les pratiques étaient éducatives. De même dans ses travaux sur l'incorporation et l'appropriation des formes de danse, Sylvia Faure s'appuyait explicitement sur la notion d'appropriation forgée par Roger Chartier. Fanny Renard, de son côté, avait exploré les effets des sollicitations à la lecture scolaire au lycée. De sorte que basculer de lecteur à étudiants, enseignants et enseignants-chercheur, de pratiques de lectures à pratiques d'études et d'enseignement de la professionnalisation ne consistait pas à défricher un terrain absolument vierge mais plutôt à consolider l'utilisation élargie et centrée sur les processus et effets de confrontations.

L'entrée se fera à partir de dispositifs de professionnalisation particuliers, pour lesquels une partie du travail consistera à justement à poser la question de savoir jusqu'où remonter à la fois dans le temps et dans les réseaux d'interdépendance pour repérer un ensemble de traits pertinents, préalables à l'analyse des modalités concrètes d'effectuation et d'appropriation⁶⁵. Comme le rappelle Sylvia Faure, s'appuyant sur la définition donnée par Jean-Claude Passeron⁶⁶, la question de la délimitation du contexte est une opération cruciale dans le processus de production de connaissances scientifiques (Faure, 2006). L'interprétation sociologique consiste à mettre en relation des contextes descriptifs avec des contextes empiriques, conduisant à objectiver les modes de découpage constitutifs des contextes empiriques et

⁶⁵ C'est d'ailleurs la même question qui se pose lorsqu'il s'agit de définir ce qui pèse, ou compte (d'un point de vue théorique) dans la situation, sur les pratiques, et qui relève des propriétés sociales, du patrimoine dispositionnel des acteurs.

⁶⁶ « Contexte : *Sous-ensemble du monde historique dont on peut montrer que sa description est indispensable pour le sens d'une assertion empirique quand on veut trancher de la vérité ou de la fausseté de cette assertion ou, plus généralement, quand on veut définir sa compatibilité ou son incompatibilité avec d'autres propositions entrant dans un raisonnement* » (Passeron, 1991, p. 399).

historiques. Pour mener à bien cette opération de mise en relation des contextes, je m'appuierai sur différents travaux, qui permettront d'appréhender de façon relationnelle des situations observées en salle de classe, des contenus d'entretien, avec des éléments de structuration, d'organisation et des contenus d'enseignement et de leurs modalités de mise en œuvre auprès des étudiants, enseignants et enseignants-chercheurs. Trois ensembles de références convergentes seront alors mobilisées. Les premières relèvent des travaux sur les matrices disciplinaires (M. Millet, 2013) ; les secondes sur l'utilisation, de plus en plus claire au fur et à mesure que des travaux en viendront fournir des pistes d'opérationnalisation, du langage de description de Basil Bernstein (Bernstein 2007 ; Stavrou 2012) ; enfin de l'approche méso-sociologique et du travail de définition mené sur la notion de dispositif par Stéphane Bonnéry, jointe aux travaux en sociologie de la gestion (Maugeri, Metger & Benedetti-Meyer, 2012) qui me permettront de bien mieux articuler et décomposer les différents pans constitutifs du contexte opérant pour les IUT à différents niveaux.

3.1.1 LES MATRICES DISCIPLINAIRES

Les débuts de ces enquêtes ont démarré en ouvrant la porte d'une salle de cours, pour y observer des séquences de cours de « *Projet Personnel et Professionnel* ». Cependant ce geste n'aurait pas suffi pas à expliquer ce qui s'y passait. Les travaux sur la forme scolaire ont bien montré tout l'intérêt d'une sociogenèse permettant de réinscrire une institution, un dispositif, un cours dans un ensemble signifiant plus large. De ceux-ci il s'agira de reprendre l'hypothèse d'une extension de la forme scolaire de relation sociale qui continuait de constituer un mode dominant au début du XXI^e siècle, date à laquelle je débutais ces travaux de recherche. Elle fournit aussi une attention pour les lieux, les temps, le langage, les pratiques d'écriture, la codification des savoirs, les logiques et normes comportementales attendues, les modes d'exercice du pouvoir qui devaient se retrouver dans les descriptions produites sur les IUT.

Cependant, la notion, ainsi que le rappelle Mathias Millet, a été forgée pour saisir des logiques socialisatrices dans une perspective historique avant tout centrée sur l'école primaire. Les différences sont importantes sur le terrain de l'université, qui offre des situations bien plus hétérogènes et différenciés (Millet, 2013, p. 49). L'université a en effet ses façons d'organiser les pratiques d'apprentissage, d'occuper des espaces propres, avec d'ailleurs des termes qui le lui sont également, tels que le campus ou l'amphithéâtre, et d'organiser les emplois du temps étudiants d'une part d'une façon tout à fait spécifique par rapport à l'école, et variée d'autre part d'une spécialité disciplinaire à l'autre. Ce sont alors le découpage des rythmes, des heures d'enseignement, tout comme les contenus, et les intervenants qui

différent. Afin de se donner les moyens de saisir cette réalité universitaire, il privilégie le concept de matrice disciplinaire, qui présente deux avantages. Le premier est de ne pas définir la socialisation universitaire uniquement à partir de termes privatifs, et le second est de se donner les moyens de saisir les effets de socialisation à partir de disciplines, entendues comme principe d'organisation majeur des savoirs, des cultures et des pratiques étudiantes. La notion de matrice disciplinaire permet alors d'entrer par la discipline, dans tout ce qu'elle a de propre et spécifique, en matière de contenus, d'organisation des conditions de transmission, d'intention de fabrication d'habitudes intellectuelles, et de modes de connaissances. En choisissant de comparer deux cursus de formations au niveau de la troisième année en sociologie d'un côté et en médecine de l'autre, il met en évidence des effets de triage (tous les étudiants ne sont pas également disposés à s'inscrire et suivre n'importe quelle filière du supérieur), et des effets de cadrages cognitifs et disciplinaires⁶⁷. Ces travaux seront un appui robuste à la fois pour approcher certains contenus des programmes pédagogiques nationaux des IUT, et certains traits structurants dans les dispositions, habitudes mentales et pratiques, etc. des enseignants et enseignants-chercheurs. Cependant, s'intéresser aux IUT signifiera être en mesure de pouvoir dégager leur spécificités au sein de l'espace de l'enseignement supérieur français. A la fois pleinement inscrits au sein du monde universitaire, ils ne s'en distinguent pas moins par toute une série de caractéristiques. Celles-ci renvoient à une organisation administrative et pédagogique, des volumes horaires hebdomadaires calés sur le temps de travail salarié, des découpages des savoirs et des pratiques venues d'autres segments de l'enseignement, voire d'autres sphères de la pratique sociale ou encore constituant des innovations en propre, contribuant à distinguer les IUT du reste des formations dans le supérieur, que les statistiques, en mentionnant « *dont IUT* » ou « *hors IUT* » dès lors qu'il s'agit de chiffres sur l'enseignement supérieur et l'université, ne cessent de le rappeler. La question même de la présence de « *disciplines* » au sein des programmes de cours est à poser. Comme l'a observé Laurent Veillard, bien des formations à visée professionnalisante deviennent de plus en plus « *modulaires* », et constituent des imbrications de séquences, de « *matières* », de « *disciplines* », ou d'autres choses encore, si bien que les pratiques, les savoirs relèvent d'une pluralité de logiques, et appellent à des modes d'appropriations diversifiés (Veillard 2015). Enfin, les enquêtes portaient le regard sur des dispositifs présents au sein de différentes spécialités de DUT, rendant plus difficile une entrée par une spécialisation (par exemple la comptabilité, la sécurité, la statistique, le transport, etc.), qui par ailleurs ne renvoie pas forcément dans ce contexte empirique à une « *discipline* » d'enseignement et/ou de recherche, mais à un ensemble lui-même composite. Il fallait donc affiner le cadre théorique et conceptuel.

⁶⁷ Ces effets de cadrage cognitifs et disciplinaires « *par lesquels les matrices imposent des contenus socialisateurs, développent des logiques cognitives, engendrent des formes de pensées, et qui résultent de l'articulation de toute une série de propriétés pédagogiques (types d'enseignement, sanctions des connaissances, supports de travail, nature des exercices, etc.) avec un ensemble de savoirs (scientifique ou littéraires, appliqués ou fondamentaux, nomologiques ou historiques, intégrés ou polymorphes).* » (Millet, 2013, p. 64).

3.1.2 LE LANGAGE DE DESCRIPTION DE B. BERNSTEIN

J'en viendrai alors à mobiliser de façon de plus en plus explicite le langage de description qu'ambitionne de fournir la théorie de Basil Bernstein. Mes usages de cette théorie vont être de plus en plus conséquents et même s'étendre au-delà des questions de transmissions dans le cadre de situation d'enseignement universitaire lorsqu'il s'agira d'investiguer du côté de la socialisation professionnelle des enseignants et enseignants-chercheurs. L'intention sera tout d'abord d'être en mesure d'expliquer la création d'un dispositif pédagogique (« *le Projet Personnel et Professionnel* ») à différents niveaux, allant du plus politique et national, au plus local telle la salle de classe en passant par des modalités d'appropriations par des étudiants. Il s'agira ensuite de s'intéresser à la notion de professionnalisation, ses liens avec les dispositifs, dont je montrerai qu'elle deviendra une revendication explicite à l'échelon national des IUT au moment où elle constituera une injonction majeure des réformes des programmes universitaires (Tralongo, 2012a ; 2012b ; 2018a). Enfin, seront posées les questions de transmission et appropriation des discours et pratiques de professionnalisation par des enseignants et enseignants-chercheurs dans le cadre de leurs activités quotidiennes en IUT (Tralongo, 2018b ; 2017 ; 2015a).

La critique de la sociologie de la reproduction est un des points souvent mis en avant, et à juste titre, pour présenter la pensée de Basil Bernstein. Cette critique pointe l'absence d'intérêt en propre pour le médium dans le relais de la domination : « *Ce qu'il très est intéressant de constater c'est que la structure qui permet réellement au pouvoir d'être relayé, au pouvoir d'être transmis, n'est pas elle-même soumise à l'analyse. Paradoxalement, ce qui manque aux théories de la reproduction culturelle c'est l'analyse interne de la structure du discours lui-même. Or c'est la structure de ce discours, la logique de ce discours, qui fournissent les moyens par lesquels il peut véhiculer les relations externes de pouvoir* » (Bernstein, 2007, p. 26). Cette ambition se traduit par une œuvre qui a eu pour objectif de produire une théorie qui prendra plusieurs nom, passant d'une théorie des codes, à une théorie du contrôle symbolique, de la production, de la reproduction et du changement culturel (Ibidem, p. 283). Dans cette optique, le sociologue a bâti progressivement et par rectification de concepts un langage de description en faisant éclater les limites conventionnelles de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique, ainsi que le souligne Jean-Claude Chamboredon (Bernstein, 1975, p. 16), à même de se déployer dans des domaines diversifiés et décloisonnés au regard des sectorisations que sont l'éducation, le travail, la famille, etc. Vont plus spécifiquement retenir mon attention la définition « *large et originale* » de la « *pratique pédagogique* » de Basil Bernstein, la critique qu'il émet à l'encontre de la sociologie de la reproduction qui va de pair avec son souci de produire une sociologie du « *within* » plutôt que du « *between* », le langage de description qu'il propose, et plus particulièrement classification, cadrage, recontextualisation, régionalisation (Frاندji & Vitale, 2008). L'ensemble permettra de faire émerger l'intérêt de bâtir grille d'analyse d'un niveau méso-sociologique, à partir de la notion de dispositif, en

s'appuyant sur la conceptualisation formulée par Stéphane Bonnéry et les propositions de la sociologie de la gestion, qui feront l'objet de la section suivante.

De façon centrale, je vais m'appuyer sur la notion de « *frontière* » comme « *métaphore tacite* ⁶⁸», permettant d'« *analyser la manière dont les distributions de pouvoir se réalisent en ponctuations diverses et souvent silencieuses de l'espace social qui construit les frontières. J'ai voulu analyser comment ces frontières sont relayées par divers processus pédagogiques de manière à distribuer, à façonner et à opposer des formes de conscience.*» (Bernstein, 2007, p. 5). Penser avec Basil Bernstein, c'est en effet mettre au centre de toutes les analyses, le regard sur ce qui apparaît comme séparé ou lié, sur le terrain, et sur ce qui permet de rendre ces séparations et liaisons robustes ou faibles, quels que soient les domaines et terrains sur lesquels faire jouer ce qu'on désigne par frontière. Penser avec Basil Bernstein, est tout avant tout penser à partir de cette notion de frontière.

Il faut également insister sur l'étendue des domaines et terrains susceptibles d'investigation, car, si les travaux de Basil Bernstein peuvent figurer en sociologie dans le domaine de l'éducation, sa théorie a pourtant une visée plus élargie. L'objectif est de mettre au jour les formes de contrôle, d'intériorisation du social et de l'action, au moyen d'une théorie générale qui pourra générer des recherches dans des domaines diversifiés, pour peu que ceux-ci relèvent de pratiques pédagogiques, au sens (très particulier) qu'il donne à la pédagogie en tant que « *long processus par lequel quelqu'un acquiert de nouvelles formes ou développe des formes existantes de conduite, de savoir, de critères à partir des indications de quelqu'un ou de quelque chose considéré comme un fournisseur et un évaluation adéquat – adéquat selon le point de vue de l'apprenant ou le point de vue d'autres corps ou le point de vue des deux.* » (Bernstein, 2007, p. 125). Cette définition, assez « *originale* » (Frاندji & Vitale, 2008, p. 8) fournit un langage conceptuel s'appliquant à toute relation pédagogique, et plus largement à toute pratique au sein de laquelle il y a un contrôle (ou une tentative) de la transmission. Les exemples qu'il donne sont les relations entre docteur, psychiatre et patient, travailleur social et usager, et de façon moins attendue, entre le personnel pénitentiaire et les prisonniers ou encore les relations dans l'industrie (Bernstein, 2007, p. 304). C'est en m'appuyant sur cette définition élargie des relations pédagogiques que j'entendrai saisir quelques-uns des moyens et effets par lesquels se relaient, par l'intermédiaire de dispositifs, des catégories de perception découpant plus ou moins strictement les choses comme les constructions mentales, et qui seront au principe des définitions, des structurations et de l'organisation des pratiques. Et que j'appliquerai autant à des contenus de programme pédagogiques d'IUT, qu'à des divisions liées à des statuts sociaux, des rôles, des fonctions tels que les enseignants et enseignants-chercheurs, les « *professionnels* » travaillant dans le privé, etc. De sorte que cette théorie, qui

⁶⁸ Dans son dernier ouvrage, il précise : « *J'ai voulu analyser la manière dont les distributions de pouvoir se réalisent en ponctuations diverses et souvent silencieuses de l'espace social qui construit les frontières. J'ai voulu analyser comment ces frontières sont relayées par divers processus pédagogiques de manière à distribuer, à façonner et à opposer des formes de conscience.*» (Bernstein, 2007, p. 5).

n'est pas réservée aux faits éducatifs (au sens de définis par un système éducatif national, local etc.) me permettra d'ouvrir une brèche afin d'étudier les situations et activités professionnelles en questionnant, dans une perspective dynamique, les recompositions, extensions, transformations de celles-ci au cours du temps. Mon analyse de l'acculturation des enseignants et enseignants-chercheurs aux pratiques de professionnalisation des étudiants, ainsi que l'étude de la « *pédagogie du supérieur* » menée dans les chapitres 4 et 5 de cette Note de synthèse seront alors à envisager comme des mises au travail de ce cadre théorique en posant la question des relais des rapports de pouvoir et de domination dans les situations, ainsi que des effets sur les manières de penser la « *pédagogie du supérieur* » et les pratiques effectives.

De plus, je m'appuierai sur l'idée que pour Basil Bernstein, sa théorie peut n'être que partiellement mobilisée au cours d'une recherche car elle prend la forme d'une série de modèles formels se déployant des niveaux macro au micro. Il est alors également possible, en fonction des objectifs de l'enquête, de se focaliser à un niveau et de ne pas se préoccuper des niveaux inférieurs ou supérieurs (Bernstein, 2007, p. 300). Mais il est également envisageable de choisir une pratique pédagogique, et de tenter de pister sur les différents niveaux ses définitions et déploiements. Ces deux éventualités sont données par l'ambition épistémologique de la théorie qui est de fournir un langage descriptif cohérent permettant de s'intéresser avec la même robustesse, le même outillage, aux structurations de l'espace social dans un champ considéré et aux interactions ordinaires qui s'y déroulent : l'ensemble œuvrant à tenir de conserve les positions sociales, la division du travail, la construction, structuration, conservation, transformation du pouvoir, le langage, les savoirs, les pratiques, et les effets sur la formation des consciences et des identités. En balayant les différents niveaux, le langage de description entend alors préserver une cohérence théorique et conceptuelle d'ensemble⁶⁹ ; ainsi que la possibilité de fournir les moyens analytiques d'une approche des dynamiques sociales. Car ainsi que Basil Bernstein le précise, c'est à l'intérieur de ce qui contribue à cadrer les situations et vise à maintenir l'existant sous une certaine forme, que réside le potentiel d'une subversion et donc d'un changement, armant la théorie à tenir compte assez finement du réalisé, mais également du potentiel, du minoré, autrement dit de « *l'ambiguïté constitutive du social* » (Rochex, 2008, p. 111). Ce cadrage n'est en effet pas mécanique, mais résulte de luttes entre des groupes sociaux, ce qui permet une historicisation des formes et relais du pouvoir. Ces luttes portent sur le contrôle symbolique de la réalité. Il est alors possible à la fois de penser qu'il y a au sein de chaque groupe social et de chaque société des codes régulant, organisant et contrôlant les conditions d'appropriation de la perception du réel, et d'en envisager la variabilité historique. Je reviendrai plus précisément dans le quatrième chapitre sur ce point.

⁶⁹ Celle-ci fait l'objet d'une présentation fouillée, ramassée également dans un schéma, qu'on trouve dans le volume IV de l'ouvrage *Class, Codes and Control*, (Bernstein 2003 [1990], p. 42).

Deux concepts permettent l'articulation entre les niveaux structurels et interactionnels. Il s'agit des notions de classification et de cadrage, qui ont ainsi été inventés par Basil Bernstein, afin de combiner un héritage durkheimien avec celui des premiers interactionnistes symboliques (Bernstein, 2007, p. 152)⁷⁰. La classification désigne alors ce qui sépare les éléments constitutifs entre eux. Au sein d'institutions à visée éducative, les séparations seront plus ou moins tranchées entre les savoirs scolaires, entre les élèves et les autres, entre les heures de cours et le reste de la journée, etc. Le cadrage est le contrôle mené en situation et notamment les moyens de maintenir les séparations plus ou moins fortes entre les classifications des éléments. Ces deux notions permettent d'opérationnaliser dans des contextes et pour des objets différents, toujours socio-historiques, la notion de frontière en fournissant des outils pour restituer la force plus ou moins grande de l'espace entre deux classifications, au principe de visions différenciant, séparant, ou au contraire, mêlant et regroupant. Leur emploi consiste à se demander pour chaque classe d'une part quelle est son « *identité* » propre, autrement dit de quoi elle se compose, en quoi elle diffère radicalement ou pas des autres classes, amenant à produire une description comparée, et d'autre part, quels sont les moyens et forces mises en œuvre pour préserver cette « *identité* ». Les questions sont tout aussi opérantes pour des matières scolaires et les transformations au cours du temps ou dans des nouvelles classes composites à un moment donné tels le français, les mathématiques et les approches par compétence au collège, qu'entre les IUT et d'autres formations, ou encore entre médecin et patient, etc.

Je vais également mobiliser les notions de recontextualisation et de régionalisation dans la perspective d'étudier les processus de sélection et production des savoirs à transmettre. La recontextualisation est un processus se déroulant au sein d'espaces sociaux en concurrence pour imposer certains savoirs, certaines pratiques pédagogiques, certaines finalités d'apprentissage plutôt que d'autres (Bernstein, 2007). Les résultats de ces luttes fournissent le curriculum, les logiques, les pratiques théoriques, observables, etc., des institutions éducatives. Quant à la régionalisation, la notion porte plus spécifiquement sur les savoirs et la composition de ceux-ci. Un savoir régionalisé est un savoir qui ne relève pas d'une seule discipline, mais d'une imbrication (des régions du savoir) qui se retrouvent recombinaisonnées et recomposées à l'intérieur d'une classification. Je m'appuierai pour cela sur les travaux de Sophia Stavrou, qui viendront fournir à partir d'une opérationnalisation de ce cadre théorique, un éclairage pertinent sur les logiques à l'œuvre

⁷⁰ Pour le dire avec Harry Daniels : « [Bernstein] s'est focalisé sur deux niveaux : un niveau structurel et un niveau interactionnel. Le niveau structurel est analysé dans les termes de la division sociale du travail qu'il crée (classification) et le niveau interactionnel avec la forme de la relation sociale qu'il crée (cadrage). La division sociale du travail est analysée en termes de la plus ou moins grande rigidité des frontières entre ses divisions, c'est-à-dire, par rapport au degré de spécialisation. [...] Ainsi, le concept clé au niveau structurel est le concept de frontière, et on y distingue les structures en fonction de leurs arrangements frontaliers et du support et de la légitimation qu'ils apportent au pouvoir. [...] Le niveau interactionnel, donc, selon Bernstein, donne le principe du contexte d'apprentissage par le truchement duquel s'exprime la division sociale du travail. » (Daniels, 2008, p. 94).

dans les transformations curriculaires⁷¹ des maquettes d'enseignement de master en sciences sociales en France (Stavrou, 2017). Au regard des maquettes de programme de DUT, qui sont très denses, allant de 1800 à 2200 heures de cours pour deux années, qui se constituent d'une multitude de « *modules* » fractionnant et recombinaison des notions, des savoirs et des pratiques venus de différents mondes et logiques, ces notions seront éclairantes pour en décrire et différencier les origines académiques ou relevant de différents mondes professionnels, les recombinaisons et reformulations, en basculant d'un monde à l'autre. Les enquêtes que je mènerai sur la création du module de « *Projet Personnel et Professionnel* » s'appuieront sur ces notions, en identifiant les groupes, les discours et les logiques qui s'affronteront et participeront de la création de ce module au sein des programmes pédagogiques nationaux, et qui se traduiront par des catégories de perception, contenus, et pratiques, telles que les modes d'administration des cours et évaluation des étudiants (Tralongo, 2012a ; 2012b ; 2018a). Au final, mon intention en mobilisant ce cadre théorique et conceptuel sera, outre de fournir une grille d'analyse articulant les niveaux organisationnels et curriculaires, d'observer plus finement ce qui socialise à certaines pratiques enseignantes de professionnalisation et à ses effets sur des étudiants. Dans cette perspective, la notion de dispositif, telle qu'elle a été conceptualisée par Stéphane Bonnéry sera pertinente pour expliciter, conceptualiser et rendre opératoire le positionnement méso auquel l'étude de dispositifs conduit, d'ailleurs bien au-delà des situations d'enseignement.

3.1.3 DES DISPOSITIFS AU CŒUR DE L'INVESTIGATION : UNE APPROCHE MESO

Posant la question des conditions sociales de production d'inégale réussite scolaire, Stéphane Bonnéry en vient à bâtir une analyse proposant une approche méso sociologique originale, précise dans ses outils théoriques et conceptuels, permettant de fouiller un matériau empirique problématisant les pratiques de transmission et d'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Le constat que le « *professeur n'invente pas lui-même tous les instruments et techniques qu'il utilise* », permet de développer un ensemble conceptuel à même de mettre au jour les formes de domination dans la sollicitation de l'activité cognitive (Bonnéry, 2014, p. 106). Son approche ouvre la voie à une analyse de la domination dans la transmission scolaire et l'appropriation, à partir d'une attention aux supports, dispositifs, instruments et outils pédagogiques. La focale sur le matériel est accompagnée d'une définition spécifiant pour chaque terme (support, dispositif,

⁷¹ Sophia Stavrou définit le curriculum de cette manière : « *le corpus de savoirs à transmettre et les modalités des activités et des relations pédagogiques par lesquelles cette transmission se réalise.* » (Stavrou, 2017, p. 21), que je reprends ici.

instrument, outil⁷²), l'attendu étant de pouvoir étudier leur rôle propre et complémentaire en tant « *qu'éléments emboîtés de la matérialisation des influences* » (Ibidem, p. 107).

Relevant avec d'autres le constat d'un usage ordinaire pléthorique et en forte croissance du terme de dispositif (Barrère, 2013), il en garde « *l'idée de gouvernement à distance* » et l'utilise pour désigner l'organisation de la pédagogie dans la salle de classe (Bonnéry, 2014, p. 129), en mobilisant conjointement les travaux de Michel Foucault en mobilisant la définition du dispositif qu'il propose⁷³, Basil Bernstein en s'appuyant sur les notions d'échelles interdépendantes, de classification et de cadrage, et Jean-Claude Chamboredon en reprenant les travaux permettant de rendre visible certaines définitions sociales de l'individu. Pour Stéphane Bonnéry, le dispositif est alors un composite d'influences relevant d'un niveau macro social, (constitué de normes, logiques, visions, etc.), qui vont se matérialiser dans des organisations, sous la forme d'un ensemble qui a sa relative cohérence, qui prend des traits récurrents, observables au niveau méso, et qui à leur tour viennent influencer les situations observables à un niveau micro-sociologique (Bonnéry, 2014, p. 107). Cette proposition me permettra de rendre plus visible certaines spécificités des éléments pesant à une échelle méso, en l'articulant aux notions principales de la théorie de Basil Bernstein de trois manières. La première est qu'un dispositif se signale comme tel sur le terrain : il peut être étudié comme une classe (au sens de Basil Bernstein) et se voir appliqué les notions de classification et cadrage, visant à le définir en propre et en mesurer sa robustesse au sein du contexte. Le second est qu'il se positionne à une échelle méso, et clarifie la série d'éléments qui le constitue : il offre alors un programme descriptif de ses ingrédients, à même d'outiller la saisie de ce qui relève de relais du pouvoir, de normes, de logiques, de représentations du social, et leur traduction en pratiques. Les notions de classification et de cadrage, qui ont été bâties par Basil Bernstein pour étudier le relais du pouvoir dans les relations pédagogiques resteront opérantes à l'échelle des dispositifs, qui, par leur position intermédiaire, poursuivent ce relais en direction des individus. Il permet enfin de rassembler un ensemble d'éléments qui tirent leur intelligibilité pour le chercheur et peut-être leur efficace – pour le terrain – de leurs relations. Il rend aussi possible une investigation sur des notions conceptuelles telles que les codes chez Basil Bernstein, les modes d'appropriation, par l'explicitation de l'étudiant idéal, équivalent du « *lecteur implicite* » chez Wolfgang Iser, de « *l'horizon d'attente* » chez Hans R. Jauss, et finalement toute cette classe de concepts intermédiaires entre le social et l'incorporé, au sein desquels il faut également

⁷² « *Ces instruments et techniques s'imposent à lui [l'enseignant], et constituent donc plutôt l'extension des influences sociales et institutionnelles qu'ils matérialisent et que j'appelle des supports pédagogiques (objets matériels écrits tels que les manuels scolaires, albums de littérature de jeunesse, fiches photocopiées...) et dispositifs pédagogiques (modalités d'organisation de la séance dans des formes relativement stabilisées).* » (Bonnéry, 2014, p. 105).

⁷³ « *Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit.* » (Foucault, 1977, p. 299).

ranger les dispositions, permettant de saisir analytiquement les processus de socialisation. Je reviendrai plus spécifiquement sur la question des codes dans le prochain chapitre, et sur la question des classes de concepts intermédiaires en conclusion de la Note de synthèse.

Ces travaux viendront entrer en résonance avec mes propres préoccupations de deux manières. La première est la plus conforme à une étude des conditions de transmissions et d'appropriation portées par un dispositif pédagogique particulier. En m'intéressant à l'histoire du « *Projet Personnel et Professionnel* », à ses modalités de mise en œuvre au sein de la salle de classe, aux supports, outils et instruments qui le matérialisent, aux enseignants qui l'actualisent à chaque cours, il s'agira de mettre au jour les attendus injonctions, prérequis et implicites, afin d'étudier les appropriations étudiantes. Cependant, un deuxième intérêt viendra de l'utilisation de ce même cadre théorique et conceptuel pour appréhender les manières dont des enseignants et enseignants-chercheurs apprennent à participer à des dispositifs de professionnalisation des étudiants tels le « *Projet Personnel et Professionnel* », pour le suivi d'étudiants lors de stages en entreprise, et au-delà du terrain constitué d'un seul IUT, enfin pour saisir les manières dont des collectifs nationaux, tels que les associations de directeurs d'IUT, de Chefs de départements, se sont et ont été mis au travail dans le cadre des rénovations de programmes pédagogiques nationaux (Tralongo 2018a). En m'intéressant au pouvoir des différents collectifs, aux manières d'articuler, de donner des ordres, d'organiser, d'évaluer le travail de chacun d'entre eux, j'utiliserai aussi la notion de dispositif. Cet usage pour des pratiques et des enquêtes qui ne sont pas des étudiants mérite quelques éclaircissements.

Dans ce deuxième cas de figure, les situations étudiées relèvent du monde professionnel. Elles amènent à analyser une des modalités d'une socialisation secondaire réalisée dans un contexte professionnel, dont les particularités en portant sur la « *professionnalisation* » des étudiants sont d'être parcellaires (ne reprenant pas l'intégralité des activités d'enseignement), d'opérer sur une portion tout à fait réduite dans la panoplie propre à chaque enseignant et enseignant-chercheur constituée de pratiques, savoirs, gestes, techniques, instruments pédagogique relevant de sa discipline. L'ensemble de cette problématique relève ainsi d'un questionnement sur la socialisation professionnelle des acteurs en envisageant celle-ci comme un « *processus dynamique* » réalisé au cours de l'activité professionnelle (Alain & Pruvost, 2011, p. 269). En accord avec la définition de la relation pédagogique de Basil Bernstein rappelée plus haut, j'envisagerai que les enseignants et enseignants-chercheurs peuvent être traités théoriquement comme des « *apprenants* », dans le sens où il est attendu d'eux un certain comportement, qu'un cadre institutionnel, assorti d'un ensemble de dispositifs, supports, outils et instruments, met en situation de confrontation dès lors qu'il s'agit de prendre part à la professionnalisation des étudiants. La notion de « *dispositif* » telle que la retravaille Stéphane Bonnéry, jointe à la façon dont Basil Bernstein définit la relation pédagogique, fournit un cadre qui peut ainsi être tout aussi opérant auprès d'enseignants et enseignants-chercheurs qu'auprès d'élèves

ou étudiants. Elle permet de s'intéresser à des matérialisations d'injonctions, de définitions sociales, elle permet de voir en quoi et comment un dispositif « dispose », organise à partir d'éléments composites une cohérence qui relaie les définitions sociales énoncées ailleurs, et gouverne ainsi à distance. De plus, et ce ne sera sans doute pas un hasard, un certain nombre d'outils et de supports que j'aurai à étudier sur les terrains seront les mêmes et s'adresseront à la fois à des destinataires étudiants, enseignants, enseignants-chercheurs, et d'autres intervenants encore (des maîtres d'apprentissage, des vacataires de l'enseignement supérieur, des personnels administratifs ayant quelques charges d'enseignement). Par exemple, des supports de cours tels que le « *Carnet de bord* » dans le cadre du « *Projet Personnel et Professionnel* », ou encore le « *livret de stage, ou d'apprentissage* » sont systématiquement fournis à cet ensemble diversifié de destinataires, dans une intention explicite de cadrage (au sens de normalisation) des catégories de perception, des valeurs, des normes et des pratiques des uns comme des autres (Tralongo, 2015b). Étudiées de façon successives sur mes différents terrains, je n'en viendrai pas à problématiser de façon centrale les questions que soulèvent cette observation d'outils, supports et instruments communs pour contrôler et encadrer les pratiques et catégories de perceptions d'acteurs étudiants et enseignants. Il me semble cependant qu'elle fournit des pistes à creuser pour des recherches à venir. Elle renforce la pertinence de l'utilisation de théories et concepts issus de travaux menés sur le monde du travail, et en particulier dans l'industrie pour s'emparer de la question des formes de management. La notion de « *contrainte souple* » (Courpasson, 2000), citée par Stéphane Bonnéry, qui permet de penser l'autonomie des salariés et les façons dont se relayent des formes de domination pour obtenir bien davantage que l'activité effective, en est une illustration prometteuse (Bonnéry, 2014, p. 109). Plus récemment la création d'une sociologie de la gestion, visant à placer au cœur de ses investigations le fait gestionnaire, entendu comme opérateur de relais du capitalisme financier mondialisé, produisant à partir de dispositifs de gestion, une « *idéologie gestionnaire* » ambitionnant d'encadrer les pratiques professionnelles, les catégories de perception, en définissant le rationnel, le réel, les buts à atteindre, et les manières de le faire, retiendra mon attention⁷⁴ (Maugeri, Metzger, & Benedetti-Meyer, 2012 ; Maugeri & Metzger, 2014). La notion d' « *idéologie gestionnaire* », se définit par « *un corps de doctrines, de concepts et de théories, incarné dans des dispositifs et des pratiques portés par un groupe social revendiquant une expertise conceptuelle et méthodologique permettant de garantir un accroissement sans fin de l'efficacité et de la performance des organisations marchandes, des services publics, du fonctionnement de l'État et plus généralement des sociétés, dans le souci prétendu de l'intérêt général.* » (Maugeri, Metzger & Benedetti-Meyer, 2014). Cette idéologie, qui vise à s'accaparer le monopole de l'action rationnelle, s'appuie sur un certain usage de la quantification, sur les normes de

⁷⁴ Salvatore Maugeri et Jean-Michel Metzger expliquent la centration sur la gestion par le fait qu'elle est apparue comme « *l'instance qui cristallisait à merveille le conflit de classes mondialisé, ouvert depuis les années 1980 autour du travail, en prenant, notamment, la forme d'une économie financiarisée au service de laquelle la réforme permanente des États et des services publics joue un rôle crucial. En s'effaçant devant l'initiative privée, ceux-ci en deviennent, paradoxalement, les nouveaux piliers.* ». (Maugeri & Metzger, 2014).

qualité, comptables, financières, produites au niveau mondial, par des groupes aux moyens financiers « *démesurés* », constitués d'ingénieurs, d'experts, de chercheurs, décomposant toutes les activités humaines en éléments simples, standardisables et calculables afin de satisfaire l'idée que « *tout doit être calculable et tout calcul doit conduire à l'augmentation du capital investi dans l'activité humaine.* » (Maugeri & Metzger, 2014). Elle apparaît alors comme l'un « *des moyens par lesquels le capitalisme financier étend son emprise pour asservir et conformer le travail – y compris celui des gestionnaires et des chercheurs- à travers toute la planète.*⁷⁵ » Cette « *idéologie gestionnaire* » est alors productrice de violence opérant sur les travailleurs, soit de façon directe, visible, soit de façon symbolique.

La notion de dispositif est ainsi au carrefour de plusieurs domaines, et il ne s'agit pas de glisser de l'un à l'autre sans questionner les points communs et différences. Ce qui est commun est la reprise de la définition de Michel Foucault ; le niveau d'intermédiaire entre des idéologies macro-sociales et leurs relais sur les individus, qu'il s'agisse des pratiques et du sens ; l'idée d'un gouvernement des actions et des catégories de perception à distance, médié par une instrumentation pléthorique, et qui se donne l'apparence d'une neutralité et transparence, d'une éviction de toute idéologie et vision politique du réel que les dispositifs, instruments et outils matérialisent. Les différences résident dans les finalités des dispositifs pédagogiques et de gestion. Dans le premier cas, les dispositifs, instruments et outils pédagogiques ont pour finalités de faire apprendre, à lire, à écrire, à compter, etc. des élèves en instrumentant l'enseignant. Dans le deuxième cas, il s'agit centralement de s'intéresser au fait gestionnaire tels qu'il est perçu et mis en œuvre par des membres d'organisations économiques et professionnelles œuvrant à l'échelle mondiale pour bâtir tout un appareillage opérant au sein de tout type d'organisation (privée, publique) dans la perspective de participation des activités à l'augmentation du capital. Le double sens de gestion, à la fois management et organisation, se rattache bien dans ce cas aux activités explicitement désignées comme telles par les organisations. Mettre en dialogue ces deux constructions théoriques aura l'intérêt dans mes recherches de rendre plus visible les différents types de dispositifs au sein desquels les acteurs se trouvent pris et de questionner à la fois les dimensions gestionnaires des dispositifs pédagogiques, les « *apprenants idéaux* » des dispositifs gestionnaires, l'ensemble abordé à partir du cadre théorique de Basil Bernstein, liant finement les possibilités d'apprentissage, d'appropriation et de formation des consciences, aux fonctions, rôles et positions sociales des individus. De sorte que mes recherches peuvent s'entendre comme une contribution à l'analyse des relais opératoires dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, - restreints aux IUT et élargis aux universités dans le cas du thème de la « *pédagogie du supérieur* », et des pratiques de recherche dans le cas de l'ethnographie d'un projet international pluridisciplinaire et financé - de l'idéologie néolibérale. J'en

⁷⁵ Maugeri & Metzger, 2014.

proposerai une application dans les prochains chapitres, à propos du thème de la « *pédagogie du supérieur* », et formulerai une définition en conclusion sous l'appellation de l' « *individu entrepreneur de soi* », différentes modalités et réalisations saisies sur ces différents terrains.

3.1.4 PROTOCOLES D'ENQUETES

Pour amorcer cette série de recherche sur la professionnalisation, je choisirai donc d'ouvrir la porte d'une salle de cours au sein d'un IUT, afin de m'intéresser à un dispositif pédagogique, le « *Projet Personnel et Professionnel* » dans l'optique d'en retracer les contenus, modes d'exécution, et appropriations étudiantes. Puis de pister les manières d'organiser, les discours et les pratiques du suivi d'étudiant en alternance, prenant le nom de mission de « *tutorat* » pour les enseignants et enseignants-chercheurs.

Le premier protocole d'enquête prévoyait des observations de séances animées par des collègues, des entretiens sur leurs pratiques d'enseignement, des prises de notes lors de réunions pédagogiques, une observation participante (en animant moi-même des séances), la constitution d'un corpus de documents (instruments et outils pédagogiques), enfin une série de cinq entretiens par étudiant, menés auprès d'une vingtaine de volontaires inscrits en première année de DUT en Gestion des Entreprises et des Administrations, et placés à différents temps forts des deux années⁷⁶. L'élargissement de l'enquête vers l'histoire de ces dispositifs résultera de possibilités directement offertes par différents réseaux côtoyés dans le cadre des activités de direction d'IUT. Lors de la seconde enquête (2007 – 2010), le terrain sera constitué d'entretien auprès de fondateurs du « *Projet Personnel et Professionnel* » en IUT, du « *Projet Professionnel de l'Etudiant* » à l'Université (Gilles & ali. 1994), avec l'un des théoriciens canadiens de l'approche éducative en orientation (Pelletier & ali, 1984), avec les responsables des associations Trouver/Créer), Le Projet Professionnel Etudiant (PPPE), et la participation à différentes associations (Trouver/créer ; PPE, Apprendre et s'orienter), ainsi que la constitution d'un corpus documentaire. Cette enquête permettra alors de renseigner sur un pan de l'avènement en France de dispositifs « *d'éducation à* » et de nouvelles manières de penser l'orientation, dont l'introduction dans les cursus universitaires en constituera une appropriation institutionnelle plus ou moins renforcée par des textes réglementaires. La période d'enquête (entre 2007 et 2010) correspondra pour les enquêtés à leur fin de carrière professionnelle, leur activité s'étant largement déployées sur le dernier quart du vingtième siècle.

⁷⁶ Tout sera à peu près réalisé, à l'exception des entretiens auprès des étudiants, que je délèguerai, au moyen d'un crédit de recherche (un Bonus Qualité Recherche, complété par un financement de l'IUT), à des enquêteurs eux-mêmes étudiants, pour la raison que je prendrai les fonctions de cheffe de département entre le moment du montage de ce projet et les premiers entretiens. Il m'apparaîtra alors difficile de cumuler des fonctions de responsable de département et d'enquêtrice, les deux amenant à des postures assez peu conciliables à mon sens.

La plupart des enquêtés seront des retraités très actifs dans différentes associations. Ils relateront une histoire dont ils auront été des acteurs de premier plan, à un moment de passage de relais aux secondes générations. La période d'enquête sera donc tout à fait particulière, dans la vie des associations et intéressante à restituer autant dans l'histoire des transformations dans les conceptions et les métiers de l'orientation, que dans les recompositions des relations entre le monde du travail et de l'Université qu'elles signalaient et qui les impactaient (Tralongo, 2012a).

Les troisièmes et quatrièmes enquêtes seront entamées au moment où les consignes nationales pour élargir les possibilités de réaliser des stages par les étudiants au sein des cursus universitaires seront promulguées. Deux terrains seront investis conjointement. Le premier, local, comprendra la constitution d'un corpus de documents composites et d'entretiens auprès de vingt-cinq enseignants et enseignants-chercheurs en poste au sein d'un IUT, sur la trentaine qu'il comptait à cette époque ; de participation à différentes pratiques de professionnalisation des étudiants (en tant que « tutrice », « animatrice », « enseignante »), enfin, la participation à la vie administrative (politique et stratégique) d'un IUT, autant au niveau local que national. Le second terrain sera national et consistera à produire un corpus diversifié sur les discours et pratiques autour de la rénovation des programmes pédagogiques nationaux de 2013. Enquêter sur les définitions et pratiques de professionnalisation en IUT permettra alors de mettre en perspective des habitudes, routines, et manières d'organiser et de réguler les échanges entre le monde du travail et ce segment du monde universitaire et de l'envisager comme un cas particulier de types de relations entre ces mondes que les lois entendaient élargir à d'autres segments de l'enseignement supérieur. Il me semblait alors qu'il ne serait pas inutile de rendre visible le travail d'acculturation qui était explicitement et implicitement mené par les IUT à différents niveaux pour transformer des enseignants et enseignants-chercheurs en professionnels de la professionnalisation des étudiants, ne serait-ce que pour en mettre en évidence les coûts, les impensés, comme les effets des transformations sur les savoirs, les pratiques, les activités, les individus. Tout comme Sophia Stavrou l'énonce à propos de sa recherche sur les recompositions des programmes d'enseignement à l'université, des injonctions de transformations sont depuis une trentaine d'années nombreuses (Stavrou, 2012). En entendant intervenir sur le contenu du travail, des cours et les pratiques des enseignants et enseignants-chercheurs se pose (entre autre) la question des libertés académiques à propos d'un lieu historique d'élaboration et de diffusion des savoirs. Le travail de production de maquettes de programmes professionnalisées, de rapports d'auto-analyse par des responsables de diplômes, autant que celui d'expertise de ces maquettes (par des enseignants-chercheurs dans les différents cas de figure) n'ont pas que des effets sur les discours et pratiques, autrement dit sur les contenus de cours, mode d'organisation des diplômes, ils en ont aussi sur les consciences : la question des libertés académiques concerne alors autant l'enseignant au moment où il prépare et délivre

son cours, que dans les possibilités des disciplines d'exister tant que telles à l'université. Quand on enquête sur le terrain des IUT, au sein desquels il n'existe pas tant des disciplines, que des « *modules* » recomposant (et invisibilisant) une bonne partie de la production de connaissance scientifique, on ne peut qu'être sensible à la question des effets liés aux discours actuels de dé-différenciation disciplinaires dans d'autres segments de l'enseignement supérieur (j'aborde ce point dans les deux prochains chapitres).

3.2 EN-QUÊTE DE PROFESSIONNALISATION EN IUT

D'une manière cumulative, mes questions de recherche au fil des enquêtes viseront à mettre au jour l'énigme de la professionnalisation en IUT, non posée en soi, mais rapportée essentiellement à l'analyse de dispositifs et aux confrontations à l'un ou l'autre par deux populations distinctes. Il en résultera une manière de construire le matériau qui n'ambitionnera pas de comparer les IUT à d'autres formations dites professionnalisantes, mais plutôt de repérer dans les dispositifs étudiés ce qui relève d'une histoire, de logiques, de visions, de pratiques nationales ou locales. De plus, l'intention ne sera pas de fournir un catalogue décomposant et adressant pour chaque élément son lieu de création, local ou national, ses circulations et reprises à différents niveaux, mais plutôt de pister les définitions sociales des apprenants, les attendus explicites, ainsi que les sollicitations, les implicites, et les prérequis auxquels se confronteront les étudiants comme les enseignants et enseignants-chercheurs. L'école en effet sollicite, « *exige*⁷⁷ » et nécessite la mobilisation de savoirs, compétences, dispositions, rapports à, etc., qu'elle n'enseigne pourtant pas : c'est avec cette idée que tout un ensemble de travaux en sociologie de l'éducation viendront aborder la question de la persistance de la reproduction sociale, de l'échec scolaire, à partir des propositions de la sociologie de la reproduction (Bourdieu, Passeron⁷⁸), de la sociologie du curriculum (Forquin, Bernstein), fournissant les traits caractéristiques de formes de « *domination par connivence* » (Bonnéry, 2014, chapitre 3, partie C, pp.81 à 94). De la même façon que dans les théories de la réception il est possible de pister un « *lecteur implicite* », qui est celui qui saura « *décoder* » de façon orthodoxe les attentes, on peut rechercher les indices d'un « *élève idéal* », d'un « *apprenant connivant* » (Bonnéry, 2014), à la fois au niveau macro social, dans les injonctions, éléments de cadrage institutionnels, nationaux, larges, etc. et à la fois au niveau méso, dans les dispositifs et supports qui orientent l'action des enseignants et

⁷⁷ Bourdieu, 1964, p. 336, cité par Stéphane Bonnéry, 2014, p.82.

⁷⁸ Ainsi que le rappelle Stéphane Bonnéry: « *Pour Bourdieu et Passeron, les inégalités d'apprentissage sont accrues lorsque prévalent ces quatre types de pré-requis, avec une pédagogie du "laisser faire", basée sur des "exigences implicites", des "incitations diffuses, tacites, latentes", des "petites perceptions de classes insidieuses", qui ne peuvent être décodées que par ceux qui ont bénéficié d'une transmission des pré-requis dans la famille. La pédagogie rationnelle, dont ils disent bien qu'elle est à inventer, consiste à "vendre la mèche" (Bourdieu & Passeron, 1964 : 112), à expliciter les différents réquisits dans ces quatre domaines.* » (Bonnéry, 2014, p. 84).

impacteront les appropriations des élèves. La question de savoir à qui s'adresse dans l'idéal les dispositifs de professionnalisation sera donc ici posée, ainsi que celles visant à repérer les prérequis, réquisits, implicites en termes de représentations, de savoirs, de savoir-faire, de dispositions, de compétences, associés à cet « *apprenant idéal* ». Et dans la même veine de travaux expliquant les risques de production d'inégalités par des degrés différentiels de la part des apprenants à mobiliser les codes et modes d'appropriations attendus, l'objectif sera pour la population étudiante, de reconstruire à partir des entretiens, les confrontations comme leurs effets. Les résultats qui vont être présentés ici porteront sur la façon dont la question de la professionnalisation sera saisie analytiquement et empiriquement ; sur les modes polarisés d'appropriation par les étudiants du « *Projet Personnel et Professionnel* » ; enfin sur les appropriations différenciées et homogénéisantes des enseignants et enseignants-chercheurs à propos des deux dispositifs étudiés (le « *Projet Personnel et Professionnel* » et le « *tutorat* »).

3.2.1 LA NOTION DE PROFESSIONNALISATION : LE FLOU D'UN CONCEPT POLYSEMIQUE

Mener une recherche sur la professionnalisation en IUT pose la question d'un positionnement face à un mot avant tout abondamment utilisé par les acteurs de terrain. Il est alors nécessaire de discuter du statut de ce mot, et de son éventuelle transformation en notion scientifique tout au long des enquêtes.

Didier Demazière, qui explicite l'histoire du terme rappelle que sa carrière commence avec un usage en sociologie du travail, à partir du « *modèle de la profession (au sens anglo-saxon)* », puis des « *groupes professionnels* » qui ouvre davantage à l'analyse des groupes diversifiés, que la première acception restreignait à certaines professions tels que les avocats, les médecins. Posant la question de la nature de cette notion, il souligne que la professionnalisation est une « *catégorie pratique polysémique et flottante* », tantôt catégorie politique⁷⁹, culturelle ou gestionnaire qui désigne ainsi des dimensions différentes du travail, par exemple l'emploi ou le statut, l'activité ou le métier, le résultat ou le produit ». L'ensemble le conduit à dire que la professionnalisation « *désigne des phénomènes problématiques, ce qui est productif pour*

⁷⁹ « *La professionnalisation est une catégorie politique ou administrative introduite dans le champ des politiques publiques (Guitton, 2000). Dans ce cadre, elle est définie par l'objectif de développement de nouvelles activités, qui démontreraient leur utilité, s'affirmeraient comme indispensables, deviendraient solvables, et finalement se transformeraient en emplois. Cette visée normative suppose de rassembler un ensemble de tâches et de leur attribuer un nom de métier, de faire émerger une demande et au-delà un marché de services ou de produits. Le processus de professionnalisation est alors orienté vers le développement de l'emploi, et il est promu par les pouvoirs publics qui cherchent à identifier ce que l'on nomme dans le langage administratif des gisements d'emplois. Dans une telle perspective, l'action publique encourage également la professionnalisation des formations, initiales ou postsecondaire, secondaires ou supérieures. Car le développement de formations dites professionnelles ne constitue pas un objectif en tant que tel, mais il est destiné à améliorer l'insertion professionnelle des formés et en ce sens les finalités restent l'emploi.* » (Demazière, 2009).

l'analyse, mais elle ne constitue pas une catégorie théorique problématique. » (Demazière, 2009). Ce sera également de cette manière que j'entendrai mobiliser la notion.

Ce terme est aujourd'hui au cœur de nombreuses publications scientifiques, dont la montée est corrélative à la dimension d'axe majeur des réformes de l'enseignement supérieur mises en place depuis le « *processus de Bologne* ». De ces travaux relevant de différentes disciplines telles que l'histoire, le droit, la science politique, les sciences de l'éducation, ou encore la sociologie, je retiendrai plusieurs éléments. Ils me permettront de questionner ce thème dans une perspective descriptive visant à présenter ce qui constitue une formation professionnalisante, (Bourdoncle & Lessard, 2002 et 2003 ; Etienne, 2008 ; Wittorski, 2007, 2012) citant parfois les IUT à titre d'illustration. Ils permettront également de saisir la professionnalisation en tant que processus d'un contexte sociohistorique, répondant ainsi à la question de savoir de quoi le présent est le fruit complexe d'un héritage traversé par des logiques d'acteurs composant en situation. La dimension processuelle notamment sera saisie par l'histoire au long court de l'avènement de l'injonction de professionnalisation dans le supérieur (Agulhon & ali. 2012 ; Brucy, 2011 ; Maillard, 2012) ; par l'analyse de l'histoire de la place des diplômes dans les conventions collectives (Caillaud, 2011) ; par la mise en place du processus de Bologne (Charlier & Croché 2009 ; Ravinet, 2011 ; Croché, 2006, 2009 ; Derouet, 2012) ; par le mouvement de transformation des diplômes universitaires (Maillard et Veneau, 2006 ; Hugrée, 2010 ; Lefevre 2011 ; Millet & Moreau 2011 ; Stavrou, 2017) ; par l'amorce d'injonctions et de pratiques de professionnalisation dans le supérieur avant l'invention du terme pour ce segment éducatif (Agulhon & ali., 2012 ; Convert & Jakubowski, 2011 ; Dormoy-Rajramanan, 2015) ; par l'action du monde politique dans un contexte d'euphémisation et de mondialisation (Cussó, 2008 ; Cussó & Gobin, 2008 ; Charlier & Croché, 2008 ; Ravinet, 2011) ; par l'analyse des transformations organisationnelle (Musselin, 2001 ; 2005) ou des pratiques (Quenson & Coursaget, 2012 ; Rosé, 2014) ; par la transformation conjointe des programmes de formation et de l'organisation des diplômes et universités (Stavrou, 2012) ; ou encore l'avènement de nouveaux thèmes, tels que l'éducation à l'entrepreneuriat (Chambard, 2017) et les recompositions de relations entre l'enseignement supérieur et le monde économique (Chambard & Le Cozanet, 2015). Des processus conduisant à l'imposition de certaines catégories de perception assorties de logiques, telles que l'adéquationnisme, la démocratisation des études par la professionnalisation, le déploiement d'une logique de reddition des comptes (accountability), l'avènement du nouveau management public, la montée d'une logique de la qualité et des pratiques d'expertises, y sont ainsi étudiés. En synthèse, ces travaux me permettront d'approcher la diversité constitutive à la fois multi-processuelle, multidimensionnelle et relationnelle qu'il s'agisse des

attentes, définitions, injonction, pratiques et jugements de valeur que revêt la notion de professionnalisation dans l'enseignement supérieur aujourd'hui⁸⁰.

Je poserai alors que l'objet de mes investigations à propos de la professionnalisation visera à saisir un ensemble d'éléments en relation opérant à différents niveaux sociaux (macro, méso et micro), relevant des dimensions organisationnelles et curriculaires. Ce qu'on appelle « *professionnalisation* » aujourd'hui - et qu'on appelle au double sens d'injonction à faire advenir et de désignation dans le supérieur - synthétise une forme particulière, sociohistoriquement fabriquée, de relations entre des mondes ou sphères d'activités, de catégories de perception et de pratiques sociales distinctes mais liées les unes aux autres. Se trouvent ainsi en confrontation : les mondes de l'éducation et de la formation d'un côté, les mondes du travail de l'autre, et le monde politico-administratif pour les rôles d'impulsion, d'énonciation d'injonctions, de normes, et d'outils de régulation des relations entre ces mondes. Pour chacun de ces mondes les questions se posent de leur relative autonomie par rapport aux autres, ainsi que du poids et des outils de domination qu'ils peuvent déployer pour préserver certaines marges de pouvoir dans ces relations, qui seront gages de possibilité de maintenir des frontières plus ou moins fortes avec des définitions et pratiques venues d'autres mondes. Cette approche relationnelle permet de définir une forme dominante actuelle, en reprenant la notion d'« *identité projetée* » proposée par Basil Bernstein, et mobilisée par Sophia Stavrou dans ses travaux. Elle consiste à considérer que ce sont les finalités – réelles ou fantasmées – des attentes du monde du travail, qui sont au principe de la constitution des programmes, dont les effets s'étendent de la formulation des intitulés de cours, aux savoirs, connaissances, pratiques enseignées et modes d'évaluation. Cette définition sera en mesure de fournir des éléments empiriques de description à différentes échelles, liant des définitions sociales (des usages et attendus de la professionnalisation), à des modes de fabrication des savoirs, des programmes de formation comme l'organisation et la gestion des formations, des pratiques, supports, instruments et outils, également aux modes de socialisation et modes d'appropriation qu'ils comportent, saisissables par l'étude des dispositifs

⁸⁰ Ainsi que le résume Catherine Agulhon et Bernard Convert, la professionnalisation : « [...] est censée nommer le processus d'adaptation de l'offre de formation aux besoins économiques. Elle part du présupposé que l'enseignement supérieur, l'université, lieu académique, loin des réalités, quasiment obsolète, doit se rénover. Elle met en cause les institutions, les acteurs et les disciplines dans leur organisation et finalités. Elle constitue une rupture assortie de tensions [...]. La professionnalisation recouvre des acceptions diverses, tant sur le plan formel qu'organisationnel. C'est un terme suffisamment vague pour permettre la diffusion de diverses politiques de formation. Elle suppose un rapprochement entre les institutions et le monde économique, et une soumission du monde universitaire au monde professionnel. La professionnalisation serait le vecteur d'une insertion réussie. Dès lors l'insertion professionnelle des étudiants s'inscrit-elle, en France, comme troisième mission de l'enseignement supérieur (LRU, 2007), une mission qui justifie un bon nombre d'injonctions institutionnelles et politiques. Mais la professionnalisation touche également au rapport aux savoirs, à la construction des savoirs, elle vise à sortir les savoirs d'un certain académisme dénoncé par les mondes politique et économique et à les focaliser sur une finalité professionnelle. Les contenus ne sont plus construits à partir d'un corpus cohérent de savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires, mais à partir de la sélection des savoirs correspondant aux compétences inscrites dans les référentiels d'emploi. » (Agulhon et Convert, 2011).

liant entre eux les normes, les valeurs, les définitions sociales, les pratiques et les discours sur la professionnalisation, et leur variation au cours du temps (Tralongo, 2018a).

Cette définition permettra de mener une enquête sur les origines du module de « *Projet Personnel et Professionnel* » dans l'enseignement supérieur, dans une perspective sociogénétique. Cette histoire montrera l'imbrication de logiques et pratiques d'acteurs diversifiés, tels des conseillers d'éducation psychologues, consultants en ressources humaines, etc., situés aux abords ou éloignés du monde universitaire, qui produiront peu à peu des innovations locales qui devront leur progressive stabilisation et institutionnalisation à événements législatifs. La loi dite Savary (en 1982), le LMD en 2002, la LRU en 2007 seront ainsi trois temps forts dans l'édification, la consolidation, la légitimation de certains dispositifs fournissant à la fois des conditions d'apparition dans les programmes de formation, des possibilités de financement, un contenu, des modalités de réalisation, et des manières d'envisager l'enseignant comme l'étudiant (Tralongo 2012a ; 2012b ; 2012c). Les thèmes d'un étudiant acteur de son projet, devant planifier de façon méthodique et organisée son avenir, définissant des stratégies rationnelles pour atteindre des objectifs, en premier lieu desquels une insertion professionnelle durable directement en lien avec ses études, sans laisser de côté la perspective d'une formation tout au long de la vie, de reconversions professionnelles et de reprises d'études, en constituent les traits dominants. Sont ainsi repérables la mobilisation des catégories de perception de l'emploi valorisant le travail salarié et l'entrepreneuriat, le projet comme « *axiomatique* ⁸¹ » (Donzelot et Estèbe, 1994 ; Faure, 2006 ; Denave, 2015) et la vision d'un citoyen européen autonome. Pour mettre en projet et en expérience cet étudiant, il est attendu un enseignant transformé en animateur, ayant en charge d'organiser de bonnes conditions en termes d'ambiance, de dynamique de groupe, sachant introduire tout un ensemble de thèmes relatifs à l'emploi, l'insertion professionnelle, la formation tout au long de la vie, la validation des acquis de l'expérience, ou encore des cultures de métiers spécifiques. En mobilisant les éléments du langage de description de Basil Bernstein, je poserai que le module « *Projet Personnel et Professionnel* » inventé au fil des ans et des réformes relève d'un code intégré. Le contenu ne portant pas tant sur des savoirs que des catégories de perception et de représentation, on peut faire la remarque que ces derniers ne sont pas très strictement partagés. Il en résulte un flou et des implicites susceptibles de demander aux étudiants de deviner ce qu'on attend d'eux, quelles ressources mobiliser, d'aller puiser dans différents ordres de leur expérience sociale pour

⁸¹ La notion de projet, que Sophie Denave caractérise de « *nouveau prêt à porter* » auquel « *tout le monde n'est pas prêt* » (Denave, 2015, p. 28 et 31), a fait l'objet d'une inflation dans les discours et les pratiques, à la fois dans les domaines de la politique de la ville (Donzelot & Estèbe, (1994) ; sur les politiques de l'emploi (Ebersold, 2001), et les milieux de l'orientation et de l'éducation (Rochex, 1992), etc., banalisant ses usages et faisant ainsi l'objet d'une « *injonction* » (Jaillet, 2002) et une « *axiomatique* » : pour Jacques Donzelot et de Philippe Estèbe, l'« *axiomatique du projet* » impose une seule règle : *l'obligation pour chacun d'inventer les moyens de son utilité sociale, "de faire montre de son désir d'en être et de mobiliser toute son énergie à cette fin"* ». (Donzelot & Estèbe 1994, p. 233).

répondre de façon orthodoxe aux sollicitations. La relation pédagogique y est en apparence plus affaiblie que dans le cadre d'un code série, par la présentation de l'enseignant comme un « animateur », un « accoucheur », qui n'est pas tant celui qui sait et délivre un savoir sous forme magistrale, que celui qui anime, organise les conditions de production par les étudiants eux-mêmes de leurs connaissances. Ce sont donc à cet étudiant, enseignant et enseignant chercheurs « idéaux » que des programmes et dispositifs de professionnalisation s'adressaient, et dont je souhaitais étudier les processus et effets des confrontations.

3.2.2 DES ETUDIANTS INEGAUX FACE A L'INJONCTION DE PROJET

Sur le terrain étudié de façon monographique, le « *Projet Personnel et Professionnel* », consistait concrètement en un module que chaque étudiant⁸² suivait dès son inscription en DUT, à raison de deux heures par semaine, pendant six mois, en salle de cours, dans un groupe constitué d'une quinzaine d'étudiants, sous l'égide d'un enseignant, dispensant des séances de façon essentiellement dialoguée, construites autour de séquences intitulées « *découverte de soi et des métiers ; préparer l'insertion professionnelle* », comprenant des jeux, des mises en situation, des activités à réaliser en dehors de la salle de classe, des prises de parole à l'oral et à l'écrit donnant lieu à des évaluations, sur les thèmes de son avenir professionnel, de ses goûts, de ses projets, de ses représentations et aspirations, de ses compétences, défauts, qualités, expériences marquantes dans sa vie associative, professionnelle, scolaire, etc.

Je mettrai en évidence une imbrication des logiques et pratiques, au sein desquelles sont mis au « *travail de soi* »⁸³ des étudiants, mobilisant un rapport scriptural/scolaire dans l'édification d'un « *Projet Personnel et Professionnel* » bien plus prégnant que ne le laissaient suggérer des pratiques d'enseignement largement bâties sur l'oral et le jeu, les situations de sortie de salle de classe, l'attente d'une spontanéité et la culture

⁸² L'enquête portait sur une vingtaine d'étudiants volontaires, inscrits en première année de DUT en Gestion des Entreprises et des Administrations, à partir d'une promotion constituée de soixante-quinze étudiants. Les caractéristiques sociales de ces étudiants reprendront assez fidèlement ceux du groupe total d'étudiants inscrits dans cette formation : 14 filles, et 6 garçons, soit un rapport de deux tiers de fille ; un âge moyen à l'entrée au DUT de 19 ans, signalant soit un retard d'un an au baccalauréat pour 12 d'entre eux, ou bien une réorientation après une année d'études supérieures, ou encore une reprise d'études après quelques mois ou années en emploi ; une polarisation des baccalauréats sur la filière générale, avec essentiellement des bac ES (pour 12 d'entre eux) et des bac S (pour 3 d'entre eux), et 5 bac technologiques (STT essentiellement), et aucun baccalauréat professionnel ; enfin des origines sociales se regroupant surtout dans quatre PCS (les artisans commerçants et chefs d'entreprise ; les cadres et professions intellectuelles supérieures ; les employés et ouvriers). Il s'agit de caractéristiques assez habituelles au regard de cette spécialité de DUT qui prépare aux métiers de la gestion et de la comptabilité, ouvrant à des carrières dans les services de ressources humaines, dans les services de comptabilité, dans les petites et moyennes entreprises, ou encore dans les cabinets d'experts comptables. Se retrouvent aussi des étudiants fils de chefs d'entreprise, ayant eux-mêmes des perspectives de création ou de reprise de l'entreprise familiale. Les caractéristiques scolaires montrent des étudiants un peu plus âgés et diversifiés dans leurs cursus antérieurs que ceux habituellement constitutifs de cette spécialisation au regard des pratiques de recrutement dans les autres IUT ; et relativement conforme au niveau des types de baccalauréat (avec un peu plus de bacheliers technologiques qu'ailleurs, pour l'époque).

⁸³ Darmon, 2003, p. 341.

d'une singularité. Les exercices et jeux s'adresseront à un étudiant autonome, réflexif, à même d'élaborer au moyen d'un projet des liens signifiants entre différents pans de son expérience sociale (ses loisirs, ses expériences professionnelles, ses choix d'orientation, avec ses traits de caractère, ses compétences, et ses projets professionnels) d'une part, entre ces pans et des manières de se tenir, de se vêtir, de se coiffer, de se présenter d'autre part. Sera plus particulièrement l'objet des exercices, le développement d'une double harmonisation : entre le vécu, le dit, le ressenti et l'incarné ; entre tous ces éléments et les milieux professionnels de destination. Il s'agira au final un travail assez conséquent qui sera demandé et mené sur et avec les étudiants lors de ces séances de « *Projet Personnel et Professionnel* » sous couvert d'une proposition a priori souple d'aider l'étudiant à mieux se connaître pour bâtir un projet d'avenir qui lui corresponde.

Le terme de « *travail de soi* » sera emprunté à Muriel Darmon, dans sa recherche sur l'anorexie. Elle explique que s'il a été préféré à la notion plus habituelle de « *travail sur soi* », c'est parce qu'il évoque davantage l'idée de transformation, par rapport à celle de découverte de soi (Darmon, 2003, p. 341). Dans le cadre des séances de « *Projet Personnel et Professionnel* », même si l'intitulé d'une partie des cours peut renvoyer à l'idée de « *découverte de soi* », je poserai que le contenu vise bien essentiellement une transformation de soi. La découverte (« *de soi* ») sera alors surtout une étape visant à enclencher le processus de transformation.

L'analyse des appropriations des étudiants permettra de montrer des variations et écarts avec l'attendu, qui au regard des propriétés sociales des étudiants, viendront questionner les effets de démocratisation espérés par ce type de dispositif. Une polarisation sera notamment repérable entre d'un côté les étudiants qui adhéreront à la démarche, aux outils, à l'injonction d'introspection et de réflexivité, expliquant « *ce cours il est génial, j'aurais adoré avoir ça avant, notamment au moment du bac, de l'orientation et tout ça* » et de l'autre ceux que cette démarche n'interpellerà pas. Pour ces derniers, l'intérêt de ce type de cours (quand ils en verront un) sera essentiellement de fournir des techniques pour la fabrication d'outils d'insertion professionnelle (savoir rédiger un CV, une lettre de motivation, réaliser un entretien de recrutement), le reste étant « *du bla-bla un peu ennuyeux et très long, avec beaucoup de redites* ». C'est l'idée d'un « *cours utile* », instrumental qui prévaudra. Les caractéristiques sociales des étudiants « *adhérant* » et des autres (allant d'une réception ambivalente à un rejet assez franc) seront assez clivées : les premiers auront des parents plutôt cadres, et auront plutôt suivi des cursus d'études dans des filières générales (et plutôt en sciences économiques et sociales ou lettres). Les seconds viendront davantage de voies technologiques et professionnelles et auront des parents plutôt ouvriers ou employés (Tralongo, 2008 ; 2012d). Les premiers relateront des pratiques familiales autour de l'orientation qui auront constitué, avant même leur entrée en IUT une familiarisation aux modes de pensée et de pratiques qui seront ensuite développées dans le cadre des cours de « *Projet Personnel et Professionnel* » : des discussions familiales sur l'orientation,

les liens entre un choix d'étude, de métier et l'épanouissement personnel, des préparations aux entretiens de recrutement en IUT, etc. Pour les seconds, les pratiques d'orientation seront moins encadrées (par les mêmes pratiques) dans les familles, et reprendront certains des processus mis en évidence par Sophie Orange dans les choix d'orientation en BTS⁸⁴ (Orange, 2012) et par Bernard Convert⁸⁵. Une culture plus littéraire, introspective d'un côté, plus scientifico-technique de l'autre seront ainsi les deux figures polarisant des expériences de réception distinctes, que confirmera un rapport à l'écrit contrasté entre ces deux groupes. Dans le premier cas, l'écrit sera mobilisé par la tenue régulière et matérialisée par le remplissage abondant du Carnet de bord (le mettre en annexes), y compris en rajoutant des collages, et des feuilles supplémentaires : « *Alors mon carnet de bord au départ il faisait, je ne sais pas peut être cinquante pages, maintenant il en fait deux cent parce que je rajoute, dès qu'on nous donne une feuille, un papier je le mets dedans avec un trombone. C'est-à-dire qu'au début il rentrait dans mon sac maintenant il ne rentre plus. [...] Le suivi du projet je le trouve super intéressant. J'aime bien relire un petit peu ce que j'ai écrit au début de l'année c'est marrant. Enfin c'est marrant, [rires] c'est inquiétant aussi des fois. [...] Parce que je vois des trucs que je marquais au début de l'année et je me dis comment j'ai pu penser ça. Genre, je veux faire RH mais je ne sais pas pourquoi et puis voilà. Alors maintenant je rajoute : "je veux faire RH parce que ci, parce que ça". Je voudrais plutôt tel poste et je me retrouve à écrire une demi-page facile. Par exemple, aussi, je rajoute le premier CV, le deuxième, le troisième, le quatrième, l'évolution de CV ; comment s'est passé mon entretien de recrutement, la fiche sur laquelle j'ai tout marqué, enfin bon tout ça. [...] C'est un petit journal intime, je trouve. Un peu professionnel.* » (Étudiante, bac ES, père cadre, mère assistante sociale). Dans le second cas, la consigne du remplissage régulier sera vécue comme une contrainte, et perçue comme vide de sens : « *Le carnet de bord, alors ça ! Je ne l'ai pas vraiment fait, quoi. J'ai un peu tenu une séance sur deux. Et en plus ils ont dit, au début : "Vous allez avoir un carnet de bord", et ils nous ont demandé notre avis là-dessus, ils ont dit : "Est-ce que vous voyez ça comme une contrainte ou pas ?" Et moi, j'ai*

⁸⁴ Dans l'article intitulé « *Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête* », Sophie Orange explicite ce que le « raté » dans l'administration d'un questionnaire matérialisé par des fort taux de non réponse signale. Il s'agit surtout d'implicites concernant les manières dont les enquêtés dans le cas des familles populaires ont procédé à leurs « choix » d'orientation. Outre le fait que ces « choix » ne se sont pas opérés pas au sein d'un espace constitué de l'ensemble des possibilités dans l'enseignement supérieur (Orange, 2010), l'autrice montre que les implicites portent sur certains usages du portail d'enregistrement des vœux d'études supérieures, qui n'ont rien d'aussi individuels, et personnalisés que le logiciel le présuppose ; et concernent le protocole d'enquête qui paraît initialement sur une égale distribution dans l'espace social de dispositions à la « mise en récit » de soi, et à la mise en « causalité » de ses choix (Ravet 2007), qui sont à questionner et non à postuler d'emblée (Orange, 2012).

⁸⁵ L'auteur met en évidence que malgré une massification de l'enseignement secondaire et supérieur entre 1985 et 2000, les choix d'orientation et les parcours maintiennent les hiérarchies dans l'espace des disciplines : l'augmentation du nombre de bachelier, la création du baccalauréat professionnel, la transformation des baccalauréats généraux et technologiques, la création d'universités dites « *de proximité* » dans des villes moyennes n'a pas massivement transformé les manières de « choisir » et de s'orienter au sein de l'enseignement supérieur. Ainsi « *Les choix d'orientation vers l'enseignement supérieur, replacés dans les deux hiérarchies, scolaires et sociales, présentent une configuration d'allure proche de celui des séries du baccalauréat. Dans cet espace la filière prend le pas sur celle des disciplines. Elle oppose les classes préparatoires aux grandes écoles, accueillant les meilleurs élèves et ceux d'origine sociale la plus élevée, aux section de technicien supérieur qui accueillent les élèves aux caractéristiques inverses, en passant successivement par les études universitaires de médecine et de pharmacie, et les petites écoles d'ingénieur accessibles au niveau du bac, ensuite de droit et d'économie, enfin de sciences humaines et sociales ; celles-ci côtoient les écoles de santé et de travail social et les IUT* » (Convert, 2003, p. 70).

répondu : «Ha ben carrément ! Ca nous permet peut-être de fixer notre parcours, pour ceux qui sont encore indécis c'est bien, qui hésitent entre la compta, back-office, mais pour moi, je savais que je voulais faire Ressources Humaines donc». Je l'ai dit, je ne vais pas tout le temps rabâcher la même chose. Faut tout le temps dire où on en est dans son parcours professionnel, et je trouve ça un peu lourd voilà. On ne change pas de projet professionnel tous les jours quoi. Je trouve ça long, je trouve que ça n'apporte pas spécialement quelque chose. C'est un peu négatif en fait, ça ne me plaît pas vraiment. » (Étudiante, bac ES, père cuisinier, mère gérante d'un salon de coiffure). Ainsi, dans les deux groupes d'étudiants, les possibilités de « fabriquer un projet, se mettre en projet, être en projet » d'une façon institutionnellement attendue, n'auront pas du tout les mêmes résonances, seront dépendantes de conditions sociales et scolaires antérieures acquises par/dans l'école et la famille, et que l'avancée dans les cours ne viendront pas vraiment transformer, ainsi que les entretiens placés à différents moments dans le parcours de l'étudiant le montreront. Ces réceptions signaleront des étudiants inégalement armés à répondre de façon orthodoxe à une attente normative de « travail de soi » et à engager sur soi-même les transformations attendues pour se conformer au monde professionnel.

3.2.3 UNE SOCIALISATION A LA PROFESSIONNALISATION DES ETUDIANTS

L'hypothèse de recherche concernant la population enseignante⁸⁶ consistait à poser qu'il y avait une socialisation professionnelle réalisée en continu et menée de façon silencieuse par l'institution comme par les enquêtés. Il s'agissait alors de questionner ce qui faisait ressource, ce qui était sollicité par les différents dispositifs, et comment, au fil du temps, s'harmonisaient des catégories de perception et des pratiques autour de la professionnalisation des étudiants. Deux dispositifs avaient été choisis afin d'effectuer une comparaison dans les perceptions, implications et pratiques des enquêtés. Il s'agissait d'une part du module de « *Projet Personnel et Professionnel* », et d'autre part d'une autre pratique intitulée le « *tutorat*⁸⁷ », qui tous deux bénéficiaient d'une légitimité importante dans le discours institutionnel assortie d'instruments et d'outils visant une formation, un accompagnement et une prise en main par les

⁸⁶ La population enquêtée par entretien se composait de 26 enseignants et enseignants-chercheurs (13 hommes et 13 femmes), comprenant 15 enseignants-chercheurs, dont un professeur des universités, et onze enseignants du second degré affectés dans le supérieur, l'ensemble se partageant dans les groupes disciplinaires suivants : 12 en mathématiques, statistiques, biologie, informatique et sciences de l'ingénieur ; 9 en économie, comptabilité, gestion et droit ; 5 en lettres, sciences humaines et sociales, et sciences de l'éducation. Les origines de formation étaient assez diversifiées (16 affichaient un parcours purement universitaire ; 10 un parcours combinant des classes préparatoires, des écoles d'ingénieurs, et des parcours universitaires) ; avec pour particularité notoire que seuls 3 enquêtés étaient préalablement passés par une formation courte professionnalisante (2 en DUT et 1 en BTS). Enfin les origines sociales affichaient une amplitude assez large, éloignant les enquêtés du seul statut d'héritier pour figurer aussi bien du côté des premiers diplômés de leur famille, que des premiers universitaires, à partir de familles venues de l'agriculture (2 enquêtés), des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (8 enquêtés), des cadres et professions intellectuelles supérieures (10 enquêtés) ; des professions intermédiaires et ouvriers (6 enquêtés).

⁸⁷ Sur le terrain cette pratique signifiait le suivi en entreprise d'apprentis : autrement dit des visites des tuteurs cinq fois par an sur le site des entreprises, afin d'évaluer le travail réalisé par l'apprenti.

enseignants et enseignants-chercheurs. Les résultats viendront largement contraster l'idée indigène que « *tout le monde peut être animateur de PPP ou tuteur* » en montrant que ces participations étaient très clivées et ce de plusieurs manières. En termes d'effectifs, tout d'abord, les chiffres étaient éloquentes : un tiers des enseignants et enseignants-chercheurs titulaires devenaient « *animateurs de Projet Personnel et Professionnel* », tandis que tous se déclaraient « *tuteurs* ». Il y avait ainsi des dispositifs plus attractifs que d'autres, sous le discours a priori égalitaire. En prêtant attention ensuite aux récits des débuts dans les deux cas des acculturations étaient observables, cependant elles ne portaient pas sur les mêmes écarts ou difficultés pour les enquêtés, et ne renvoyaient pas à la mobilisation de mêmes ressources. De plus, une fois les premiers apprentissages effectués, se stabilisaient des styles différenciés dans l'appréhension du rôle de tuteur. Enfin, les discours sur les représentations de ces deux dispositifs devenaient convergents au cours du temps quel qu'en soit le degré de connaissance ou de participation des enquêtés.

3.2.3.1 LETTRES CONTRE SCIENCES ET TECHNIQUES

Les disciplines d'enseignement et de recherche étaient révélatrices d'une polarisation dans les participations à l'animation du module de « *Projet Personnel et Professionnel* » : les lettres, les sciences humaines, les sciences économiques et la gestion étaient les plus grandes pourvoyeuses de participants, à l'inverse des sciences, qui se constituaient plus particulièrement de l'informatique, des sciences de l'ingénieur, des mathématiques, des statistiques et de la biologie. Sous ces clivages disciplinaires historiquement constitués autour des lettres et des sciences se dévoile ici toute une série de différences productrices de distances portant sur des rapports aux étudiants, à la forme d'enseignement, et aux contenus des séances. Et venaient questionner, en creux, la légitimité de ce module pour les enquêtés, moins en soi qu'au regard des autres disciplines.

3.2.3.2 ENSEIGNER OU ANIMER DES COURS « MOUS » ?

Les thèmes de l'animation et de l'accompagnement ont fait une percée remarquable dans l'enseignement supérieur, et plus largement dans le monde de la formation et de l'éducation (Paul, 2009). Corrélés ici aux transformations attendues et effectives dans l'enseignement supérieur, ils annoncent en effet des manières d'envisager l'enseignement et l'enseignant moins comme dépositaire d'une spécialisation disciplinaire, constitutive d'un corps de savoirs organisés, codifiés entre eux, que comme un animateur organisant les conditions pour que les étudiants accèdent par eux-mêmes aux savoirs, et un accompagnateur (au sens de passeur, facilitateur) dans l'appropriation de ces savoirs. Cette catégorie de perception est prégnante aujourd'hui, on en retrouve la même logique à propos du thème de la « *pédagogie du supérieur* », comme je l'évoquerai dans les prochains chapitres. Cette catégorie de perception, qui n'est d'ailleurs pas sans effet puisqu'elle participe des réflexions sur les transformations tant des pratiques

enseignantes que du mobilier et salles de cours, en passant par la plébiscitation de l'enseignement à distance, se heurte cependant aux pratiques et logiques ordinaires : même au sein de programmes fortement découpés, contenant parfois jusqu'à quatre-vingt modules distincts sur quatre semestres, pour lesquelles les appellations disciplinaires disparaissent sous des éléments qui les constituent, à l'instar de la gestion qui peut devenir « *Travaux d'inventaires et analyse de documents de synthèse* », « *fiscalité des personnes physiques* », ou de la sociologie qui se transforme en plusieurs modules intitulés « *conception et méthodes d'enquête*⁸⁸ », les enseignants et enseignants-chercheurs au cours de leur pratique se présentent aux étudiants, et présentent leurs savoirs à partir de leur discipline de rattachement. Et en fonction des pratiques d'enseignement disciplinaire, les postures d'accompagnement et d'animation sont très éloignées de celles mobilisées ordinairement dans le cadre de différentes disciplines. Je ferai ici l'hypothèse d'une culture disciplinaire structurant une forme pédagogique, elle-même impactant le type de rapport aux étudiants et aux savoirs, explicative des prises de position des enseignants de comptabilité, de mathématique, de statistique, d'informatique, de sciences de l'ingénieur, et pour certains de sciences économiques. Par leur positionnement contre, les enquêtés dévoilent d'autres rapports aux étudiants et aux savoirs pour lesquels ce module interpelle et qui leur font remarquer que : « *je ne saurais pas comment évaluer un projet. Comment dire si c'est juste ou faux ?* » ; « *J'ai pas du tout envie de cette relation avec les étudiants, de rentrer dans leur vie, tout ça. Ça me paraît un peu trop psychologique.* » ; « *J'ai besoin de dur, moi, de concret, quand j'enseigne. Là, ça me paraît tout mou. Je vois pas où est le contenu* ». Ces rapports fondés sur d'autres modes de gestion de la relation pédagogique moins basés sur l'échange avec les étudiants, correspondant à des types de savoirs spécifiques (nomothétiques, etc.) illustrent alors également un des effets de l'introduction de ce type de module au sein de programmes, qui relève d'une logique de désécialisation. Etre animateur de module de « *Projet Personnel et Professionnel* » ce serait donc avant tout n'être enseignant en rien... et pourtant il se dit et se fait quelque chose en cours, ce qui pose la question des manières dont les intervenants appréhendent, préparent et délivrent aux étudiants un contenu.

3.2.3.4 COMMENT FABRIQUER DU COURS AVEC DU « MOU » ?

Pour les animateurs de modules de « *Projet Personnel et Professionnel* », la question du rapport aux étudiants et au contenu prendra d'autres modalités de réponse. Les perspectives de « *parler avec les étudiants* », d'entrer « *dans leur vie personnelle* », de bâtir des cours dialogués ou encore d'évaluer des productions à partir de grilles en renvoyant pas à une dichotomie entre le vrai et le faux, ne seront pas évoquées comme des freins, mais plutôt comme la poursuite de pratiques déjà mobilisées dans leurs cours disciplinaires et

⁸⁸ Ces exemples sont puisés dans le référentiel du Programme Pédagogie National du DUT GEA (source : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/25/09/3/PPN_GEA_256093.pdf ; consulté le 31 octobre 2020).

parfois dans leur pratique d'enseignement par la recherche, les deux étant à distinguer car les intervenants ne seront pas tous enseignants-chercheurs. Dans les manières de faire cours et d'appuyer sur certains contenus, il y aura bien une déspecialisation, car les propos ne consisteront pas à faire un cours de lettre, de langue, de sociologie, de sciences de l'éducation, de gestion ou d'économie. Néanmoins, la forme d'animation, le rapport aux étudiants ne constitueront pas un aussi grand écart que pour les enseignants et enseignants-chercheurs non animateurs. De plus, cette déspecialisation pourra être atténuée par les manières dont chaque animateur, à partir de sa culture disciplinaire pourra recombinaison les thèmes prévus des séances, par exemple, en abordant la notion de compétence, les thèmes du marché du travail ou la question des outils d'insertion professionnelle à partir de grilles théoriques et conceptuelles forgées en économie, gestion, sociologie ; en évoquant les techniques d'apprentissage du métier sur le terrain à partir de théories, concepts et outils des sciences de l'éducation, etc. De sorte que les contenus du module, portant sur des domaines d'activités humaines diversement saisis par les différentes disciplines, constitueront des points de connexion avec les cultures et pratiques disciplinaires. Ces manières disciplinaires d'aborder les séances de « *Projet Personnel et Professionnel* » auront des effets sur les rapports aux étudiants et les contenus. Les propos des enquêtés rapportaient des difficultés parfois à être « à l'écoute des étudiants », notamment de suspendre tout jugement et discours normatif. « *Quand ils disent des bêtises concernant l'entreprise, les métiers, je ne peux pas laisser passer ça. Je les corrige.* » ; « *Non, mais quand ils veulent tous faire la même chose, après le DUT, là, ça va pas, je le leur dit. C'est pas un vrai projet d'orientation ça, ils imitent leurs copains !* » (enseignante-chercheuse en sciences économiques et de gestion). A propos du contenu, les enquêtés pourront manifester des adhésions normatives légitimant certains éléments tels que les « *compétences* » (« *aujourd'hui, il faut pouvoir démontrer ses compétences à un recruteur, donc il faut pouvoir bien se connaître* » ; « *aujourd'hui les CV ils sont triés par des logiciels, donc il faut que les bons mots soient mis dedans* ») (enseignante du second degré affectée dans le supérieur, en informatique).

3.2.3.5 L'EXPERT OU LE DECLENCHEUR D'EVALUATION

La seconde activité étudiée concernait le suivi des étudiants en entreprise, qui était réalisée par tous les titulaires d'enseignement et de recherche de cet IUT, et même au-delà, par une trentaine d'autres d'intervenants occasionnels (auprès desquels je ne réaliserai pas d'entretien). Qu'une soixantaine d'acteurs, d'origines de formation, de culture et de pratiques professionnelles diversifiées puissent participer à une même activité invitait à aller chercher ce qui pouvait borner, cadrer, contrôler l'amplitude possible des manières de jouer ce rôle, et ici également la notion de dispositif sera heuristique : des formations aux fonctions de tuteurs, des livrets à destination mixte des tuteurs, maitres d'apprentissage et alternant, précisaient les missions, les rôles et les attributs de chacune des parties prenantes. Pour cette activité aussi, la distinction selon les origines disciplinaires sera explicative de variations dans les manières

d'avoir appris, dans les sentiments de familiarité ou d'étrangeté ressentis lors des premières expériences. Cependant, à cette entrée par la discipline, il faudra ajouter les lieux de formation, les expériences professionnelles dans le privé, les rapports des proches et de la parentèle au monde du travail, qui seront autant de ressources mobilisées par les acteurs dans l'apprentissage de leur pratique.

L'analyse des entretiens permettra de montrer des variations initiales importantes dans les rapports au monde du privé. Ainsi les lieux de formation comme les écoles d'ingénieur ou les facultés de sciences économiques et de gestion auront-elles participé à préparer quelque peu les futurs enseignants au monde du privé, par des contacts institutionnalisés. Les contenus disciplinaires seront inégalement constitutifs de ressources : des disciplines comme l'informatique, la gestion, et selon ses sous-domaines l'économie, auront par exemple des liens prégnants en termes de savoirs, savoir-faire et de logiques mobilisables dans les deux univers, que les enquêtés mobiliseront au cours de leurs années de familiarisation aux techniques de professionnalisation. Pour d'autres disciplines (la biologie, les sciences sociales) les distances initiales sont plus grandes et seront comblées à partir de la prise de poste en IUT, dont l'histoire des arrivées sera également analysées (Tralongo 2015a). Les parcours pourront aussi faire état de temps passé avant la titularisation en IUT au sein de structures privées, de sorte qu'évoquer le monde du privé lors des cours consistera pour ces enquêtés à parler de leurs expériences passées. Les manières dont le privé sera l'objet de recherches est également à relever : pour certaines disciplines (informatique, sciences de l'ingénieur, sciences de gestion, sciences économiques, statistique), les enseignants-chercheurs relateront des proximités importantes dans la construction de leur objet au regard de problématiques d'entreprises, par exemple dans le cas de la création d'un logiciel informatique, d'un outil statistique ou économique d'aide à la décision, d'aide à l'analyse dans le cas de la gestion, etc. C'est donc aussi au cours d'activités de recherche que des échanges auront été noués avant ou au moyen de la pratique tutorale. Ces proximités créent alors des manières d'être tuteurs assez distinctes au regard des enseignants ou enseignants-chercheurs relevant de disciplines et de pratiques de recherche plus fondamentales qu'appliquées, si l'on reprend ce principe de division, et qui renverront sur ce terrain aux lettres, sciences humaines et sociales et sciences du vivant. Dans un premier cas, les tuteurs pourront jouer le rôle d'experts auprès des maîtres d'apprentissage, en contribuant à apporter des solutions analytiques, techniques, à partir du contenu des missions des alternants. Dans le second cas, les tuteurs resteront en dehors des échanges sur les dimensions analytiques, techniques, etc. des missions, et bâtiront un échange sur les performances de l'alternant dans le cadre de son évaluation. Il est ainsi à noter deux manières assez distinctes de dialoguer avec des interlocuteurs des mondes professionnels extérieurs, qui s'appuieront principalement sur les cultures et pratiques disciplinaires. Cependant, il sera aussi à observer un apprentissage des contenus techniques des missions des alternants, permettant à certains tuteurs au départ très peu familiarisés, à basculer dans ce

rôle d'expert. S'observera ainsi une acculturation continue tout à fait remarquable, laissant supposer un processus homogénéisant les différences initiales (Tralongo, 2019b ; 2018b ; 2017).

En synthèse l'analyse des processus d'appropriation montrera de quelle manière la professionnalisation des étudiants est mise en œuvre à l'échelle locale. Les dispositifs étudiés, outre le relais de représentations et logiques sur le type d'étudiant à former, le type d'activité pour le faire, le type d'enseignement à produire et les contenus à faire acquérir, organisent des occasions de confrontations régulières, régulées, de relations avec le privé. Ces relations ne sont pas anodines dans le quotidien des enseignants et enseignants-chercheurs. Pour certains d'entre eux, l'apprentissage du comportement attendu a été marquant, soulignant ainsi une distance initiale avec les mondes professionnels visités. La familiarisation, qui a été progressive s'est matérialisée par des transformations dans les contenus de cours, dans le rapport aux étudiants, dans les manières d'enseigner, et parfois dans le rôle pris pendant l'activité tutorale. Il y a une transformation de soi au cours des années, qui se fera silencieusement, et participera de multiples transformations dans les pratiques. Dans certain cas, certes marginaux mais éclairants, cette transformation de soi aura des effets sur le parcours professionnel, ainsi que je vais le présenter.

3.2.3.6 DES EFFETS SUR LES PARCOURS

Ayant privilégié dans les publications un mode d'analyse transversal visant une comparaison systématiquement étendue à tous les enquêtés, je souhaite mobiliser une autre technique ici. Je propose la présentation d'un seul portrait, celui de Cécile (enseignante d'économie et de gestion), à partir des thèmes de son parcours d'études, ses débuts dans la vie professionnelle et les cheminements dans celle-ci. Dans une intention première, cela permet d'illustrer les effets d'une appropriation du discours et de pratiques de professionnalisation sur le parcours professionnel, thème que je n'ai encore jamais vraiment eu l'occasion d'évoquer dans des publications. Cependant, mon intention seconde est de porter attention aux schèmes de perception mobilisés par l'enquêtée dans son récit et de montrer combien ils sont en adéquation avec ceux que les dispositifs de professionnalisation comportent. Le portrait vise donc à présenter une appropriation faite et son incidence sur le parcours de l'enquêtée. Ce faisant, il donne à voir quelques effets dans la vie professionnelle de l'enquête de la mise en œuvre de l'injonction de rapprochement entre les mondes académiques et professionnels, prônés par les IUT depuis leur création, médiés par les différents dispositifs de professionnalisation présents au sein de l'IUT d'exercice de l'enquêtée (Tralongo 2018a ; 2017). Vont donc être observés ici à la fois le contenu du discours d'une part, les schèmes explicatifs et causaux d'autre part que l'enquêtée mobilise dans son récit. S'il est bien évident qu'il ne s'agit pas de donner la parole aux enquêtés pour qu'ils disent à la place ou mieux que le

sociologue ce qu'il en est d'eux-mêmes ou de leur vie (Bourdieu 1986 ; Lahire 1992a ; Darmon, 2008), il n'en reste pas moins que tout est signifiant dans leurs propos. Dans le récit que Cécile produit (et qu'elle produit lors d'une occasion spéciale, autrement dit pour moi dans le cadre de l'entretien, qui, se situant deux ans après avoir quitté l'IUT, va s'énoncer comme le bilan d'une expérience passée), figurent alors des événements, les retours sur ces événements, des perceptions au moment de l'entretien, des ressentis et émotions liées à ces vécus, autant que des schèmes explicatifs et causaux des raisons, désirs, envie et raisonnements qui l'ont amenée, selon elle, à aller vers telle ou telle activité. La question du « *pouvoir de se raconter* », posée par Sylvia Faure pour les autobiographies de danseurs est ici également formulée (Faure, 2003). En remontant du récit à ses éléments structurants, il s'agit de montrer que ce qui pèse continuellement relève d'éléments présents dans les dispositifs de professionnalisation, et qu'ils pèsent non seulement dans la structuration du récit, mais également dans le parcours biographique. Ce qui montre à mon sens toute l'épaisseur et la densité des effets socialisateurs d'un cadre de travail tel que celui qui se présente le terrain étudié. J'énonce tout d'abord les principaux éléments du parcours de Cécile avant d'en proposer une analyse sociologique.

1. PORTRAIT DE CECILE

Au moment de l'entretien, Cécile⁸⁹ a quarante-quatre ans. Elle est titulaire d'un bac scientifique (« *bac C* »), d'une agrégation de sciences économiques et de gestion. Elle est mariée avec un chef d'entreprise dans le domaine du transport et a deux enfants de huit et douze ans. Elle est en instance de divorce. Son père émerge à la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires (dans l'informatique), tandis que sa mère est au foyer. Elle a une sœur plus jeune qui est professeure des écoles. Avec Cécile, nous nous connaissons depuis une dizaine d'années au moment de l'entretien. Au cours de celles-ci, nous avons développé des relations amicales, faites d'échanges sur nos vécus personnels et de partages d'activités de direction de l'IUT L. Au moment de l'entretien, et après dix-neuf années passées en son sein, elle a quitté l'IUT et travaille au sein d'un autre établissement d'enseignement supérieur depuis deux ans. Au cours de ses études supérieures, Cécile va suivre une classe préparatoire aux grandes écoles et en même temps un DEUG MASS⁹⁰, préparer et obtenir l'agrégation, puis un double Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en management des systèmes d'information. Le récit des années d'études met alors en avant plusieurs points. Le premier est une très forte indétermination quant à son avenir professionnel. Cécile parlera constamment de « *flou* », « *d'être paumée* », que ce soit à l'issue du baccalauréat ou après plusieurs années d'études, y compris au moment de l'entretien. Le deuxième point est une réussite à

⁸⁹ Pour des raisons de confidentialité et d'anonymat, j'ai d'une part changé le prénom, d'autre part je m'en tiendrai à une présentation des éléments liés au vécu professionnel de Cécile.

⁹⁰ Diplôme d'Etudes Universitaire Général, mention Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales.

chaque fois inattendue, très surprenante pour elle, et qui finalement s'avèrera problématique dans la gestion de ses conséquences. Le troisième point est une inscription constante de Cécile dans des doubles formations, permettant à chaque fois de suivre plusieurs stratégies, l'une plus orientée vers l'enseignement ou la recherche, l'autre vers l'emploi dans le privé.

Cécile : « Bon ben moi j'ai eu un bac C, aucune idée de ce que je voulais en faire et un père qui voulait absolument que je fasse une classe prépa. Et donc j'ai négocié avec mon père pour ne pas faire math sup math spé. Parce que mon père voulait absolument que je fasse math sup, math spé, Et j'en avais une peur bleue. [...] Et donc j'ai fait la seule classe prépa qui me permettait de faire et un deug et une classe prépa, persuadée que je raterai toute la classe prépa et tous les concours que j'entreprendrais, et qu'au moins, j'aurais pas passé deux ans avec rien au bout.

Et donc j'ai passé le concours de Normale sup. Et pas de bol, j'ai été prise, quoi. Et pour moi c'était vraiment pas de bol, parce que j'avais aucune envie d'aller à Paris, j'avais jamais réfléchi à la possibilité d'être prof même si ma mère me bassinait avec "prof pour une femme, c'est génial". Et je pense qu'en rejet de cette vision quand même très machiste, j'avais envie de faire tout sauf ça. Mais bon, là si tu veux, tu te retrouves, et on te dit, ils en prennent 30 par an, t'es quinzisième, ça se refuse pas quoi.

Donc je me suis retrouvée à Normale sup, et j'ai détesté les trois années à Normale sup. Avec le même système que ce que j'avais vécu précédemment, à savoir, Licence Maitrise à la Sorbonne, de Gestion, et quelques heures de cours à Normale Sup, mais trois fois rien, ce qui fait que j'avais mon abonnement TGV 9 trajets, et dès le jeudi midi, je rentrais à X. [ville de province où elle a résidé].

Et puis l'année d'après, je me suis retrouvée plongée dans l'année d'agrég, puisque, la troisième année, à Normale sup, tu passes, l'agreg. Donc l'enfer de cette préparation au concours, ou tu passes, dans une ambiance de merde. Et donc voilà, et j'ai passé l'agreg, et là encore, heu, mais c'est drôle en fait, on n'avait jamais parlé de ça ? Pas de bol pour moi, j'ai été major de l'agreg.

Et en fait, moi j'étais persuadée que, bon j'espérais quand même ne pas rater l'agreg, mais à Normale sup, t'as un système où t'es payée pendant tes études, machin, et tu signes un engagement décennal, où grosso modo, en fait, t'as quatre ans d'études. Donc si t'as l'agreg la troisième année, tu fais ce que tu veux la quatrième année.

Et pas de bol, je me retrouve à être major de l'agreg, avec des milliards de propositions de gens qui voulaient que je fasse de la recherche, un DEA [élocution rapide, ton qui vise à ridiculiser les propositions] et déjà à l'époque un truc sur l'ingénierie pédagogique. Et comme j'avais une option en informatique, il y avait des gens de Toulouse qui me proposaient de travailler sur le e-learning, et les outils de la pédagogie, etc.

Et alors l'orientation, mais alors l'orientation à la noix, mon petit copain de l'époque avait un père qui était prof d'info à l'INSA, qui m'a vu complètement larguée, et qui a dit, je vais appeler un de mes potes, qui est X [ville en Suisse], et tu vas aller faire un DEA en système d'information là-bas. Ok d'accord [ton de bonne élève]. Donc j'ai été faire un DEA, en management des systèmes d'information à X., qui était aussi un double diplôme, je suis la reine des doubles trucs. Un double diplôme avec l'Ecole des Affaires supérieures de Y. (une ville de province) et voilà. Et une fois que j'ai eu mon DEA, on m'a dit, il faut faire une thèse. Donc j'avais fait mon sujet de mémoire sur les systèmes d'aide à la décision de groupe. Donc c'était super intéressant, parce que c'était l'usage d'un outil mais pour travailler sur un objet économique, voire sociologique, qui est la prise de décision, et moi je travaillais sur l'impact de la variable culturelle. Et donc la culture anglo-saxonne, latine, etc. Et en fait, je me suis dit punaise mais une thèse,

j'en peux plus de bosser comme ça, je veux aller voir la vraie vie. Sauf que voir la vraie vie, ça veut dire soit trouver un poste, soit faire l'IUFM, et comme j'étais l'option informatique, c'était l'IUFM de Dijon. Voilà ! Donc j'ai compulsé frénétiquement le bulletin officiel pour voir quels étaient les postes, et j'ai déboulé à l'IUT. »

Le recrutement de Cécile sein de l'IUT va consister, comme dans d'autres postes dans l'enseignement supérieur, en la constitution d'un dossier et d'un oral devant une commission. Ce recrutement va être particulièrement « *marquant* » pour elle et mettre en évidence un rapport à cette institution placé sous le signe d'un besoin de « *faire ses preuves* » dont elle m'explique qu'il restera prégnant pour elle durant toutes les années passées au sein de cet IUT. Elle va tout d'abord se retrouver en fin de classement à l'issue de l'entretien avec les membres du jury, puis s'entretenir avec le directeur de l'IUT, et elle relate que le contenu de cet échange pèseront alors sur sa manière de s'impliquer dans cet IUT : « *par ce que j'avais l'impression qu'on ne voulait pas de moi, que je n'étais pas le premier choix. Que j'étais par défaut. Et je me rappelle la discussion que j'avais eue avec A. qui m'avait dit bon ben voilà, on va vous recruter, bienvenue à l'IUT, et je me rappelle lui avoir dit, je ferai en sorte, que vous n'ayez pas à le regretter.* »

Cécile entame sa carrière au sein de cet IUT. Les premières années sont celles où elle va « *tout apprendre* » selon ses dires, en prenant part à la fois à des activités de professionnalisation des étudiants, de direction de diplôme, tout en en débutant dans l'enseignement. Elle va d'emblée accéder à des responsabilités administratives, tout d'abord au sein d'un département d'IUT, puis au sein de la direction (les services communs), tout en assurant ses enseignements. Au cours du temps, des décharges horaires et un accord passé avec la DRH de l'Université lui permettront de basculer partiellement sur un support administratif, de réduire ses heures d'enseignante, et de diriger le service de communication de cet IUT. Du point de vue de ses enseignements, elle diversifiera au cours du temps les « *modules* », enseignant de moins en moins d'économie et de gestion et davantage de communication. Concernant les cours et activités de professionnalisation, il est à noter que Cécile se mettra aussi assez rapidement à assurer à la fois des cours de « *Projet Personnel et Professionnel* », du suivi d'étudiant en entreprise, ce qui lui plaira et l'intéressera beaucoup. C'est le moment où elle apprend aussi à « *suivre* » des étudiants en entreprise, dans une formule, le « *tutorat* » qu'elle trouve « *fantastique* », qu'elle amorce en disant qu'au début « *moi je ne connaissais rien aux métiers* », et que ces temps d'échanges sur site seront l'occasion de les découvrir « *vraiment* » : *Combien de fois moi j'ai fait des visites des locaux, tu vas dans les entrepôts logistiques, et le gars te dis vous avez un peu de temps ? Ben oui, j'ai du temps, et il te montre, il t'explique et tu te sens pas mal à l'aise pour poser des questions qui sont même des questions basiques.* » Il y a alors un effet pour Cécile de cette connaissance du terrain qui va impacter sa confiance en elle, et sa pratique enseignante : « *Donc moi ça m'a mis plus en confiance pour connaître les métiers et ça a imprégné ma pratique d'enseignante pour essayer de me dire, ben je peux donner des*

exemples de ce que j'ai vu en entreprise, je vais pouvoir être crédible, face à des étudiants qui parfois peuvent être un peu critiques, en disant "Ben oui, mais vous ne mettez jamais les pieds en entreprise !" Ben si ! Donc ça, ça m'a donné vachement d'assise. ». Sa pratique d'enseignante, qui débute à ce moment-là va alors être « impactée par cette expérience, tout comme celle de côtoyer des PAST⁹¹ ». Au cours du temps, elle remanie assez profondément ses cours : « En plus je pense que j'étais très démunie en fait, mes premières années quand j'ai fait cours, je me rappelle, je faisais économie d'entreprise, enfin ça s'appelait ORS, Organisation, Relations Sociales. Les pauvres gamins, je leur ai ressorti mon cours d'agreg ! Des théories économiques ! Ben voilà, quoi j'avais ça, c'était écrit ça dans le programme national, j'ai ressorti ça. Avant que finalement, j'ai la capacité de me dire qu'est-ce qui est utile pour eux, en entreprise ils ont besoin de quoi, donc de remanier, il a fallu un peu de temps. »

Au cours des années, Cécile va diversifier non seulement ses enseignements, basculant de l'économie et la gestion à la communication, mais aussi ses activités administratives. Elle va cheminer au sein de l'Institut, passant par différentes fonctions (directrice des études, cheffe de département), avant de devenir responsable d'un service de communication. Ces pérégrinations sont rapportées de façon positive : « Ben c'est-à-dire qu'en fait, je me rends compte que l'IUT m'a offert un très beau cadeau, c'est-à-dire que pour moi, c'est vraiment le, chaque fois, le lieu où on a entendu ma bonne volonté, mes envies, et où chaque fois que j'ai dit "ha ouais, ça m'intéresse vachement" et ben on m'a dit "ha ouais, ben viens". Mais on m'a pas dit "fais !", on m'a dit "viens !", "participe !", "contribue !". Et j'ai travaillé avec d'autres, donc j'ai appris, j'ai appris dans plein de domaines différents, mais j'ai appris avec d'autres, j'ai eu de multiples occasions d'interagir avec plein de gens. »

Toutes ces appréciations positives, glissées au cours de l'entretien, pourraient laisser penser à un rapport enchanté et rendre encore plus énigmatique les raisons du départ de Cécile de cet IUT. De fait, elle ne va pas tellement s'étendre sur ces raisons. Elle va simplement faire part d'une envie de changer, liée à l'impression d'avoir fait le tour et appris tout ce qu'il y avait à apprendre au sein de l'IUT, et jointe aussi à l'idée que l'IUT a besoin de « *sang neuf* », qu'elle n'aurait plus grand-chose à lui apporter. En somme, son avis est que quitter ce lieu de travail est une bonne idée pour elle comme pour l'IUT. Elle va alors être candidate et recrutée sur un poste de PRAG au sein d'une autre structure d'enseignement supérieur. Au sein de sa nouvelle structure, au moment de l'entretien, elle partagea ses activités entre son enseignement et la gestion d'un service de communication, en bonne « *reine des doubles trucs* ».

Au cours des dix-neuf années passées au sein de cet IUT, Cécile ne va pas seulement faire varier ses enseignements (autant les « *modules* » et les contenus), le partage de ses activités entre enseignement et responsabilités administratives. Elle va également diversifier ses statuts puisqu'elle va « *monter une boîte de comm* », qu'elle va diriger pendant trois ans, avant de la clôturer. Cette activité est amorcée alors qu'elle

⁹¹ Professeur Associé à Statut Temporaire.

est cheffe du service de communication de l'IUT, service qu'elle va d'ailleurs quitter pour davantage se consacrer à son entreprise. Questionnée sur cette activité pendant l'entretien, Cécile va revenir sur le rôle de l'IUT dans l'idée initiale (son « *business plan* ») et certaines ressources (par les contacts, les expériences liées aux activités de professionnalisation des étudiants, une capacité à se sentir à l'aise dans différents milieux à synthétiser et reformuler des attentes et besoins de clients). Elle relate également son mode d'organisation, enfin les raisons de la clôture de cette entreprise. Se disant « *atterrée par le faible niveau de créativité* » des professionnels d'agences de communication qu'elle est amenée à côtoyer en tant que responsable du service de communication de cet IUT, elle bâtit son business-plan à partir des manques observés et des atouts qu'elle se sent posséder, comparativement, telle « *La capacité d'aller dans des secteurs d'activité différents et quand t'as fait du tutorat, on t'explique les choses et t'as la démarche intellectuelle de comprendre vite, hiérarchiser les éléments importants, les restituer, les écrire, et parce que j'ai quand même une certaine capacité à rédiger, et en fait du coup, mon business model il était basé sur ça. Et en fait j'ai bossé. J'ai eu des clients, et ça a marché très vite.* ». L'illustration de la bonne marche de l'entreprise passe par l'énonciation du chiffre d'affaire (« *énorme, dès la première année* »). Elle va cumuler pendant trois années un double statut et mobiliser une organisation intensive, fondée sur de très longues journées de travail, et une rationalisation poussée de ses techniques. Elle explique : « *C'était deux 100% que je fais. En gros, j'étais prof la journée, le soir de 18h à 20h je m'occupais de mes gamins, et de 9h à 3h du mat, je bossais pour mon entreprise. Je ne sais pas comment j'ai fait pour tenir. J'ai rationalisé à mort tout ce que je pouvais, j'ai utilisé à fond toutes les nouvelles technologies, et j'ai fait un gain de productivité considérable.* ». Ce qui va être marquant pour Cécile dans cette fonction de cheffe d'entreprise est qu'elle est l'occasion de se présenter à ses clients sans se « *cache derrière une institution* » car il s'agit de « *vendre ma compétence à moi.* ». A propos de l'argent qu'elle va gagner avec cette activité, elle dira : « *J'en étais fière. C'était même pas pour le fric, mais quand j'encaissais un chèque, j'étais fière de pouvoir me dire, et dire que je ne suis pas qu'une fonctionnaire, incapable de gagner de l'argent, une planquée...* ». Cependant, elle va prendre la décision de fermer son entreprise. Elle explique cette décision par une double conjoncture. La première est mondiale et est liée à une crise économique, la seconde est personnelle et concerne son divorce. Au moment de l'entretien, elle vient de fermer son entreprise et s'interroge sur les suites de son avenir professionnel. Elle me parle de sa nouvelle structure. Cécile dit particulièrement apprécier la très grande liberté qu'on lui donne, et le sentiment qu'il y a « *tout à faire* » : « *Et en plus à l'Institut [sa nouvelle structure], c'est ça que je fais, qui est complètement passionnant parce qu'il y a tout à faire. Donc là, tu vois pour le site internet, j'ai bossé avec le webdesigner de L., et avec mon graphiste aussi, mais j'ai vraiment travaillé sur la structuration et l'architecture d'information pour aller dire ben voilà, en fonction des cibles qu'on a, comment on organise. Sur les plaquettes, c'est pareil, j'ai refait toutes les plaquettes, j'ai refait tout le plan média.* »

Pour autant, elle se questionne beaucoup sur son travail dans cette structure. Elle n'est pas satisfaite de certaines conditions (notamment son partage entre les heures d'enseignement et ses activités de cheffe de service), dont elle me dit qu'elles ont été « *mal définies au départ* » : « *Je travaille comme une timbrée. Avec toujours ma même logique, tu fais tes preuves d'abord, tu vas pas réclamer d'abord, tu verras après ce qu'on te donne, au moins ils jugeront sur pièce* ». Ne voyant aucune amélioration venir au bout de deux années, Cécile dit que cette situation la « *mine* », qu'elle « *l'a mauvaise* » et qu'elle n'est « *pas persuadée de rester longtemps* ». Quand je lui demande si elle ne souhaiterait pas finalement trouver un travail dans le privé, elle me répond qu'à cause de son divorce la situation est délicate en ce moment. Elle explique aussi que le sens du service public lui manquerait, et qu'elle ne veut pas se retrouver à : « *Vendre des petits pois et des carottes. J'aime le contact avec l'étudiant, et toutes les problématiques de la communication d'institut de formation. Il faut une éthique aussi. Y a un enjeu humain qui m'intéresse beaucoup* ». Elle réfléchit ainsi à d'autres pistes. Sa stratégie consiste à rester disponible, à continuer d'accroître ses connaissances et expériences, et à garder des portes ouvertes, tandis qu'elle reçoit des offres d'emploi du monde privé. Ces pistes l'amènent parfois à rencontrer des gens qui lui font réfléchir à accepter un emploi dans le privé, au regard de leurs qualités morales et valeurs. Cependant, Cécile ne se sent pas prête au moment de l'entretien. Elle pense qu'il lui faut encore « *booster* » ses connaissances sur certains domaines professionnels. Disant à présent bien se connaître, elle présente ses opportunités dans le privé au regard de ce que des services (et leur structuration) pourraient offrir. L'entretien se clôt sur l'idée que les choses sont en suspens, et que la vie professionnelle de Cécile risque fort de bouger « *d'ici deux trois ans* ». Et de fait, quatre ans après l'entretien, elle a mis son projet à exécution et travaille pour un groupe international au sein d'un service de communication.

2. ANALYSE SOCIOLOGIQUE

Les traits pertinents retenus pour une analyse sociologique sont forcément réducteurs y compris par rapport à ce qui ici ne correspond qu'à des extraits, même fournis, d'entretiens. Il y aurait donc bien des choses à dire. Par exemple on pourrait relever que la centration sur l'IUT comme lieu où Cécile a « *tout appris* » minore les apprentissages réalisés pendant ses études, et notamment tout ce qui relève d'une gestion du temps (mis en évidence par Muriel Darmon dans son enquête sur les classes préparatoires, Darmon, 2014), ou d'une capacité à faire des synthèses. Cependant l'intention est ici de se concentrer sur les schèmes de perception du parcours, tel que le récit les met en scène et de montrer la congruence avec ceux que les dispositifs de professionnalisation (des enseignants comme des étudiants) mobilisent. Ne sont donc pas traitées ici les questions de savoir comment s'explique telle ou telle disposition. Et plus

spécifiquement encore, l'attention va porter sur les schèmes de perception d'un ensemble d'éléments relevant d'un rapport au travail, que je propose d'appeler le soi au travail.

On peut constater que le travail, en tant qu'activité, occupe une part très importante dans la vie de l'enquêtée. Il a une centralité, y compris en termes d'heures en journées et en nuits, passées à mener des activités professionnelles. Pour celles-ci, Cécile navigue constamment entre « *deux trucs* » qui reprennent un partage entre le monde du public et du privé, dont l'organisation des relations constitue justement l'un des traits historiques récurrent dans la constitution des IUT. Le « *public* » est moins appétant dans son discours, que le « *privé* », qui est paré de l'aura de représenter « *la vraie vie* ». Ce que signifie la « *vraie vie* » est un le lieu où peuvent se faire des apprentissages dans de nombreux domaines, et des échanges avec des « *gens intéressants* ». Au sein de cette « *vraie vie* », la fonction de chef d'entreprise est particulièrement visée, et menée un temps. L'IUT est le lieu qui permet d'approcher constamment l'autre monde, par le biais de confrontations ordinaires au monde du privé dans le cadre d'activités régulées allant de l'organisation d'un diplôme (« *les quinzaines thématiques* », la participation aux fonctions tutorales, l'animation de séances de « *Projet Personnel et Professionnel* », ou encore la tenue d'un service de communication).

Si l'on s'intéresse à présent aux dispositions de Cécile, on peut voir que cette centralité du travail, et du modèle du chef d'entreprise va de pair chez elle avec tout un ensemble d'éléments prédisposant à s'approcher au plus près de ce modèle. Ces éléments portent sur des dispositions mentales, des représentations de l'apprentissage, et des compétences techniques. Du point de vue des dispositions mentales, il s'agit pour Cécile de maintenir une disponibilité, de manière à pouvoir saisir toutes les opportunités qui pourraient se présenter. Il faut donc être constamment en projet, et mener plusieurs stratégies de front. Cette disposition semble être présente dès les manières de penser son orientation, en choisissant constamment des « *doubles trucs* ». A cette disposition mentale est associée à une représentation de l'apprentissage pour Cécile, à la fois de ses raisons (pourquoi il faut apprendre) et de ses modalités (qu'est-ce qu'apprendre, qu'apprend-on et comment) dans la pratique. Les extraits d'entretien montrent qu'elle envisage que s'il lui faut être constamment disponible, c'est parce qu'elle doit veiller à être en train d'accroître son savoir, ses connaissances, son réseau relationnel et son expérience, sur les domaines les plus diversifiés possibles. L'extrait sur la stratégie qu'elle envisage de suivre pendant l'occupation de son poste au sein de l'Institut, et dans la perspective de préparer un nouveau rebondissement dans sa carrière (et un passage du public au privé) montre bien cette tension et dynamique : elle n'en a jamais fini d'apprendre et de défricher de nouveaux domaines. Se dévoile une figure d'apprenant perpétuel, devant être toujours sur le qui-vive : on ne sait jamais combien une situation pourra être « *intéressante* », « *riche* », comme par exemple la visite d'un entrepôt logistique, qui est proposée au cours d'une activité tutorale.

Les modalités pour Cécile, de cet apprentissage sont à relever : elles consistent à aller voir soi-même ce qui fait le cœur des activités professionnelles dans différents métiers ainsi que mettre la main à la patte en occupant des fonctions de responsabilités administratives ou de cheffe d'entreprise. On peut noter que ce qui est digne d'intérêt et donc d'apprentissage porte sur des expériences, et non des savoirs modélisés, codifiés, analysés, classifiés, ou encore regroupés au sein de disciplines, ni objectivables par des diplômes. Ce sont des expériences, combinant des pratiques et des savoirs éparpillés qui relèvent de la pratique, ce qui ne les empêchent pas d'être d'une grande technicité et de demander un apprentissage et un outillage important. Leur appropriation dépend de modalités particulières comprenant pour une bonne part d'aller voir directement et faire par soi-même. Qu'ils soient considérés comme dignes d'intérêt et sources d'appréhension par l'enquêtée signale un renversement par rapport à une échelle de valeur qui placerait des savoirs disciplinaires, universitaires, codifiés (et objectivés dans/par des diplômes) comme les plus légitimes, les plus dignes des efforts. Ce schème d'appréhension relève d'une logique qui reconfigure la hiérarchie des savoirs et qui casse la logique disciplinaire, qui est une logique d'accumulation intensive, verticale, des savoirs, pour reprendre la terminologie de Bernstein, correspondant au cas où on en sait peu à peu de plus en plus sur un petit nombre de thème dans une logique de spécialisation, au profit d'une logique de collection de savoirs éparpillés, dont la cohérence n'est pas donnée mais à fabriquer, à partir de la constitution d'une collection, - ce qui est très différent d'une structuration – dans une logique horizontale privilégiant l'amplitude de champs et non la spécialisation⁹². Il apparaît avec le récit de Cécile que cet accroissement d'expérience, corrélé à des modalités d'apprentissage, n'est jamais validé une fois pour toute : c'est à l'employeur de s'en rendre compte et de récompenser (ou pas) l'enquêtée. Cette récompense passe pour le cas du service public par une confiance, que Cécile objective au moyen de trois indicateurs (le degré de liberté qu'on lui accorde pour mener à bien des projets, les sommes engagées sur ces projets, les aménagements dans son service de PRAG). Dans le cas de l'entreprise privée, c'est le chiffre d'affaire qui objective la réussite. Dans les deux cas, l'importance est mise sur ce qui est réalisé à un instant t, et validé par différentes instances, ce qui se distingue de ce qui serait validé et objectivé (par un diplôme, par exemple), une bonne fois pour toute. Sont ainsi à questionner les relations, et notamment le processus de stabilisation entre le capital incorporé, objectivé et institutionnalisés chez Pierre Bourdieu : dans ce portrait, les modalités d'incorporation, d'institutionnalisation et d'objectivation du capital semblent se brouiller à partir du moment où c'est au sein d'une relation sans cesse remise en jeu dans chaque situation que ces différents éléments peuvent constituer des ressources pour les acteurs (Bourdieu,

⁹² Dans cette perspective, il y a une logique entre la fabrication de savoirs régionalisés au sein de l'Université, ainsi que Sophia Stavrou le montre et un abaissement des frontières dans la légitimité des savoirs, qui vient d'un abaissement des frontières dans leur structuration aussi (Stavrou, 2008 ; 2011).

1979b). De plus, basculer du public au privé pose la question de la valeur des différents types de capitaux (par exemple les diplômes scolaires et une fonction de cheffe d'entreprise) au sein des deux mondes.

Du côté des émotions et sentiments, ce qui semble être attendu est un plaisir, une émotion, un enthousiasme, une passion qui doivent donner envie à Cécile de s'engager, de s'impliquer, et d'aller vers... Le moteur de cette dynamique semble être la recherche d'expériences nouvelles (la nouveauté paraît être une qualité en soi), et intéressantes d'une part pour elles-mêmes, d'autre part pour garder ouverte la possibilité d'investir de nouveaux projets. Si tout semble fonctionner par « *coup de cœur* », d'envie et de recherche de plaisir, on peut toutefois relever que sous ces émotions se dévoile un rapport au travail et un rapport à la hiérarchie. Lorsqu'elle explique qu'à l'IUT elle a eu « *beaucoup de chance* » parce que chaque fois que quelque chose l'intéressait, on lui a dit « *viens !* » et non pas « *fait !* », son propos souligne l'attente d'un mode managérial au sein duquel elle souhaite sentir qu'elle peut décider par elle-même des activités au sein desquels s'investir plus massivement, ainsi que de l'intensité qu'elle envisage de fournir.

Pour mener à bien sa double activité dans le privé et dans le public, Cécile relate une rationalisation très forte de son agenda, et usage intensif de toutes les technologies possibles permettant de faire des gains de productivité. Cela présuppose une aisance dans les outils numériques, ainsi qu'un rapport au temps relevant de la planification, l'anticipation et la rationalisation. Il y a enfin une rationalisation du discours, perceptible dans la façon dont elle présente les différents temps forts dans sa carrière. Ses manières d'organiser son propos relèvent de techniques de présentation de soi pour des situations de recrutement. Ce sont à la fois des techniques qu'elle a eu à apprendre aux étudiants dans le cadre des programmes de « *Projet Personnel et Professionnel* », et qu'elle a eu à mobiliser dans le cadre de sa propre carrière (pour changer d'établissement d'enseignement supérieur, pour recruter également des « *collaborateurs* » dans le cadre de son activité de cheffe d'entreprise). La structuration est perceptible à chaque anecdote : un premier énoncé fournit la synthèse de ce qui sera développé. Puis un exemple pratique, pris dans une situation, est rapporté. Enfin, une deuxième synthèse résume ce qu'il faut retenir. Il y a donc des dispositions à être réflexive, à organiser le récit de son expérience en mobilisant différents registres et figures de style relevant du narratif, de l'argumentatif, du démonstratif, de l'illustratif, du cas frappant, amusant, édifiant... Il y a une grande richesse dans la panoplie des outils rhétoriques mobilisés, qui va de pair avec l'étendue et la grande richesse des expériences et connaissances produites au cours de situations professionnelles diversifiées.

Pour conclure on peut dire que cette analyse sociologique propose une dizaine de topiques organisés autour d'un thème centralisateur : le soi au travail. On peut les résumer comme suit : le travail est une

valeur fondamentale (1), qui doit être au cœur de nombreux efforts (2), dont le modèle est le chef d'entreprise (3), qui valorise le privé au détriment du public (4), qui présuppose un individu en apprenant et en projet perpétuels, autrement dit inachevé et toujours en friche (5), également curieux, enthousiaste, recherchant l'accumulation d'expériences et de connaissances (peu visibles) horizontales et la construction d'une sorte de catalogue indéfini d'expériences et de connaissances, de gestes sur des domaines diversifiés, au détriment d'une spécialisation poussée sur un seul domaine de savoir (6), demandant un mode d'autorité fondé sur la liberté, la créativité, l'engagement, l'implication (7), remettant sans cesse en jeu sa valeur, qui doit être prouvée dans et par ses actes autrement dit pour lequel la stabilisation (l'objectivation) des ressources, du capital, semble assez fragile et toujours remis en question dans une situation (8), supposant des capacités de rationalisation (du temps, de son agenda) au moyen d'outils numériques (9), et des capacités de rationalisation, de réflexivité et rhétoriques, permettant une présentation de soi articulant tous les pans de son expériences en un tout cohérent, dynamique et entreprenant (10).

Cette analyse montre alors deux congruences. La première l'est avec le contenu des techniques, des schèmes de perception et outils que les dispositifs de professionnalisation à l'attention des étudiants comme des enseignants mobilisent. On retrouve bien les éléments pensés comme incontournables dans la mise en place des IUT (le travail d'équipe, le programme national, la mixité des intervenants), qui n'apparaissent ici que parce qu'ils ont transité par des dispositifs, et ont fait l'objet de réappropriations collectives depuis la création des IUT. La deuxième congruence est, plus largement, avec tout un ensemble de travaux qui portent sur les transformations actuelles du monde professionnel, - ce qui est à lier avec la position de carrefour entre les mondes que les IUT jouent⁹³, et que les dispositifs relaient, leurs contenus n'étant pas de pures inventions par des enseignants, mais des recompositions, des appropriations et transformations, comme l'histoire du contenu des cours de « *Projet Personnel et Professionnel* » l'illustre - posant pour certain la question de *La Fabrique de l'Homme nouveau. Travailler, consommer et se taire ?* pour reprendre le titre d'un ouvrage de Jean-Pierre Durand (Durand, 2017), ou ceux demandant : *Le Travail peut-il devenir supportable ?* (Clot & Gollac, 2014). J'aurai l'occasion dans la conclusion générale de reposer en termes de socialisation, et notamment de modes contemporains de socialisation, la question que ce type de travaux permet de dire des transformations affectant à la fois les organisations, les savoirs, les techniques, les pratiques, les consciences et les subjectivités. Sera notamment discutée la proposition

⁹³ Carrefour, dont le parcours de Cécile, montre que les relations sont telles qu'elles permettent effectivement de basculer de plusieurs manières dans des activités et des statuts relevant du privé.

d'élaborer à partir de ces résultats un mode de socialisation appelé « *entrepreneur de soi* ». ⁹⁴ (Castel 2003 ; Castel, Enriquez & Stevens, 2008).

CONCLUSION DU CHAPITRE

Cette enquête de longue durée sur la professionnalisation en IUT sera née d'une curiosité pour un univers pour lequel cette notion était une évidence, ne posait a priori pas de problème et se définissait essentiellement au début des années deux mille par une énumération d'un ensemble de traits caractéristiques, de pratiques ou par une synecdoque disant « *les IUT sont la professionnalisation* ». A y regarder de plus près toutefois, l'évidence se brouille, y compris pour le terrain lui-même : le mouvement général de transformation de l'enseignement supérieur, dont la notion de professionnalisation en constituera un leitmotiv, viendra remettre en questionnement le réseau des IUT, occasionnant un travail de revendication, et de mise au pas des différents départements d'IUT perceptibles lors des rénovations de programmes pédagogiques nationaux, ces derniers se devant de montrer une professionnalisation exemplaire.

Sur le plan analytique, je proposerai la formulation d'une définition de la professionnalisation à partir d'une approche relationnelle. L'attendu sera d'articuler les travaux visant à décrire ce qui est désigné sous le terme de professionnalisation avec ceux visant à analyser les dimensions processuelles complexes qui ont présidé à la naissance d'une forme particulière d'organisation et de régulation des relations entre le monde éducatif et le monde du travail, fournissant des catégories de perception, un vocabulaire, des normes, des logiques, des pratiques, des discours, des dispositifs, des outils, et que l'on embrasse aujourd'hui en France sous le terme de professionnalisation. L'analyse des différents éléments constitutifs de cette relation s'appuiera sur les notions de matrices disciplinaires (Lahire, Millet & Pardell, 1997) ; de dispositif (Bonnéry, 2014), de dispositifs de gestion (Maugeri & Metzger, 2014), avec pour soubassement le langage de description de Basil Bernstein (Bernstein, 2007). L'ensemble permettra de pister des éléments de professionnalisation à différents niveaux, selon qu'il s'agira d'énoncés généraux ou d'opérationnalisation sur des terrains spécifiques.

L'étude de deux dispositifs particuliers viendra souligner qu'il y a en situation un travail mené par l'institution pour l'apprentissage de certaines logiques et pratiques, qui feront l'objet d'appropriations

⁹⁴ Il s'agit d'un terme qui donnera lieu à des collectifs avec Sylvia Faure, Mathias Millet et Daniel Thin, au sein du Groupe de Recherche sur la Socialisation en questionnant « *les modes d'apprentissage, les pré-requis de ce nouveau modèle d'individu « entrepreneur de lui-même* », *les contextes socio-historiques de son émergence et de ses modes d'actualisation* » (Faure, 2006).

plus moins longues par les enseignants et enseignants-chercheurs. Les réceptions de ce module par des étudiants (légèrement) socialement mais significativement différencié illustreront des polarisations dans la constitution du sens donné à ce cours, à son contenu et aux apprentissages qu'il permet. Les recherches montreront également que tous les dispositifs de professionnalisation ne sont pas identiques dans les ressources qu'ils sollicitent, et que les distances cognitives et pratiques avec certains d'entre eux sont plus ou moins grandes selon les types de cursus, disciplines de formation, rapport au monde du travail antérieurement acquis des enquêtés. Les résultats mettront également en évidence un apprentissage pendant la pratique, assorti d'une adhésion, qui lisse les discours de réception (et sans doute les pratiques, ce que les entretiens ne permettent pas de saisir aussi finement) vers des rencontres heureuses⁹⁵. Enfin, le portrait de Cécile occasionnera une présentation en dynamique d'un parcours au sein desquels s'illustrent et s'expriment les effets du rapprochement entre le monde enseignant, public, et le monde économique. Ces rapprochements ne relèvent pas que d'une injonction : ils sont pensés et organisés institutionnellement par différents dispositifs comportant des définitions sociales des bienfaits de ce rapprochement autant que des techniques pour le mettre en place. Et ils ont des effets. Le portrait de Cécile montre combien le discours sur le rapprochement est approprié, avec des mises en pratique qui contribuent à produire une allure singulière au cheminement professionnel de Cécile.

Outre ces résultats, une dernière proposition théorique me semble relevable. Elle concerne la piste de traiter des enseignants et enseignants-chercheurs comme des apprenants dans le cadre de la théorie de Bernstein, et au moyen de la notion de dispositif, qui me paraît permettre des passerelles robustes d'analyse entre des mondes sociaux et des pratiques plus ou moins éloignées du monde éducatif, à même de se centrer autant sur les questions de socialisation que celles des relais du pouvoir et les instruments de domination. Dans les deux derniers chapitres de cette Note de synthèse, je propose de poursuivre cette exploration en m'intéressant à une autre dimension de l'activité d'acteurs de l'enseignement supérieur. En quittant le terrain des IUT, il s'agit plus spécifiquement de questionner des conditions de production et de réception du discours sur la « *pédagogie du supérieur* ».

⁹⁵ Ces discours de rencontres heureuses sont aussi à resituer dans le dispositif de l'entretien : c'est à une collègue, une ancienne directrice adjointe que les enquêtés s'adressaient. Des variations dans la relation d'enquête (si cela avait été possible) auraient peut-être permis de mettre en évidence des réceptions un peu plus ambivalentes.

Tralongo S. (2019b). « Chapitre 3. Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ? ». In Ghouati Ahmed (ed.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme.

Tralongo S. (2018a). « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT ». *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, hors-série n°6.

Tralongo S. (2018b). « Entre cadrage institutionnel et bricolages individuels. Devenir ou pas animateur de module "Projet Personnel et Professionnel" en IUT ». *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, hors-série n°6.

Tralongo S. (2017). « Fabriquer / devenir un enseignant du supérieur professionnalisant. Le tutorat en IUT ». *Formation emploi* [En ligne], n° 138.

Tralongo S. (2015a). « Devenir un professionnel de la professionnalisation des étudiants : un changement accompagné dans les cultures et pratiques des enseignants et enseignants-chercheurs ? ». *Revue Education et Socialisation, Varia* 38.

Tralongo S. (2015b). « Le « Carnet de bord » utilisé en module de professionnalisation en IUT : un outil de cadrage pour le « cheminement » des étudiants ? » *Spirale, Revue de Recherches en éducation*, n°55, pp. 93-103.

Tralongo S. (2012a). « Le Projet Professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence ». In Quenson E., Coursaget S. (eds.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions.

Tralongo S. (2012b). « Chapitre 1 : Les conditions d'émergence des dispositifs de type « Projet Personnel et Professionnel » ». In Lê Hung M. & Tralongo S, (eds), *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*. ADIUT, ESPR'IUT et IUTenLigne.

Tralongo S. (2012c). « Chapitre 2 : Ce que disent les Programmes Pédagogiques Nationaux ». In Lê Hung M. & Tralongo S, (eds), *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*. ADIUT, ESPR'IUT et IUTenLigne, pp. 23- 42.

Tralongo S. (2012d), « Chapitre 12 : Des étudiants tous égaux devant le 'Projet Personnel et Professionnel' ? », in Lê Hung M., Tralongo S, (eds), *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*. ADIUT, ESPR'IUT, et IUTenLigne.

Tralongo S. (2008). « La méthode du « Projet Personnel et Professionnel » : un « travail de soi » des étudiants ». *Sociologies Pratiques*, 17.

CHAPITRE 4 - LA « PEDAGOGIE DU SUPERIEUR » : LA PREDICTIBILITE DES DISCOURS COMME TRACE D'APPROPRIATION D'UNE VISION LIBERALE DE L'UNIVERSITE A MARCHE FORCEE

Ce chapitre et le suivant proposent, pour clore cette Note de synthèse, une exploration originale à propos du thème de la « *pédagogie du supérieur* ». Mon attention pour ce thème est venue à partir de 2013, à l'occasion de la création avec Claire Piluso d'un atelier d'échange autour de pratiques d'enseignement de la sociologie dans le supérieur à destination d'étudiants et de collègues. Cette expérience collective sera poursuivie par l'organisation de deux sessions de journées d'études à Lyon en 2016 et 2017, et par la réalisation d'un numéro de la revue *Socio-Logos* avec Martine Court, Séverine Kakpo et Claire Piluso.

Au cours de ces différentes activités, je vais entamer la constitution d'un corpus d'un ensemble hétéroclite d'entités discursives, qu'elles soient textuelles et orales. Y figureront des publications scientifiques, des discours politiques, des récits de pratiques tenus sous la « *bannière de la pédagogie universitaire* ⁹⁶ » (De Ketele, 2010), des appels à projets, des sites internet ou encore des documents techniques. Si l'intention première était de me familiariser avec un thème qui ne cessait de prendre de l'ampleur au sein de l'espace de l'enseignement supérieur, le contenu des propos va rapidement me conduire à décider de l'organisation d'événements visant à sensibiliser les collègues, dans l'objectif de donner à voir tout en étant réflexif un existant en sociologie qui apparaissait de plus en plus fragile. Cet historique montre ainsi que le rapport au matériau qui va se constituer au fil des lectures relève essentiellement d'une distance critique tandis que son analyse d'une intention de mise au jour d'un ensemble de problèmes et de menaces pour l'enseignement de la sociologie dans le supérieur en France, et plus largement pour l'enseignement disciplinaire à l'université. Il signale également que ce n'est pas dans l'objectif premier de mener une recherche sur la « *pédagogie du supérieur* » que le travail de collecte a été entrepris.

En proposant une revisite de ce matériau, l'intention est d'explicitier la grille d'analyse que j'ai peu à peu forgée et qui donnait corps aux principales critiques. Si une première lecture armée d'une culture en sociologie de l'éducation permettait de lister un certain nombre de problèmes, allant de l'injonction au changement en passant par l'énonciation de toute une série de « *bonnes pratiques* » en matière d'enseignement dont une des particularités est leur ancrage non disciplinaire, il est toutefois possible de dépasser cette logique de catalogage.

⁹⁶ Pour la suite du chapitre, je préférerai le terme de « *pédagogie du supérieur* » car les lieux de production de discours et de pratique ne se restreignent pas au monde universitaire.

L'objectif est de m'appuyer sur le type de problème social auquel je rattache la question de la « *pédagogie du supérieur* » pour expérimenter une grille d'analyse bâtie à partir du cadre théorique et conceptuel de Basil Bernstein⁹⁷. Ce problème peut en effet se formuler à partir d'une interrogation concernant les instruments et modes de régulation de l'action publique, la « *pédagogie du supérieur* » étant un thème situé au carrefour des pratiques, des consciences individuelles et des politiques publiques. Les discours sur ce thème émergent dans l'espace public après les années deux mille, dans le sillage du « *Processus de Bologne* », évoqué au chapitre précédent. En s'appuyant plus spécifiquement sur les travaux de Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, Pauline Ravinet, Sandrine Garcia et Sophia Stavrou, il est possible de retracer les différentes étapes et de repérer les principaux acteurs ayant conduits à faire naître et consolider le cadre cognitif entre 1990 et 2010 de la « *pédagogie du supérieur* », dont je pose qu'il porte en germe les ingrédients de son déploiement sur le terrain pour les années qui suivront. Tout comme pour le thème de la « *professionnalisation* », et d'ailleurs en lien avec celui-ci, la « *pédagogie du supérieur* » va mobiliser un nombre croissant d'interlocuteurs, conduire au déploiement d'activités, de services, de fonctions, de pratiques et d'acteurs nouveaux au sein de l'enseignement supérieur dont l'action est centrée sur la transformation des consciences et des pratiques d'enseignement, en intervenant auprès des enseignants.

Le pari est ici de considérer que la théorie de Basil Bernstein, qui se présente comme un langage de description portant sur les questions de production, reproduction, transmission et d'appropriation culturelle (Bernstein, 2007) permet une analyse du matériau rendant saillant la mise au jour de certains des outils et processus par lesquels se régulent l'ordre social et le changement auprès de certains groupes sociaux. Cette expérimentation vise alors à verser au débat théorique et conceptuel une piste sérieuse et empiriquement armée, plus complémentaire que concurrente à tout un ensemble de travaux sur la question du contrôle social (Bodin, 2012), l'instrumentation de l'action publique (Lascombes & Le Galès, 2005), encore la sociologie de la gestion (Boussard & Maugeri, 2003), congruente avec la notion de dispositif (Bonnéry, 2014) évoquée au chapitre précédent. Plus précisément, la question de méthode traitée ici est celle de la possibilité d'utiliser ce critère pour saisir des éléments structurants du cadre sociocognitif (Millet, 2013), en les rapportant à leurs conditions sociales de production. Elle renoue alors avec mes premières préoccupations scientifiques formulées à partir de la notion d'activité symbolique

⁹⁷ Cette expérimentation s'appuie sur le travail mené par Bernard Lahire, auquel j'avais été associée, d'analyse des discours sur l'illettrisme, ayant donné lieu à l'ouvrage intitulé *L'invention de l' "illettrisme" : rhétorique publique éthique et stigmat*, (Lahire, 1999). L'introduction précise l'intérêt, les moyens, outils et finalités d'une analyse sociologique des discours (p. 18 et suivantes). En croisant deux traditions théoriques distinctes (la tradition nord-américaine de l'étude des problèmes sociaux ou public d'une part, celle de la rhétorique classique d'autre part), il s'agissait de lier l'étude des discours comme événements, à restituer dans des régimes de discursivité propres, au moyen d'une analyse du repérage de lieux communs, constitutifs d'un « *fond discursif commun* », attentive aux conditions de production et d'énonciation, dans la perspective de « *désévidencier* » le problème social, et rendre visible les « *multiples réalités alternatives, possibles ou virtuelles* » que le fond discursif commun masque aux acteurs. Ce cadre d'analyse est partagé ici, l'accent étant cependant mis sur les relations entre les producteurs et les productions discursives.

ordinaire. Pour Hans R. Jauss, ainsi que je l'ai présenté dans le premier chapitre, il s'agit de poser que la littérature joue un rôle dans l'énonciation et légitimation de la réalité, à la fois dans une dimension cognitive et normative. En m'intéressant ici à une production discursive largement textuelle, mais ne relevant pas du fait littéraire, je formule l'hypothèse que les énoncés, autant que les lieux, occasions d'énonciation, et rôles professionnels des locuteurs fabriquent un pensable borné en matière de « *pédagogie du supérieur* » à l'intérieur duquel prendront sens les futurs énoncés, y compris les plus « *créatifs* ».

Dans ce chapitre je présenterai dans une première partie comment la théorie de Basil Bernstein peut servir pour rendre visible la forme de contrôle social à l'œuvre sur le thème de la « *pédagogie du supérieur* ». Cette théorie était présente à mon esprit lors de mes différentes prises de parole sur le sujet, mais sans que je puisse pleinement la transformer en grille d'analyse. Ce qui ressortait de mes lectures sur ce thème était une inquiétude assez conséquente. Celle-ci s'est également rapidement doublée d'un étonnement : pourquoi aussi peu de créativité à propos d'un thème concernant directement l'une des activités au fondement de l'appellation d'enseignants-chercheurs, alors même que cette créativité est un attendu incontournable pour ce qui concerne l'autre facette du métier, c'est-à-dire la recherche ? Comment expliquer la pauvreté analytique manifeste et la circularité des arguments ? Autrement dit, pourquoi une telle mise en avant d'une nécessité d'un changement dans les pratiques d'enseignement se manifestant par autant d'attention portées au développement du numérique, aux classes inversées, à l'approche-programme, à l'« *alignement* », ou l'attente d'une posture d'« *accompagnateur* » pour les enseignants-chercheurs ? Et au-delà de ces thèmes particuliers, dont certains peuvent paraître tout à fait minuscules (tels les boitiers de vote en amphithéâtre) pourquoi une telle insistance pour redéfinir assez largement le contenu des activités d'enseignement des enseignants-chercheurs, en fournissant au passage une vision très dépréciée de leurs pratiques, rapport à leur discipline et à l'enseignement ?

Dans la théorie de Basil Bernstein, un critère de vérification empirique des principes de production des discours réside dans leur prédictibilité. L'importance de ce critère est soulignée par Claude Grignon, qui lui consacre un chapitre dans l'ouvrage collectif *Actualités de Basil Bernstein*, sous le titre de « *Handicap linguistique, handicap social et handicap culturel* » (Grignon, 2008, pp. 121 à 132). L'hypothèse centrale de cette exploration est que la redondance des discours sur « *la pédagogie universitaire* » peut s'analyser à partir du critère de prédictibilité, dont l'utilisation demande d'introduire une grille d'analyse en termes de codes restreints, codes élaborés, situations fermées ou ouvertes auprès d'une population fortement diplômées dont l'activité principale consiste en la production de discours savants... autrement dit de producteurs de discours situés aux antipodes des enfants des classes populaires auxquels on a pu associer trop rapidement les travaux sur les codes élaborés et restreints dans la théorie de Basil Bernstein.

Dans la seconde partie du chapitre, je montrerai ce que l'application de cette grille d'analyse permet de dire sur « *le courant de la pédagogie universitaire* ». Et plus généralement comment elle peut venir compléter un ensemble de préoccupations tournées vers des questions d'appropriation, qui elles, formeront le chapitre suivant.

4.1 LA PREDICTIBILITE : UN « CRITERE EXPERIMENTAL⁹⁸ »

La notion de prédictibilité renvoie à la théorie des « codes », qui constitue la première formulation chez Basil Bernstein d'un ensemble qui ne cessera d'être modifié, précisé, ajusté au fil des années. Dans *Langage et Classes sociales*, il revient sur les formulations de ce qui auront été ses centres d'intérêts au fur et à mesure de ses recherches. Il explique que « *bien que l'objet immédiat de mes recherches ait été le problème des différences dans l'apprentissage scolaire, la question plus générale qui a inspiré la problématique est celle des relations entre les ordres symboliques et la structure sociale. Ainsi, c'est la réflexion sur le problème théorique fondamental de la structure profonde de la transmission culturelle (et des changements de cette structure) qui a inspiré le traitement du problème empirique limité mais important dont je suis parti.* » (Bernstein, 1975, p. 223, souligné par moi). La théorie des codes vise ainsi à saisir les relations entre les ordres symboliques et la structure sociale. La centration sur le processus de communication vient de l'importance que les situations de communication ont dans l'apprentissage des rôles sociaux pour les individus : « *Dans la mesure où un système de communication qui définit un rôle est essentiellement celui du langage, on doit pouvoir différencier les rôles sociaux essentiels, c'est-à-dire ceux par l'intermédiaire desquels se transmet la culture.* » Et pour B. Bernstein, « *Les quatre ensembles principaux de rôles sont ceux qui sont appris dans la famille, dans le groupe d'âge ou groupe de pairs, à l'école ou au travail.* » (Ibidem, pp. 193 – 194). Ainsi que le formule l'auteur « *Dans leur intention générale, mes travaux de socio-linguistique sont une tentative pour analyser le double aspect des systèmes symboliques, expression et, en même temps, régulation de la structure des relations sociales.* ». La notion de code a alors été inventée pour tenter de rendre compte de l'existence d'une « *organisation sociale des significations et, en même temps, que cette organisation peut se réaliser dans le discours selon des modalités qui varient selon le contexte – tout en gardant une parenté.* » (Ibidem, p. 224).

Pour bâtir cette théorie, Basil Bernstein va s'appuyer sur la distinction entre la langue et la parole (reprise de Saussure, ainsi que le rappelle Claude Grignon, (Grignon, 2008, p. 121). Emile Durkheim et Karl Marx fournissent le « *cadre fondamental* » au sein duquel Basil Bernstein tentera « *d'intégrer les apports de quelques autres penseurs* » tels que Ernst Cassirer, Edward Sapir, Benjamin L. Whorf, George H. Mead

⁹⁸ Grignon, 2008, p. 121.

(Bernstein, 1975, p. 224), autrement dit des sociologues, des anthropologues, des psychologues et des linguistes, montrant une volonté de bâtir une théorie générale, soucieuse de décloisonner la pensée disciplinaire d'une part, de se saisir pleinement de la question des relations en situation entre le poids des structures sociales et la dimension interactionnelle présente en situation dans les contextes. Différencier la langue et la parole signifie différencier le stock possible au sein duquel tirer les éléments pour bâtir un discours particulier, du contenu effectif du discours. Cette distinction reprend celle de la compétence (la possibilité a priori) et la performance (l'acte discursif réalisé). Basil Bernstein ne s'intéresse qu'à ce deuxième aspect. Sa spécificité est que la « *performance est commandée par des règles sociales : les performances sont des actes spécifiquement culturels, elles sont le résultat de choix linguistiques faits dans des situations de parole spécifiques.* » (Bernstein, 1975, p. 227), ouvrant ainsi le champ à une investigation sociologique. Tout comme les modes d'appropriation, présentés dans le premier chapitre, les codes socio-linguistiques sont des concepts jouant un rôle d'intermédiaires entre langue et parole, renvoyant « *aux principes qui règle la sélection et l'organisation des énoncés.* » (Bernstein, 1975, p. 174), autrement dit, « *Ils déterminent les principes spécifiques qui règlent les choix opérés par un locuteur parmi l'ensemble des options offertes par la langue dans laquelle il parle* » (Grignon, 2008, p. 121). Ce qui est important dans la théorie est la relation entre les rôles et les codes : « *Parce qu'ils apprennent des rôles différents par suite de la position de classe de leur famille, des enfants qui ont accès à des systèmes de discours ou codes différents peuvent adopter des dispositions sociales et intellectuelles très différentes, même s'ils ont des aptitudes identiques.* » (Bernstein, 1975, p. 194). Les codes peuvent être élaborés ou restreints. Ils ont plusieurs propriétés, que je vais présenter plus bas. C'est en étudiant le discours d'un locuteur que l'on peut inférer des codes ayant présidé à son énonciation.

4.1.1 CE QUE SONT LES CODES

Basil Bernstein distingue deux variantes de code : le code élaboré et le code restreint. La notion de prédictibilité permet justement de déterminer quel code a été à l'origine de la production d'un discours. Lorsque la forme de discours est difficilement prédictible, du point de vue des énoncés, des choix syntaxiques, cela signifie qu'on est en présence d'un code élaboré. Car le locuteur est allé puiser dans un ensemble vaste de possibilités qu'il a recombinaisons d'une façon personnalisée. En revanche, lorsque le discours est prédictible dans ses énoncés, formes syntaxiques, c'est le signe de la mobilisation d'un code restreint : le locuteur n'a pas eu le choix de puiser dans un éventail plus restreint pour lequel il n'était pas possible, pas attendu, etc. de production d'un discours personnalisé⁹⁹. Autrement dit, « *On considère que le*

⁹⁹ « *On peut définir ces codes en fonction de la facilité ou de la difficulté avec laquelle on peut prévoir les choix syntaxiques opérés par le locuteur pour organiser les significations. On appellera "code élaboré" la forme de discours pour laquelle il est difficile de prévoir, en considérant*

code élaboré facilite l'élaboration verbale des intentions subjectives alors que le code restreint en limite l'expression verbale. Je pense que les codes eux-mêmes sont fonction de formes différentes de relations sociales ou plus généralement des qualités de structures sociales différentes. » (Bernstein, 1975, p.107 – 108). De la prédictibilité Claude Grignon dira qu'il occupe un rôle « *expérimental* » dans la théorie (Grignon, 2008, p. 121) permettant une confrontation entre empirie et théorie. « *Par-là, Bernstein donne un caractère expérimental aux observations de l'ethnolinguistique, il permet à l'analyse du discours de ne pas, de ne plus être (exclusivement) matière, affaire d'interprétation : il opte pour une épistémologie qui soumet les propositions théoriques à la vérification empirique.* » (Grignon, 2008, p. 122). L'analyse du matériau sur la « *pédagogie du supérieur* » vise justement à tester la dimension expérimentale du critère de prédictibilité.

Je l'ai souligné précédemment, tout l'enjeu de la théorie des codes est de lier des performances orales à des formes de relations sociales, elles-mêmes liées à des groupes sociaux, à des rôles appris distinctifs selon les positions dans l'espace social. Et c'est sur ce point que Basil Bernstein s'appuie à la fois sur Emile Durkheim (et les formes de solidarité entre société) et sur Karl Marx (pour les relations entre les positions au sein de l'organisation de la production et la construction symbolique). Il y a donc des possibilités d'accès, de distribution et donc d'appropriation des codes socio-linguistiques distincts selon les classes sociales. Il en résulte alors que les codes élaborés et restreints ne sont pas également distribués au sein d'une société mais que leur appropriation est fonction des cadres et expériences socialisatrices vécues. Les raisons qui expliquent l'existence du code restreint sont à aller chercher dans la forme de relation sociale, dont les caractéristiques sont un « *champ d'identification étroitement et consciemment partagé par les membres du groupe.* ». A l'opposé, la forme de relation sociale qui sera à l'origine du code élaboré ne s'appuie pas sur cette identification « *partagée et consciemment maintenue* ». La différence est dans l'implicite, qui est moins présent dans le code élaboré¹⁰⁰. Il y a cependant d'autres différences. Au fil des textes théoriques et des exemples donnés, Basil Bernstein va fournir une énumération de toute une série d'indices permettant d'inférer de la mobilisation d'une variante élaborée ou restreinte de code dans la production du discours. Je propose dans le tableau ci-joint la liste des attributs de chaque variante de code, présentés par Bernstein.

une série d'énoncés représentative, les choix syntaxiques faits par le locuteur pour structurer son discours, parce que celui-ci opère sa sélection à partir d'une série étendue de possibilités qu'il peut organiser d'une manière souple. Inversement, dans le cas du "code restreint", il est beaucoup plus facile de prévoir, en considérant une série d'énoncés représentative, des choix syntaxiques qui sont opérés à partir d'une série limitée d'options. Alors que le code élaboré autorise et suppose la souplesse dans les possibilités utilisées, l'organisation syntaxique qui résulte de l'emploi d'un code restreint est empreinte de rigidité. » (Bernstein, 1975, p. 194).

¹⁰⁰ « *Un code restreint est engendré par une forme de relations sociales qui se fondent sur un champ d'identifications étroitement et consciemment partagé par les membres du groupe. La forme de relation sociale qui est à l'origine du code élaboré ne présuppose pas nécessairement ce type d'identification partagées et consciemment maintenues ; il y a donc beaucoup moins de choses qui vont de soi. Les codes définissent le domaine qui est de l'ordre de l'expérience personnelle du locuteur et, par-là, exercent des contraintes différentes sur l'expression verbale des différences individuelles. Dans le cas d'un code restreint, le fonds d'intérêt commun des sujets rend inutile l'effort pour élaborer verbalement les intentions et les rendre explicites. Il en résulte qu'au niveau du discours les options syntaxiques servant à organiser les significations sont réduites et le champ des choix lexicaux restreint.* » (Bernstein, 1975, pp. 107 – 108).

Tableau 1 : Indices des attributs des variantes de code

critères	Code restreint	Code élaboré
1. Implicite/ explicite	Le discours est pris dans l'implicite, il n'est pas autonomisé du contexte et il faut connaître ce contexte pour savoir de quoi il s'agit (implicite).	Le discours est autonomisé par rapport au contexte et il contient tous les éléments de sa compréhension, sans s'appuyer sur d'autres éléments (explicite).
2. Niveau d'abstraction	le discours est faiblement abstrait, il est « particulariste ». Les éléments qu'il contient ne permettent pas la génération d'une pensée analytique. Le discours est plus concret, narratif, descriptif.	Le discours permet l'abstraction, l'universalisme, l'activation de la pensée rationnelle et analytique. Le discours est « universaliste ».
3. Syntaxe et vocabulaire	Ils sont plus simples et moins diversifiés ; c'est l'expression d'un « nous » positionnel ; il y a un manque de clarté et de cohérence. Le champ lexical est plus restreint.	Le discours est plus riche, très diversifié ; il est l'expression d'un « je » relationnel ; discours est clair et cohérent. Le champ lexical est ouvert et large.
4. Métaphores et symboles	Ils sont très présents.	Ils sont moins présents
5. Vitesse d'élocution	Elle est fluide, rapide et abondance	Elle est plus lente.
6. improvisation	Il n'y en a pas beaucoup (peu de possibilité d'expression personnelle)	Il y en a beaucoup plus ; l'expression personnelle est attendue ; les intentions subjectives sont plus présentes et explicitées par le locuteur.

Ces codes sont donc de constructions conceptuelles et ils fonctionnent de façon relationnelles : ils se définissent l'un par rapport à l'autre. Leurs attributs vont donc s'exprimer en termes de plus ou de moins selon la variante. Claude Grignon précise les relations entre les codes : « Distinguer deux codes en fonction du degré inégal de prédictibilité du discours qu'ils permettent d'obtenir, c'est par ailleurs les définir non en eux-mêmes, mais par comparaison, relativement l'un à l'autre. De fait, les définitions théoriques respectives du code restreint et du code élaboré renvoient à un ensemble systématique d'oppositions dont ils constituent chacun un des pôles.¹⁰¹ » (Grignon, 2008, p. 122).

Il est à noter qu'il y a une limitation des possibilités linguistiques offertes par les codes restreints car ils réduisent la capacité d'expression personnelle et d'improvisation (d'où le haut degré de prédictibilité du discours) ; font obstacle à la pensée analytique et abstraite ; contribuent à façonner des discours ayant un caractère concret, narratif, descriptif ; font obstacle à l'organisation logique du discours ; permettent au locuteur de parler vite, beaucoup, d'abondance, et de manière fluide cependant dans un ensemble qui

¹⁰¹ Ainsi que le rapporte Claude Grignon, cette dimension relationnelle fabrique un regard dépréciatif sur le code restreint, qui va donc exprimer toute une série de manques (qui n'ont rien à voir avec des déficits en soi, pour reprendre une des lectures critiques à laquelle sa théorie prête le flanc).

manque de clarté et de cohérence en dehors du contexte. Et a contrario, « *Un locuteur disposé à utiliser un code élaboré a plus de facilités pour expliciter par le discours ses intentions subjectives.* » (Bernstein, 1975, p. 195). L'analyse que je proposerai des discours sur la « *pédagogie universitaire* » s'appuiera sur ces critères. J'en discute l'adaptation au matériau dans la partie 4.1.3.

4.1.2 LES CODES, LES CLASSES SOCIALES, LES ROLES ET LES CONTEXTES

Bien que Basil Bernstein l'ait à mainte reprise explicité, cette théorie ne conduit pas à une explication de l'échec scolaire en termes de déficits en soi des classes populaires. C'est en termes de probabilité statistique d'appropriation d'une variante de code et d'un groupe social qu'il raisonne au regard du code attendu au sein de l'école : cette appropriation relevant de rapports sociaux, elle est bien évidemment fonction des types d'expériences, elles-mêmes liées aux formes de relations sociales que vivent les individus dès leur plus jeune âge. Le concept de code est donc un opérateur dans une théorie de la socialisation. Pour le dire autrement, avec C. Grignon : « *Les codes linguistiques sont des rapports au langage, de manières de parler et par là de penser, des habitudes mentales, des montages intellectuels qui s'acquièrent et se fixent dans la prime enfance, dès que l'enfant commence à parler et découvre en même temps son environnement, la manière dont les gens et les choses qui l'entourent répondent et réagissent à ses essais, à ses propositions et à ses provocations, les sanctions qu'ils lui renvoient et lui opposent.* » (Grignon, 2008, pp. 123 -124). L'apprentissage des codes se fait peu à peu et joue sur la formation de la « *personnalité sociale* » car à chaque fois qu'il parle, l'enfant « *apprend à connaître les exigences du milieu social auquel il appartient.* » (Ibidem, p. 124). Il est à noter que si la famille est une instance cruciale dans l'acquisition des codes, elle n'est pourtant pas la seule. L'école, au sein de laquelle les enfants se trouvent confrontés à code élaboré, arrive également très tôt dans les parcours. Mais Basil Bernstein cite également les pairs et le travail. Cette dernière instance est justement celle au sein de laquelle les discours sur la « *pédagogie du supérieur* » sont produits. Leur analyse permet donc de proposer une opérationnalisation de la théorie des codes au sein d'un domaine d'activité sociale qui a la double particularité d'être pleinement envisagée par la théorie et de ne pas avoir été particulièrement explorée ou exemplifiée par le sociologue dans ses travaux.

Il peut paraître à première vue assez cavalier d'aller rechercher la mobilisation de codes restreints pour la production de discours par des acteurs parmi les plus dotés en termes de compétences et culture scientifique et intellectuelle. Cependant, ce cas de figure est prévu par la théorie. Les classes moyennes et supérieures ont été familiarisées à la fois au code restreint et au code élaboré. Car le code restreint peut en effet « *surgir n'importe où dans la société pourvu que les conditions de son apparition soient remplies [...]* » et

qu'il peut tout à fait s'inscrire à l'intérieur d'un discours savant ou scientifique (Bernstein, 2007). Les conditions d'apparition sont alors certaines situations « *fermées* », qui pèsent sur les rôles que les individus peuvent tenir. Car c'est à l'intérieur d'un système de rôle que s'apprennent les différents degrés d'ouverture et de fermeture des situations :

« Un système de rôles ouvert tend à encourager l'expression de significations nouvelles et l'exploration d'un domaine conceptuel complexe, tandis qu'un système de rôles fermés décourage l'invention et limite le domaine conceptuel exploré. Là où le système des rôles est de type fermé, les significations verbales sont pour ainsi dire fixées d'avance : l'individu (ou l'enfant) se coule dans ce système symbolique sans pouvoir le modifier beaucoup. Si le système des rôles est de type ouvert, l'individu a plus de chance de produire les significations en son nom propre et, du même coup, les modèles de signification reçues peuvent être modifiés ou transformés. » (Bernstein, 1975 p. 199 – 200).

Quelles peuvent alors être ces situations, appelant soit à un système de rôles ouvert soit fermé ? Dans les textes de Basil Bernstein figurent quelques exemples de situations sociales mobilisant de façon importante ou exclusive un code restreint. Claude Grignon en propose une énumération synthétique : « *dans les groupes clos, le plus souvent dominés, fondés sur une opposition forte et "sectaire" entre l'in et l'out, entre "nous" et les "autres", fortement intégrés, exigeant des membres un haut niveau d'adhésion et de conformité ; c'est le cas des "communautés closes" telles que les prisons ou les unités de combattants, mais aussi des groupes de pairs d'enfants et d'adolescents et même des couples mariés depuis longtemps ; ils s'observent aussi dans des interactions, plus ou moins liées à ces groupes, comme les rencontres entre amis proches dans un bar, ou de garçons "at a street "corner* » (Grignon, 2008, p. 123). Si les situations ouvertes ou fermées renvoient bien évidemment à des rapports de domination, Claude Grignon rappelle toutefois qu'il existe des « *codes restreints socialement neutres* », et des protocoles qui sont des « *routines techniques* » : dans les deux cas, la mobilisation du code restreint ne pose pas de problème pour le locuteur. Un autre cas de figure est intéressant à citer au regard des propriétés sociales des producteurs de discours sur la « *pédagogie du supérieur* » : il s'agit des discours de « *rituels religieux ou politique, des cérémonies honorifiques caractéristiques de la culture et des classes dirigeantes, dans les formes supérieures de la comédie sociale (et pas seulement dans la culture de bistrot ou du coin de rue) ; nous retrouvons dans l'ordre symbolique et non plus technique, dans l'ordre, au sens originel, du décorum, le terme de protocole, synonyme cette fois d'étiquette.* » (Grignon, 2008, p. 125). Dans ce cas de figure :

« Les codes restreints se trouvent donc aussi du côté des classes dominantes, de leurs couches supérieures et de leurs fractions dirigeantes. On peut aussi bien prédire la suite d'un discours de réception à l'Académie française ou de l'allocution d'un nouvel élu. Par ailleurs, on trouve dans le fonctionnement et la constitution des groupes, dans leurs relations avec l'extérieur, et notamment dans leurs exigences à l'égard

de leurs membres, des individus et des individualités qui les composent des invariants “anthropologiques”, qui s’observent à tous les niveaux de la hiérarchie sociale. D’un certain point de vue, il n’y a pas de différence entre une société villageoise et une grande école ; toutes deux constituent des groupes fermés, des sociétés d’interconnaissance à base locale (l’ENS de la rue d’Ulm, l’Ecole centrale de Lyon, etc.). Les individus, les personnalités qui s’affrontent à l’intérieur des groupes dans lesquels se recrute la classe dirigeante sont des porteurs de statuts en compétition pour la conquête d’un statut supérieur ; l’appartenance à ces groupes confère à des individus certifiés, titulaires, titrés, un statut social qui les autorise à prendre que ce soit la parole ou le pouvoir. » (Ibidem, p. 125, souligné par l’auteur).

Parmi ces situations, Claude Grignon cite « *le niveau institutionnel* ¹⁰² ». Ce niveau institutionnel peut ainsi correspondre à des types de situation sociale parmi d’autres, à l’intérieur desquels des discours sur la « *pédagogie du supérieur* » ont à se tenir. L’hypothèse que je formule est que les discours sur la « *pédagogie du supérieur* » ont pour particularité d’être produits dans des contextes institutionnels spécifiques (financement de projets, recrutements, compte-rendu d’activité de structures dédiées) : la raison d’être de ces discours est d’obtenir quelque chose (un financement, un poste, la création ou le maintien d’un service universitaire de pédagogie, un recrutements, une légitimation de son activité) auprès de groupes sociaux en pouvoir d’accorder ou de refuser ces demandes. Il s’agit donc de situation prises dans des rapports de domination pour lesquelles l’intérêt de l’analyse est justement de placer au centre ce rapport et ses effets sur la structuration comme le contenu du discours produits.

4.1.3 ADAPTATION, HYPOTHESE ET GRILLE D’ANALYSE DU DISCOURS SUR LA « PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE »

Utiliser la théorie des codes pour le cas de la « *pédagogie du supérieur* », c’est faire l’hypothèse que dans les différents lieux d’élaboration de pratiques et de discours sur ce thème, il existe des contextes où le code restreint est présent et que celui-ci structure le contenu des communications (à la fois dans le sens, et dans leur syntaxe). C’est une hypothèse forte, qui permet entre autre de mettre l’accent sur certains des outils de domination. Elle vise la mise au jour de certains relais dans les situations de communication des rapports

¹⁰² « *Les “formes de relations sociales” dont dépend le code linguistique peuvent se situer au niveau institutionnel. C’est le cas de la forme pure, du type idéal du code restreint (restricted code, lexicon prediction) lorsque “l’organisation, la sélection de tous les signaux sont soumises (bound) à des prescriptions extensives et rigides”, par exemple lorsque des “structures religieuses, légales et militaires” imposent au locuteur et aux récepteurs un discours impersonnel, ritualisé, routinisé, qui doit être reproduit mot à mot, la prédiction portant non seulement sur le choix syntaxiques mais sur les choix de vocabulaire, et qui ne laissent aucune place à l’expression verbale des différences personnelles (cela ressemble assez à l’exécution d’une partition musicale). Dans ce cas, nous dit Bernstein, chacun parle ou écoute en fonction du statut social qui lui est assigné, “l’individu est transformé en agent culturel”. Le code renforce la forme de la relation sociale en restreignant la signalisation verbale des différences. » (Grignon, 2008, p. 123).*

de pouvoir et des formes de domination pour les locuteurs, dans l'objectif de fournir un éclairage sur quelques modalités de l'action publique. Les attributs ou marqueurs de la présence de codes élaborés et restreints ont plusieurs caractéristiques dont l'importation au sein d'une grille d'analyse pour des discours produits par des locuteurs appartenant monde de l'enseignement supérieur et de la recherche et leurs discours à la production scientifique peut interpeler. D'où une série de questions : quelles adaptations, (et en faut-il ?), quelles hypothèses et quelle grille d'analyse pour opérationnaliser sur le terrain de la « *pédagogie universitaire* » la théorie des codes ? Dans quelle mesure ne s'agit-il pas de tordre la théorie et les concepts pour les besoins de l'analyse de ce matériau ?

La première remarque est que le matériau se constitue de documents écrits et oraux, là où la théorie des codes se présente comme l'analyse de productions orales. La différence entre l'écrit et l'oral dans les analyses de Basil Bernstein, comme le rappelle Claude Grignon au fait qu'on peut revenir sur un livre, le feuilleter revenir en arrière tandis que le « *discours oral est un perpétuel présent* » (Grignon, 2008, p. 122). Or dans le cas de la « *pédagogie du supérieur* », le matériau est un mélange de discours oraux et d'écrits. Dans quelle mesure est-ce un problème ? Je pose qu'il est tout à fait possible de mobiliser la plupart des attributs des codes (à l'exception de ceux relatifs à la vitesse d'élocution), en s'appuyant sur la notion de forme scripturale de relation sociale (Lahire, 1993a) : dans notre société, l'écrit fait pleinement partie des interactions ordinaires et de nombreuses situations professionnelles (et c'est d'autant plus vrai pour les locuteurs sur la « *pédagogie du supérieur* ») de sorte que la distinction entre l'oral et l'écrit ne suffit pas à définir des formes de pratiques langagières et discursives. Ma proposition est qu'appliquer à des discours écrits et oraux, liés au thème de la « *pédagogie du supérieur* » une analyse en termes de code est possible à la condition cependant de ne pas oublier toutes les spécificités de la production textuelle : l'écrit n'est pas un reflet de l'oral, il ne dit pas mieux ce qui aurait été énoncé oralement. On retrouve ici toutes les questions portant sur la fabrication d'écrits de natures diverses, pour lesquelles sont à prendre en compte les anticipations de l'horizon d'attente du lecteur (Jauss, 1978), les effets de forme sur les réceptions (Chartier), ou encore le fait que les possibilités et ressources rhétoriques sont liés aux contextes d'énonciation (Lahire, 1999).

La deuxième adaptation concerne le fait d'envisager au sein d'une même grille d'analyse des textes de nature très divers, mais comprenant aussi des textes scientifiques, ce qui les placeraient d'emblée du côté du code élaboré au regard de ce qu'ils doivent contenir d'abstraction, d'analyse rationnelle, d'« *universalisme* ». L'un des arguments affaiblissant la possibilité même d'une analyse visant à pister des indices de codes restreints au sein de discours produits par des locuteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche est en effet qu'à première vue, le matériau se constitue justement de tous les ingrédients de code élaborés. Ne s'agit-il donc pas de tenter d'appliquer pour des discours a priori « *universalistes* »

tels que peuvent l'être des discours scientifiques qui font ici partie du corpus, une grille de lecture qui se préoccupe du particularisme, de l'implicite, des rapports entre le « nous » et le « je », du vocabulaire restreint, de la métaphore, de la structure syntaxique des phrases et des discours, auprès de spécialistes de la production de discours savants ?

Plusieurs éléments à la fois théoriques et empiriques justifient le maintien de l'hypothèse d'un code restreint pour ces locuteurs. Les concepts de code sont des outils pensés relationnellement, qui prennent sens l'un par rapport à l'autre. C'est à l'intérieur d'un corpus dont les règles de constitution stipulent également la légitimité de chacune des entités à y figurer que doivent se fabriquer les significations de chacun des attributs des variantes de code. Néanmoins il ne s'agit pas de contextualiser y compris les attributs des codes en décidant d'en enlever ou d'en rajouter. L'idée n'est pas de réduire l'analyse des discours en utilisant des critères tels que simple/complexe ; concrets/abstrait ; descriptifs/analytiques en soi... qui ne seraient que des simplifications sans grand apport de connaissance. Se perd sinon dans l'analyse la possibilité de garder la force de la proposition théorique consistant à lier les codes aux rôles des locuteurs, et à la nature comme de la force du cadrage des attendus pour ces rôles, et donc des contextes auquel ils renvoient. L'intention est donc d'utiliser le plus complètement possible la liste des attributs énumérés par Basil Bernstein comme autant d'indices de variantes de code. Elle reste pertinente pour inférer de formes de cadrage pesant sur les productions, et de celles-ci des formes de relations sociales, prises dans des rapports de domination. La grille d'analyse doit alors englober les attributs des codes, de manière à pouvoir maintenir également les liens entre les codes, les rôles et les formes de relations sociales, tout en restant attentif aux conditions contextuelles d'énonciation, dont une grande partie relève ici de l'écrit.

De plus, tout comme le montrent des exemples chez Basil Bernstein (la description du passage d'un code à un autre au cours d'une conversation entre un homme et une jeune fille lors d'une rencontre mondaine), le passage d'un code à l'autre peut se faire au cours d'un même échange. L'hypothèse que je fais est que c'est aussi le cas pour les entités discursives du corpus : elles ne sont pas à analyser comme relevant d'un seul bloc, mais il faut considérer que certaines parties pourront relever du code restreint et d'autres du code élaboré. Je fais ainsi l'hypothèse d'une hétérogénéité à l'intérieur d'un même discours. La pluralité interne du discours (autrement dit sa plus ou moins grande homogénéité) n'est encore une fois pas définie en soi, mais au regard de certains critères tels que la nature et la fonction des textes, les lieux de publication et /ou d'énonciation. Les différentes parties d'une unité discursive peuvent alors relever d'une argumentation scientifique, d'une illustration, d'une énonciation, d'un jugement de valeur, d'une profession de foi. Comme une démonstration scientifique peut contenir un certain nombre d'éléments précités, il s'agira de cataloguer les unités textuelles selon leur forme dominante et d'observer ensuite

comment différents éléments se combinent et quelles fonctions ils servent dans le propos. Je précise que je centrerai mon attention sur le thème de la « *pédagogie du supérieur* » en observant les manières dont il est présenté, mis en forme, justifié, démontré, illustré. Les questions d'analyse du matériau visent à saisir comment ce thème est défini dans l'entité discursive, à quel moment il apparaît et quelles fonctions il semble servir pour le propos. L'hypothèse est que l'hétérogénéité interne des textes/discours est liée à l'hétérogénéité des rôles, fonctions et statuts des producteurs, d'une part entre eux, et d'autre part pour un même locuteur. Si globalement, on peut affirmer sans risque que les locuteurs étudiés ici appartiennent plutôt aux professions et catégories intellectuelles supérieures, cela ne sera pas toujours le cas. De plus à l'intérieur d'une catégorie socio-professionnelle, il y a des différences importantes. Ainsi qu'on va le voir, les locuteurs ne sont pas tous des producteurs de connaissances scientifiques (tous ne sont pas enseignants-chercheurs titulaires, et s'ils le sont, ce n'est pas forcément en sciences de l'éducation), ce n'est pas forcément à partir de leur rôle d'enseignant-chercheurs (ou pas uniquement à partir de celui-ci) qu'ils ont à produire des textes/discours sur la « *pédagogie universitaire* ». La formation initiale, le degré de relation à la recherche, le statut et la raison d'être au sein de l'enseignement supérieur sont des éléments de diversification importants à analyser dans la production des discours. L'intention est d'observer si une certaine division du travail de production de connaissances sur la « *pédagogie du supérieur* » est de mise entre les enseignants-chercheurs, les élus et travailleurs dans le champ politique, et les praticiens du champ éducatif, en se demandant qui produit des définitions, des représentations, des explications, des théorisations de ce que en quoi consiste la « *pédagogie du supérieur* ». En repérant qui élabore et qui reprend quoi, il s'agit de se donner les moyens de mesurer les degrés de fermeture des rôles. Enfin, mobiliser cette grille a pour intention d'analyser les traces d'un code restreint par une pluralité d'acteurs comme des indices de certaines formes de domination dans les relations sociales contenus par les différents rôles. La dernière hypothèse est ainsi que plupart des producteurs d'entités discursives sur la « *pédagogie universitaire* », occupent des fonctions qui ne relèvent pas d'un système de rôles ouverts.

LA GRILLE D'ANALYSE

L'intention est ici de reprendre le plus possible les attributs des codes, tout en restant attentif à certains attributs du matériau afin mobiliser les apports des théories de la réception et de la production textuelle. En se centrant sur les manières dont le thème de la « *pédagogie du supérieur* » est évoqué, la grille d'analyse porte sur les éléments suivants.

- 1) **Le contexte précis d'énonciation de chaque entité textuelle/discursive du corpus, qui sera lié à des activités distinctes** (un texte scientifique publié dans une revue n'est pas la même chose qu'un document interne ou un discours introductif à une remise de prix, ou à une demande de financement pour un projet « innovant »...) : les réceptions attendues pèsent sur le contenu du discours.
- 2) **Les statuts des locuteurs, leurs rôles, leurs formation, leur place au sein des différents espaces sociaux, ainsi que les relations entre les producteurs et les destinataires** des discours sur la « *pédagogie du supérieur* », saisis au regard de toute une série de rapports à différents mondes (l'enseignement supérieur et la recherche, le monde politico-administratif...).
- 3) **Les différentes parties constitutives du discours** sur la « *pédagogie du supérieur* » : Six attributs des codes (implicite/explicite ; particularisme/universalisme ; descriptif/analytique ; syntaxe et vocabulaire plus pauvre/plus riche ; rôle positionnel/rôle personnel ; métaphore et symboles plus abondants/moins abondants) seront appliqués à différents segments d'unités textuelles, qui eux-mêmes seront classés en fonction de leur genre dominant (argumentation scientifique, discours politique, récits de pratiques ; discours technique et/ou à visée instrumentale).
- 4) **Les inscriptions sémiotiques, iconique** : Même si une très large majorité du corpus se constitue de textes ou de discours (donc de formes verbales), figurent également d'autres canaux : des logos, des affichettes, des signes et symboles. Lorsqu'ils sont présents, ils sont aussi à analyser dans le renforcement des rapports de domination (« *charter* » un document n'est pas neutre du point de vue des indications que cela donne sur les relations entre l'auteur et l'institution qui apparaît sous forme de logo ou autre).

Cette grille d'analyse va alors être appliquée deux fois : dans la suite du chapitre pour saisir ce qui relève de l'ordre du discours officiel sur la « *pédagogie universitaire* » et lors de l'analyse de productions de locuteurs socialement diversifiés dans le chapitre suivant.

4.2 LA « *PEDAGOGIE DU SUPERIEUR* » ET LE CADRAGE DE LA CREATIVITE

Le matériau sur lequel s'appuie l'analyse est abondant et hétéroclite. Sa constitution s'est réalisée peu à peu entre 2014 et 2019. S'y côtoient des textes scientifiques, des rapports officiels, des documents techniques, des appels à projet, des programme de journées d'études et des réponses à certains, des

programmes de sessions de formation, des offres d'emploi et offre de formation en « *pédagogie du supérieur* », des organigrammes de Services Universitaires de Pédagogie, des cours en ligne, des extraits de journaux officiels concernant la raison sociale d'associations de promotion de la « *pédagogie universitaire* », des sites internet de réseaux de praticiens). Je n'ai en revanche pas réalisé d'entretiens. J'ai seulement pris des notes à l'issue de conversations informelles, auprès de différents acteurs de l'enseignement supérieur. Il faut aussi noter une participation à certaines des activités relevant de la « *pédagogie du supérieur* » : des réponses à des appels à projet de manière à financer les journées d'études de 2016 et 2017, des participations à des journées de réflexion, qui fournissent ainsi quelques éléments ethnographiques. La liste du matériau figure dans l'annexe 1. Le principe de constitution a été le suivant : devenait matériau du corpus tout texte, tout discours, et toute trace de pratique (numérique ou autre) renvoyant nommément à la « *pédagogie du supérieur* » ; aux « *pratiques pédagogiques du supérieur* » ; à des questions d'enseignements, de formation des enseignants du supérieur et d'évaluation des enseignements. Bien évidemment, la diversité, qu'il s'agisse de la nature de ces documents, de leur raison d'être ou encore des activités qui en sont au fondement, reste un critère pour l'analyse qu'il ne s'agit donc pas de gommer, mais elle est ici saisie comme autant de déclinaisons discursives et pratiques de ces thèmes. Tandis que la première partie revient sur la présentation des positions, rôles et fonctions des locuteurs produisant des discours sur la « *pédagogie du supérieur* », la deuxième partie, je m'intéresse aux relations entre tous ces producteurs de discours. Dans la troisième, l'attention est mise sur le contenu des discours et leur forte prédictibilité.

4.2.1 UN THEME EN ASCENSION

Les discours analysés ici portent sur une période récente qui a été marquée par d'importantes transformations de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis un peu plus d'une vingtaine d'années, renseignée dans la littérature scientifique sous le thème du « *Processus de Bologne* ». Une injonction au changement, proférée par différentes institutions supra et nationale vcentral récurrent dans les discours des locuteurs et au principe d'activités qui ne vont cesser de se déployer après les années 2000 au sein de l'enseignement supérieur (Cussó, 2008). L'un des faits marquants de cette transformation réside dans la mise au travail de collectifs qui vont s'instaurer au fil des « *étapes* » du « *processus* ». Ainsi que le souligne Sandrine Garcia, « *l'enseignement supérieur ne peut être construit comme un « marché » que par l'effet de politiques publiques.* » (Garcia, 2008, p. 67). Cependant, la logique et les pratiques mises en place pour cette construction sont tout à fait spécifiques : « *Le rôle de l'Etat est donc décisif : il revient à produire les dispositions législatives nécessaires à l'unification des systèmes d'enseignement supérieur mais aussi la légitimité politique qui s'appuie sur l'expertise d'acteurs préconisant les changements requis par le politique* ». (Ibidem, p. 67). En s'intéressant aux rôles de deux types d'experts (l'expertise « *mandatée* » et l'expertise « *instituant* »,

qui est une reprise du modèle de Robert Castel), Sandrine Garcia montre le type de travail tout comme ses effets, mené sur l'enseignement supérieur par les politiques et les experts. Ce travail consiste à « *poser dans des termes publiquement acceptables les objectifs politiques de construction d'un marché de la formation supérieure* », à être pour les experts « *également producteurs de normes* », à utiliser la « *question pédagogique à l'Université [...] comme un levier pour adapter la profession universitaire aux enjeux économiques* », enfin à engendrer « *un type d'expertise visant à instaurer, par le biais du paradigme de la qualité, un contrôle des universités pour qu'elles s'inscrivent dans les objectifs fixés par les réformes* » (Ibidem, p. 67). Se joue alors un partage du travail entre l'Etat et des experts en « *pédagogie universitaire* » qui vise à fabriquer une « *légitimité scientifique de cette expertise de contrôle de la qualité universitaire, qui permet d'occulter la prescription de normes (et d'enjeux économiques à l'œuvre dans le processus de Bologne.* » (Ibidem, p. 67). Le procédé consiste à disqualifier de toute compétence à la « *pédagogie* » les enseignants du supérieur, en les reléguant au rôle de « *profane* ».

De son côté Sophia Stavrou pose la question des opérateurs de transformation universitaire, qui passent par la rénovation des programmes dans l'optique de la « *professionnalisation* » des formations. Elle est également conduite à s'intéresser finement aux « *experts* », (qui ne sont néanmoins pas les mêmes que dans le cas de la « *pédagogie du supérieur* »), ainsi qu'aux discours, qui sont analysés à la fois comme des outils à part entière dans les transformations attendues, à la fois pour les effets qu'ils produisent sur les catégories de perception et les pratiques des acteurs, (Stavrou, 2013). Elle mobilise le terme de « *discours officiel de l'enseignement supérieur* » pour qualifier ce « *consensus polyphonique* » (Stavrou, 2013). Les caractéristiques de ce discours sont qu'il s'approprie le thème de l'enseignement supérieur ; qu'il établit des orientations à travers une série de communications nationales et transnationales, de textes législatifs et réglementaires ; que son contenu porte sur la « *nécessité du changement de l'Université vers une rationalisation socio-économique de son rôle* » ; enfin qu'il se matérialise par un système d'évaluation en cours d'institutionnalisation (Stavrou, 2013, §1). L'analyse que je propose dans cette partie pose que le discours sur la « *pédagogie du supérieur* » s'appuie sur le même cadre sociocognitif, que l'on peut ainsi voir à l'œuvre dans deux domaines liés mais différents dans l'espace de l'enseignement supérieur : le premier a trait à la rénovation des programmes, des maquettes de formation, via leur évaluation et le système d'accréditation, tandis que l'autre s'attaque à l'individu qui sera au cœur de l'enseignement, c'est-à-dire l'enseignant-chercheur. La différence entre les deux domaines réside dans le fait que ce ne sont pas tout à fait les mêmes dispositifs de contrôle social et de régulation qui sont mis en place : dans le cas de la rénovation des programmes, le dispositif s'appuie sur un système d'évaluation institutionnalisant un rôle d'experts (par ailleurs enseignants-chercheurs), tandis que dans le cas de la « *pédagogie du supérieur* » le dispositif réside dans une incitation à développer des actions à l'échelle individuelle, de l'établissement ou nationale.

L'analyse que je propose s'appuie largement sur les résultats des recherches menées par Sandrine Garcia et Sophia Stavrou. Elle porte sur la période qui suit celle retenue pour l'enquête de Sandrine Garcia. Elle s'étale de 2008 à 2019 pour la production du corpus. Ma proposition est qu'il s'agit d'une phase de déploiement sur le territoire national d'un ensemble de dispositifs, de structures et de discours visant la promotion de la « *pédagogie du supérieur* ». S'observent au cours de ce déploiement à la fois à un maintien du rôle des experts, un élargissement du nombre, des fonctions et des rôles des acteurs intervenant dans le supérieur au titre de la « *pédagogie du supérieur* », un élargissement des dispositifs financiers incitateurs. Cependant, à cet élargissement ne correspond une remise en question ni des thèmes associés, ni des principes, ni des normes et des catégories de perception de la « *pédagogie du supérieur* » qui restent centrés sur une transformation attendue des pratiques des enseignants-chercheurs. La définition du cadre à l'intérieur duquel penser de « *bonnes pratiques* » et proposer des innovations en matière de « *pédagogie* » reste en effet largement tributaire du travail mené sur la période précédente, que tout un ensemble de dispositifs publics opérant à diverses échelles relayent sans jamais fournir d'occasions d'objectivation.

La prédictibilité porte alors sur ce cadre sociocognitif, qui associe systématiquement dans les discours un ensemble de plus en plus large d'acteurs une nécessité de « *changement* », les bienfaits du numérique, l'évaluation des enseignements, la démarche qualité, l'insertion professionnelle des étudiants, l'enseignement à distance, etc. tout en appelant largement à une créativité, qui n'est toutefois réservée qu'aux contenus de formations ou de pratiques d'enseignement. Le cadrage de cette créativité, qui se focalise ainsi sur la question de comment (changer ses pratiques pédagogiques) au détriment du pourquoi (changer de pratiques d'enseignement comme de contenus) est alors à rendre visible.

L'analyse que je propose inscrit bien l'enjeu de l'avènement et de l'institutionnalisation de la « *pédagogie du supérieur* » dans un contrôle, une normalisation du travail enseignants comme des finalités des enseignements, qui montre quels dispositifs et outils sont opérants dans ce qui constitue une forme de management des enseignants-chercheurs. Il s'agit bien d'un cas de figure envisagé par le travail théorique de Basil Bernstein.

4.2.2 UNE DIVISION DU TRAVAIL D'ENONCIATION

Entre 2008 et 2020 un ensemble assez volumineux de pratiques vont jaloner l'installation au sein du paysage de l'enseignement supérieur français de la « *pédagogie du supérieur* », saisis ici par des traces discursives/textuelles. Un premier travail a consisté à organiser le matériau. Il en résulte une classification en quatre rubriques, présenté dans le tableau de la page suivante. La construction de cette classification

est bien évidemment tributaire de la méthode de recueil du matériau, qui a consisté à remonter des réseaux en listant toutes les entités textuelles/discursives rencontrées. C'est une méthode qui ne permet pas d'avoir une vision systématique et exhaustive de l'ensemble des producteurs comme des productions sur la « *pédagogie du supérieur* ». Cependant, la classification proposée permet de dresser une cartographie des lieux, des situations, rôles, fonction et relations entre les producteurs d'entités textuelles/discursives sur ce thème les plus redondantes.

Pour désigner ces différents espaces de déploiement des discours et des pratiques, le terme de « *monde* » (emprunté à Howard Becker¹⁰³) est préféré à celui de champ car selon les producteurs et leurs fonctions, leurs activités n'appartiennent pas à un champ tel que le définit Pierre Bourdieu. Le terme de monde est plus adéquat car il permet de s'intéresser à des acteurs qui n'investissent pas les activités en lien avec la « *pédagogie du supérieur* » au même titre. Si, comme on pourra le voir, la « *pédagogie du supérieur* » est en voie d'institutionnalisation, occasionnant des fonctions (tels les « *conseillers pédagogiques* » ou « *ingénieurs pédagogiques* ») et des formes d'organisation (tels les Services Universitaires de Pédagogie) plutôt stabilisées, cela n'en fait tout de même pas un champ au sein duquel les habitus des acteurs auraient été modelés et continuent de modeler cet univers. De plus, s'y croisent des acteurs occasionnellement investis, pour lesquels le cœur de leur activité professionnelle est ailleurs. En revanche, au sein de ces mondes, figurent des sous-mondes particuliers (par exemple disciplinaires), qui eux mobilisent les propriétés de la théorie des champs¹⁰⁴.

¹⁰³ Becker H. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.

¹⁰⁴ La remarque s'appuie sur la proposition de Bernard Lahire de considérer les champs comme des ensembles particuliers à l'intérieur d'espaces sociaux plus vastes, certains n'ayant pas les propriétés ni le fonctionnement en termes de champs (Lahire, 2012).

TABLEAU 1 : LES ACTIVITES SELON LEUR DOMAINE D'APPARTENANCE DES PRODUCTEURS ET LES STATUTS

domaine	rôle	Activités possibles en lien avec la « pédagogie du supérieur »	statuts
1. Enseignement Supérieur et Recherche	Faire de la recherche	Activités possibles en lien avec la « pédagogie du supérieur »	Enseignants-chercheurs titulaires, contractuels (PAST, etc.)
		Mener des recherches	
		Rédiger des livres, des articles scientifiques	
		Rédiger des textes de vulgarisation	
		Organiser des colloques	
		Participer à des colloques	
		Participer à des jurys d'attribution de prix, de projets (être expert)	
		Participer à des associations	
	Produire des MOOC ¹⁰⁵ s	Enseignants et enseignants chercheurs ; quelques administratifs	
	Enseigner		Se former à la « <i>pédagogie du supérieur</i> »
			Rédiger des textes sur son expérience
			Participer à des colloques
			Participer à des associations
		Travailler au sein d'un SUP ¹⁰⁶	
	Travailler au sein d'un SUP	Produire des MOOCs	Enseignants dans le supérieur ; Enseignants-chercheurs ou administratifs
Diriger un SUP			
Travailler au sein d'un sup			
Participer à des colloques			
Rédiger des articles, des livres, des textes de vulgarisation			
Participer à des jurys de prix, de projets			
Rédiger des textes techniques			
Mener ou participer à des recherches			
2. Monde politique	Cadrer, piloter, définir, impulser	Produire des MOOCs	Elus, nommés et fonctionnaires (Parlement, ministres et personnel du ministère), rectorat, etc...
		Rédiger et voter des textes de loi, des décrets, des ordonnances	
		Commanditer des rapports	
		Organiser des journées d'études	
		Impulser des prix, des projets	
		Faire des discours introductifs	
		Rédiger des éditos, des textes de cadrage	
Attribuer ou pas des accréditations, financements, etc.			
3. Monde associatif	Adhérer à une association	Diriger, participer à une association	Administratifs, enseignants-chercheurs, enseignants du supérieur, personnalités (d'origine diverse)
		Rédiger des documents techniques	
		Participer à des recherches	
		Rédiger des textes ou livres scientifiques ; organiser des colloques ; s'associer à l'organisation de colloques ; soutenir des manifestations scientifiques	
		Rédiger des textes de vulgarisation	
		Produire des discours officiels (remise de prix, colloques)	
		Répondre à des appels d'offre	
		Tenir un site internet	
4. Auteurs divers	Publier : Faire connaître ses pensées, opinions, analyses	Rédiger des articles (journaux, blogs)	Acteurs diversifiés (journalistes de l'éducation ; enseignants à la retraite, commentateurs...)

¹⁰⁵ Il s'agit de l'acronyme pour Massive Open On Line Courses.

¹⁰⁶ Il s'agit de l'acronyme pour Service Universitaire de Pédagogie.

Ce tableau montre que les producteurs de textes/discours sur la « *pédagogie du supérieur* » appartenant au corpus relèvent quatre sources : l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) qui se divise en trois domaines (l'enseignement, la recherche, et le travail au sein de structures supports de l'université), le monde politique, le monde associatif et les « *auteurs divers* » comprenant les rédacteurs de blog dans le domaine éducatif, de l'enseignement supérieur, etc... . Le tableau met ainsi en évidence que la prise de parole sur le thème de la « *pédagogie universitaire* » est bien circonscrite à une activité professionnelle en lien direct avec l'enseignement supérieur et la recherche, validant ainsi la possibilité d'analyser la production discursive à partir des fonctions et rôles professionnellement attendu par des producteurs diversement positionnés au sein soit du monde politique-technocratique, soit du monde de l'enseignement et de la recherche. Il est alors possible d'analyser quels sont leurs rapports et les relations de domination à partir des discours et activités sur la « *pédagogie du supérieur* ».

Au regard des dates de création de tout un ensemble d'éléments, qui seront au principe de productions d'entités textuelles/discursives, on peut mettre en avant une intensification des activités en matière de « *pédagogie du supérieur* » sur la période 2008 - 2019. Plusieurs tableaux présentés dans l'annexe A en fournissent une objectivation à propos des SUP, des associations et des appels à projets. Ainsi les SUP – mis à part dans quelques cas, pour lesquels cette création arrive dans la période 2000 – 2010, naissent pour la plupart après 2010. C'est également sur cette période que les associations telles que le Réseau des SUP, RénaPs'UP¹⁰⁷, etc. sont constituées. Et c'est toujours dans cette période que l'on peut observer une montée des appels à projet (PIA, IDEFI, PEPS, AMI, ANR¹⁰⁸), et d'événements (journées d'études). Enfin, il est possible de relever que les fonctions de conseillers pédagogiques et ingénieurs pédagogiques s'institutionnalisent : les activités, compétences attendues et qualités se mettent à être déclinées dans des fiches de postes, sur des pages dédiés (sur des sites tels que Wikipédia ; Educpro, RIME), et rattachés à des formations proposées par différents Master (voir Annexe A). Ainsi, pour un nombre d'acteur de plus en plus nombreux au sein de l'enseignement supérieur, le thème de la « *pédagogie du supérieur* » est moins en moins exotique et plutôt en passe de devenir ordinaire¹⁰⁹.

Si l'on s'intéresse à présent aux relations entre les types d'entités discursives, les rôles et fonctions des producteurs, on obtient une division des activités et des types de production assez marquée : il y a d'un côté ceux qui impulsent et évaluent, et de l'autre, ceux qui répondent aux demandes, et sont évalués.

¹⁰⁷ Il s'agit d'un réseau pour le développement de l'approche programme et l'approche par compétence dans le supérieur.

¹⁰⁸ Il s'agit d'acronymes pour différents d'appels à projets portés par l'Etat : PIA (Plan d'Investissement d'Avenir) ; IDEFI (Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes), PEPS (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) ; ANR (Agence Nationale de la Recherche).

¹⁰⁹ Et cette analyse, menée avant la crise du coronavirus, ne sera pas démentie par les injonctions et effets sur les pratiques, visant à outiller les enseignants-chercheurs à faire du « *distanciel* ».

L'Etat, en commanditant et éditant des rapports, en promulguant des textes législatifs et réglementaires, en impulsant des appels à projet est indiscutablement un acteur incontournable de la montée du thème de la « *pédagogie du supérieur* » en France sur cette période. Cependant, les agents de l'Etat ne sont pas les seuls à jouer un rôle d'impulsion et d'évaluation. Cette logique se répercute à différents niveaux, si bien que ceux qui ont été évalués et ont obtenu par exemple un financement via un appel à projet national, peuvent relayer au niveau local (au sein d'une université) la logique d'appel à projet et évaluation¹¹⁰. Il s'avère alors que prendre part d'une manière ou d'une autre à la « *pédagogie du supérieur* » consiste à réaliser des activités pour lesquelles les rapports de subordinations sont constants et patents. Les actions menées de part et d'autre relèvent ainsi de verbes particulièrement explicites en matière de relations de subordination : d'un côté il s'agit d'« *évaluer* », de « *sélectionner* », de « *retenir* », de « *valoriser* », d'« *encourager* », tandis que de l'autre, il est question de « *soumettre* » (une réponse à un appel à projet, un article, une communication, une candidature), ou encore d'« *offrir (ses services)* ». Cette relation de subordination est importante à observer car elle signale des effets sur les textes : elle présuppose que tout locuteur voulant agir dans le cadre de la « *pédagogie du supérieur* » doit être en mesure de produire un discours orthodoxe, démontrant dans et par leur discours la bonne adéquation de son projet avec la vision orthodoxe de la « *pédagogie du supérieur* ». Cette maîtrise peut être illustrée par différents moyens rhétoriques et assertions, tels que par le rappel des objectifs (qui concerne une attente de changement des pratiques), une justification du bien-fondé de ces changements en énonçant le contexte de Bologne, et une manipulation orthodoxe du vocabulaire technique démontré par l'emploi de termes spécialisés tels que « *cours asynchrones, évaluation formative* », etc. La question est alors de savoir jusqu'où cette activité de production discursive fabrique et circonscrit l'espace du pensable en matière de « *pédagogie du supérieur* ». Et l'analyse présentée ici vise à démontrer que ce « *fonds commun discursif* », a des lieux de socialisation au sein desquels se fabriqueront des « *habitudes discursives* ¹¹¹ » qui pèseront sur les pratiques.

Les activités menées par ces différents locuteurs mettent en évidence deux points : se dévoile d'une part combien certaines des activités sont proches, quel que soit le statut du producteur discursif, et que ces activités sont d'autre part, proches de pratiques plutôt typiques du monde scientifique avec l'organisation

¹¹⁰ Ces appels à projet sont à destination des acteurs de l'enseignement supérieur. Les montants attribués peuvent être très importants (pour les PIA, il s'agit de plusieurs millions d'euros pour l'enseignement supérieur et la recherche). Leur existence est le relais d'une transformation dans les relations entre l'Etat et les structures d'enseignement supérieur : plutôt que d'une logique d'attribution de budgets de fonctionnements, il s'agit de sélectionner des actions, de les mettre en valeur, et de les financer sur le temps de leur durée. La logique est incitative et évaluative. Les « *lauréats* » font l'objet de mise en valeur les présentant en leur nom propre, en celui de leur établissement d'enseignement supérieur d'appartenance, et en présentant également le résumé du projet. Ce qui n'apparaît pas, en revanche, est le statut de ces porteurs de projet (sont-ils enseignants-chercheurs, agents administratifs ?), ce qui constitue un indice d'un écrasement des statuts dans ce type d'activités. Les associations, les SUP sont parfois également lauréats.

¹¹¹ C'est l'analyse proposée par Bernard Lahire pour expliquer l'existence d'un « *fonds discursif commun* » dans le cadre de l'« *illettrisme* » (Lahire, 1999).

de journées d'études, de colloques, la réponse à des appels à projets d'innovation pédagogique ou autre, la publication d'articles. Au regard des types d'acteurs qu'il s'agit d'enrôler (des enseignants-chercheurs), ce n'est pas un hasard et cela renseigne à la fois sur des techniques pour mobiliser ce type d'acteurs, et les recompositions dans les relations entre les mondes scientifiques, de l'enseignement, du politique. Cela souligne aussi la nature du travail qu'il s'agit de mener. Elle consiste en une appropriation cognitive, qui passe par la production de discours oraux et écrits, qui peuvent être analysées comme autant de techniques pour fabriquer et articuler du sens à des pratiques.

En s'intéressant aux moments et façons dont les premiers destinataires du discours sur la « *pédagogie du supérieur* » autrement dit les enseignants et enseignants chercheurs vont être amenés, à différents moments dans la carrière à entendre parler de ce thème, on peut alors observer à la fois des lieux et des conditions de socialisation. Remonter la piste des injonctions en fonction des destinataires permet alors de montrer l'établissement progressif d'un maillage serré au sein duquel les enseignants-chercheurs n'ont pas beaucoup de chance d'échapper, autant que de souligner que c'est dans et par la pratique que cette socialisation entend s'effectuer. Ainsi, selon son statut (doctorant, post-doctorant, jeune enseignant-chercheur titulaire ou ancien), les sollicitations et injonctions à prendre part à diverses activités concernant la « *pédagogie du supérieur* » sont de plus en plus pressantes. Le doctorant, qui généralement débute des activités d'enseignement est fortement invité à se rapprocher de services des SUP, qui proposent des formations à l'enseignement dans le supérieur. Ces formations pourront donner lieu à des attestations, qui seront jointes au dossier de candidature lors de recrutement sur des postes de Maître de Conférences. Dans ce dossier de candidature, comme à l'oral, il pourra être demandé aux candidats des éléments de précisions, d'explicitation, de synthèse concernant l'expérience d'enseignement. De sorte qu'être en mesure de problématiser cette expérience au regard de ce en quoi consiste le thème de la « *pédagogie du supérieur* » n'est pas anecdotique au regard des attendus d'un futur enseignant-chercheur. En 2018, un décret rendant obligatoire la formation des jeunes maîtres de conférences est d'ailleurs promulgué¹¹². Il stipule que cette formation doit être organisée par l'établissement d'accueil du Maître de Conférences, que la participation de ce dernier fera l'objet d'un avis comptant pour l'obtention de sa titularisation, enfin que l'existence de ce type de formation permettra à l'établissement de montrer son investissement dans la qualité de sa formation. Ainsi, lorsque le cap du recrutement a été franchi, et que l'on est devenu un jeune enseignant-chercheur, des injonctions à se former, à apprendre à enseigner l'invitent donc à se rapprocher des SUP et/ou à prendre part à des actions sur ce thème proposées en dehors de leur université

¹¹² Il s'agit de l'arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires (NOR : ESRH1732884A, ELI : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/2/8/ESRH1732884A/jo/texte>, JORF n°0054 du 6 mars 2018, Texte n° 23, consulté le 31 Octobre 2020).

(par des associations, par des réseaux). Ces injonctions de formation concernent aussi l'enseignant chercheur ou l'enseignant du second degré affecté dans le supérieur, en milieu de carrière. L'idée est alors de conduire un changement dans les pratiques, elle se justifie sous couvert de « *professionnaliser* » cette dimension de l'activité des enseignants-chercheurs, et du fait que l'université comme les technologies d'enseignement ayant changé, il convient à ses acteurs les plus proches de l'enseignement de se transformer en conséquence. Dans le même temps, l'enseignant-chercheur en poste peut être sollicité pour participer à des activités de nature administratives visant la création, la direction, l'intervention au sein de SUP, ou de Vice-Présidence, ou autres fonctions à l'échelle universitaire, relevant de la thématique de la « *pédagogie du supérieur* ». S'il accepte, il sera également invité à s'engager au sein de réseaux portés par des associations ou par des groupes portés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il sera également encouragé à produire des textes à visée scientifique sur la « *pédagogie du supérieur* », à organiser des colloques ou journées d'études, à participer en tant que membre de jury à des comités de sélection (d'attribution de prix, de sélection de projets). Toujours en tant qu'enseignant-chercheur, il peut également fabriquer un diplôme ou participer à la formation des futurs conseillers ou ingénieurs pédagogiques. Enfin, si l'enseignant-chercheur cumule de nombreuses années d'expérience en « *pédagogie du supérieur* », il peut devenir un « *expert* » qui participera aux jurys des appels à projet, conseillera pour la création de SUP ou formera de futurs Conseillers Pédagogiques.

Ainsi, en une vingtaine d'année, le thème de la « *pédagogie du supérieur* » montre une certaine institutionnalisation et professionnalisation des acteurs et pratiques au sein de l'enseignement supérieur français. On peut relever que ces injonctions arrivent à certains moments cruciaux dans la carrière des chercheurs (lors de la formation en doctorat, lors des recrutements, lors des premières années) : si elles sont à considérer comme socialisatrices, il faut envisager le poids qu'elles peuvent prendre à ces moments où les rapports de domination sont les plus forts et crus envers des acteurs. Se pose alors la question – ce que la méthodologie ne permet pas d'envisager ici mais que je saisisrai dans le chapitre suivant, par petites touches – des effets sur les consciences, du poids conjugué de ces injonctions et des pratiques associées. Enfin, une division du travail entre ceux qui lancent les appels à projet et ceux qui y répondent, indiquent à la fois des relations de subordination et les manières dont certains acteurs sont ou pas en mesure de bâtir certains énoncés sur la « *pédagogie du supérieur* ». Et fondamentalement, répondre à un appel à projet pour mettre en place des pratiques innovantes en matière de « *pédagogie du supérieur* » ne consiste jamais à avoir l'occasion de prendre la parole pour introduire une distance critique par rapport à ce terme et la politique qu'il implique.

4.2.3 LA PART PREVISIBLE DU CONTENU DES DISCOURS

L'analyse visant à mettre au jour une mobilisation du code porte ici sur les portions de discours ayant trait à la présentation, la définition et la justification de la « *pédagogie du supérieur* », et à la présentation des bonnes pratiques, bonnes idées, et autres « *innovations* ». La grille de lecture, présentée dans la partie 4.1.3 se focalise sur les topiques mis en avant et sur les relations entre ces topiques, avec une attention pour les manières dont ils sont articulés entre eux (au moyen d'énumération, de relations de causalité, en les plaçant en cause endogène ou exogène...), et l'éventuelle prise de distance critique, commentaire sur, ou prise de position du locuteur à leur sujet. Les indices sont également recherchés à partir des verbes employés, les types d'actions qu'ils engagent, la structure des phrases (interrogatives, affirmatives, assertoriques), l'usage de signes typographiques de mises à distance du discours (par des guillemets, par exemple), l'usage de citations, de références.

L'analyse du corpus met alors en avant une série de lieux communs citant le changement, le processus de Bologne, la Stratégie de Lisbonne, l'économie de la connaissance, les enseignants-chercheurs, les gouvernances, la qualité, les étudiants, les pratiques d'enseignement, les outils pédagogiques, le numérique, le développement professionnel. L'organisation de ces topiques, ce qui signifie ici les relations entre eux, est la suivante :

- 1) Le changement est le mot d'ordre : il est attendu, obligatoire, souhaitable et justifie tous les efforts à entreprendre.
- 2) Ce changement est justifié par la Stratégie de Lisbonne, le Processus de Bologne, qui sont liés à la théorie du capital humain et l'économie de la connaissance. Il s'agit de raisons présentées comme exogènes, qui « *s'imposent* » aux acteurs. Les verbes utilisés sont alors « *exiger* », « *commander* ».
- 3) ce changement est annoncé comme lié à l'arrivée massive d'étudiants, dans un mouvement qui est présenté de manière naturalisée et exogène par rapport à toute politique incitative.
- 4) Ce changement est considéré comme concernant des acteurs bien spécifiques : les enseignants-chercheurs ; les « *gouvernances* » des institutions à visée éducatives dans le supérieur (également dirigées par des enseignants-chercheurs).
- 5) Ce changement est présenté comme désirable car il permettra « *le développement professionnel* » des enseignants-chercheurs, la « *réussite des étudiants* », et la transformation des établissements d'enseignement supérieur ; il permettra à la société d'être compétitive et de régler le problème du chômage.

- 6) Ce changement est considéré comme à initier grâce à différents dispositifs visant « *l'accompagnement* » des enseignants-chercheurs. Il est attendu d'eux qu'ils se forment à la pédagogie, ce qui les conduira à transformer leurs conceptions de l'enseignement, leurs manières d'enseigner comme d'évaluer les étudiants. Pour porter ces transformations, il faut s'appuyer sur certaines théories (de psychologie et de sciences de l'éducation sur l'apprentissage, les étudiants...), et on doit privilégier une utilisation des outils numériques (conduisant à manipuler le vocabulaire des MOOCs, des cours a- ou synchrones...), ainsi que certaines « *bonnes pratiques* » ou « *pratiques innovantes* » telles que des boitiers de vote en amphithéâtre, des classes inversées, du tutorat, des « *learning centre* », le travail avec des collègues et avec des membres des services universitaires de pédagogie, etc.
- 7) Ce changement est défini comme évaluable au moyen d'une politique de la qualité, également à mettre en place par les « *gouvernances* ».
- 8) Ce changement est pensé comme supposant la création de services de pédagogie du supérieur qui demandent des moyens humains et matériels. Ces moyens seront assurés en partie par des réponses à des appels à projets formulés par l'Etat, qui permettront de structurer à l'échelle de l'établissement des formules diverses de soutien à la « *pédagogie du supérieur* » (création de services universitaires de pédagogie, création d'appels à projets locaux, décharges horaires pour les enseignants-chercheurs innovants ; embauche de conseillers et ingénieurs pédagogiques...).
- 9) Ce changement est présenté comme un mouvement qui va se heurter à la résistance des enseignants-chercheurs pour différentes raisons (la peur du changement, des conceptions passéistes de l'enseignement, une absence de formation initiale et continue, et surtout, une absence de reconnaissance dans les carrières des investissements dans enseignement joint à un surinvestissement dans la recherche). Les actions qui seront menées envers eux devront alors tenir compte du fossé qu'il s'agit de leur faire franchir.

Les parties qui relèvent de la justification de l'avènement de réflexions, pratiques, sur la « *pédagogie du supérieur* », englobent ainsi un ensemble de thèmes qui vont de conserve dans les discours, et qui ne sont variées ni dans leur relations, ni dans leurs contenus. On a affaire à une construction archétypale, certes parfois savantes dans ses différentes parties constitutives, mais complètement fermée à toute modification (ou critique). C'est cet ensemble que je qualifie de « *discours officiel* », qui peut aussi être nommé « *fonds discursif commun* » pour reprendre la terminologie proposée par Bernard Lahire (Lahire, 1999), ou encore « *matrice discursive* » (Cussó, 2008).

Y figure ainsi une désignation liminale du « contexte » : il s'agit du « processus de Bologne », et de « la stratégie de Lisbonne ». Certaines dates et chiffres sont énoncées en guise d'explication de ce dont il s'agit. On peut observer que les dates s'emboîtent dans une histoire, qui est celle de la société française des vingt dernières années : elle est parée de faits incontestables et successifs, qui sont liés entre eux par une énumération (il y a une « demande de plus en plus importante » de formation ; il y a une « explosion du nombre d'étudiants », etc...). Il est également précisé qu'il s'agit d'une « politique », mais qui apparaît dans les textes comme un fait, une donnée non discutable à partir de laquelle mettre en œuvre les changements. Les dimensions exogènes, dépolitisées, impersonnelles de ce contexte en sont les caractéristiques récurrentes et centrales.

Par exemple, du côté des experts, Nicole Rege-Colet et Denis Berthiaume visent à expliquer l'impériosité des « forces en présence » :

« Aujourd'hui, résultant des forces en jeu, **on reconnaît** l'existence d'un marché de l'enseignement supérieur qui, de surcroît, est très compétitif. L'internationalisation de la formation et les enjeux d'employabilité sont parmi les forces structurantes, mais il y a aussi les indices de qualité et les indicateurs de performance. **Les nouvelles exigences de ce marché de la formation universitaire appellent** la mise en place de procédures de gestion et de pilotage de la qualité de l'enseignement et de la formation universitaires. **Il en résulte** que les universités ne peuvent plus négliger leur mission d'enseignement. Le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, notamment par l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou encore le recours à des modèles d'apprentissage adaptés aux publics variés. Afin que les enseignants soient parties prenantes de ces changements, le mouvement vers le nouveau pédagogique s'accompagne d'une nouvelle conception, voire même d'un nouveau paradigme de la fonction enseignante à l'université et du développement professionnel des enseignants-chercheurs. **Il est donc aisé** de conclure que la mise en place du marché de l'enseignement supérieur **impose** une forme de professionnalisation des enseignants universitaires qui, jusqu'à présent, était quasi inexistante dans bon nombre de systèmes d'enseignement supérieur. » (Rege-Colet & Berthiaume, 2009, p. 142 ; mis en gras par moi).

Quelques éléments concernant la temporalité sont également avancés : « Il est vrai que la signature de la Déclaration de Bologne **est arrivée à un bon moment**, ce qui explique sans doute pourquoi autant de pays l'ont ratifiée en si peu de temps et se sont engagés à en réaliser les objectifs. » (Rege Collet et Berthiaume, 2009, p. 141, mis en gras par moi), qui mettent davantage en avant un schème pratique qu'analytique, et plus spécifiquement un raisonnement assez opportuniste.

Du côté des associations, comme par exemple, le réseau des SUP, le discours est le même. En 2014, Michel Beney et Jacques Dejou¹¹³, présentent à la Conférence des Présidents d'Université le « *réseau des SUP* ». Leurs propos sont les suivants :

*« Le **contexte** dans lequel évolue désormais les enseignants, les chercheurs et enseignants-chercheurs génère une mutation du métier qui doit être accompagnée par l'institution. En effet, ils sont confrontés à de nouvelles exigences, à la fois au niveau des formations, du public, des institutions et des outils (comme par exemple l'utilisation de ressources Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement – TICE). Il est donc important de les accompagner pour améliorer la qualité pédagogique des établissements. C'est le rôle des SUP.¹¹⁴ »*

Les verbes employés pour qualifier le rapport au Processus de Bologne sont expressifs : c'est le contexte et le processus qui « *génèrent* », « *exigent* », « *ordonnent* », « *obligent* », « *dictent* ». On pourrait difficilement faire plus en matière de subordination, de naturalisation de processus sociaux et d'invisibilisation du politique. Le changement est de l'ordre de l'obligation et de la nécessité : il « *faut* » que les enseignements se transforment pour « *répondre* » aux « *attentes* » des « *nouveaux publics* » et de l'économie de la connaissance.

Le message principal de ce « *fonds discursif commun* » est alors de justifier autant que de définir l'attendu d'un changement massif dans les pratiques pédagogiques. Ce changement est présenté comme nécessaire, inéluctable (car les pratiques anciennes seraient mauvaises). Les textes précisent que le changement risque de se heurter à une résistance, soit psychologique, soit liée à la force des habitudes, ou enfin parce que le sujet de la « *pédagogie du supérieur* » « *fâche* ». Les instruments pour introduire ce changement vont alors de la création des SUP à l'évaluation de la qualité de la pédagogie universitaire en passant par le développement des TICE. Les discours de l'Etat rentrent ainsi assez finement dans l'illustration de ce qui doit changer et des outils (en termes de dispositifs) à mettre en place. Ainsi, par exemple en 2015, Sophie Béjean, présidente du comité STRANES (Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur) et Bernard Monthubert, rapporteur général remettent à François Hollande, président de la République un rapport intitulé *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Celui-ci diagnostique un « *monde en crise, confronté à des défis, mais aussi des potentialités immenses* » faisant de « *l'enseignement et de la recherche un enjeu désormais central pour les sociétés.* » (p. 16). Il s'agit alors de

¹¹³ Respectivement enseignant-chercheur à l'Université de Bretagne Occidentale et chercheur au centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD) pour le premier, et doyen de la Faculté d'odontologie de l'Université d'Aix-Marseille pour le second.

¹¹⁴ : <http://www.cpu.fr/actualite/les-services-universitaires-de-pedagogie/>

« *construire une société apprenante* » qui nécessite pour l’enseignement supérieur un changement de rôle. Parmi les « *chantiers* » ouverts, les auteurs énoncent :

*« Inventer l’éducation supérieure du XXI^e siècle suppose de passer à une **pédagogie active**, intégrant les **apports du numérique** et appuyée sur la recherche, qui pourrait bénéficier d’un grand programme de recherche sur la société apprenante. La **transformation du rapport du savoir** dans l’ère numérique implique des évolutions importantes dans la manière d’enseigner : **l’usage du numérique doit être systématisé dans les formations et l’évaluation des étudiants**. C’est aussi un **renforcement des activités collaboratives**, favorisant **le travail en équipe**, et **contributives**, qui est proposé. Tout ceci suppose que le système devienne plus **agile**, et en particulier adopte la “culture du oui”, pour favoriser les expérimentations et l’innovation. »* (Béjean & Monthubert, 2015, p. 19 ; mis en gras par moi).

C’est un véritable mode d’emploi du changement qui se donne ici à voir, dont on peut relever dans les discours des différents locuteurs en poste au sein de l’enseignement supérieur les appropriations (je présente dans le chapitre suivant une illustration de la méthode « *agile* », par exemple). Cet exemple de discours fournit aussi les finalités des efforts attendus : la transformation amènera à la création d’emplois, qui est l’une des problématiques les plus cruciales et lieu de luttes au sein de l’enseignement supérieur et de la recherche, en lien direct avec les transformations volontaristes dans les modes de financement de l’enseignement et de la recherche publique sur ces dernières années. Ainsi, toujours dans le rapport de la STRANES, il est précisé que l’évolution dans les manières d’enseigner :

« implique de mieux prendre en compte l’investissement des enseignants-chercheurs dans la formation, les nouvelles formes pédagogiques (formation initiale et continue, développement des ressources numériques et des pratiques pédagogiques associées...), de former les enseignants du supérieur, d’identifier et développer les nouveaux métiers de l’enseignement supérieur, de construire de véritables équipes pédagogiques associant enseignants-chercheurs et personnels BIATSS, et de prolonger et amplifier le plan de création d’emplois dans l’enseignement supérieur et dans la recherche. » (Ibidem, p. 19).

Autrement dit, ce qui est rappelé ici est la logique des nouvelles formes de financement à l’œuvre qui présuppose une implication, un engagement des enseignants-chercheurs, mesurables par le nombre et la « *qualité* » de projets qui seront déposés, et financés, (par contrats). La « *création d’emplois* » est donc celle de précaires, de contractuels, dont l’existence comme la durée au sein de leur poste dépendra du succès de services à obtenir des contrats successifs.

Un dernier point peut être souligné. Il porte sur ce qui a constitué pour moi une énigme pendant un certain temps : les discours sur la « *pédagogie du supérieur* » s'appuient sur plusieurs disciplines scientifiques, théories, concepts, et il pourrait donc relever d'un code élaboré de mode de production. Cependant, en prenant l'exemple d'un cours d'initiation à la « *pédagogie du supérieur* », il est possible d'observer comment ces entités textuelles/discursives peuvent à la fois mobiliser effectivement des notions issues de la pratique et du discours savant, et fermer en partie par avance leur potentiel transformateur, tout en appelant à la créativité des acteurs. Ma proposition de réponse est qu'il faut aller regarder finement comment s'agencent les différents éléments constitutifs des discours. Ainsi, l'ordre de l'énonciation est révélateur des lieux potentiels sur lesquels les acteurs sont invités à remobiliser les différents topiques sans faire preuve de créativité, de ceux pour lesquels l'inventivité est attendue. A mon sens, cela signale la nature du travail mené par différents collectifs (en premier lieu l'Etat et les experts) pour contrôler le travail de confrontation, autrement d'appropriation par les différents acteurs interpellés dans la mise en œuvre de la « *pédagogie du supérieur* » : il y a une division du travail d'énonciation, et les acteurs appelés à se mobiliser pour déployer des activités au nom de ce thème sont attendus sur des domaines tout à fait spécifiques, compartimentés, du problème, pour lesquels sont fournis des schèmes de perception prêt à l'emploi, allant d'une vision macro sociale du contexte, aux dispositifs, instruments et outils du changement.

Une illustration peut être prise au sein d'un un cours en ligne intitulé « *Enseigner et former dans le Supérieur* », dont la première session date de 2016. Ce cours a été créé par un « *collectif d'auteurs de différentes institutions*.¹¹⁵ ». Il est porté par la plateforme FUN-Campus (France Université Numérique) EFSup¹¹⁶. Il est ouvert à tous, sans prérequis, dure quatre semaines. L'objectif affiché de ce MOOC pour sa première édition est : « *d'aider à comprendre pourquoi et comment transformer les formations dans l'enseignement supérieur, tant dans leur organisation que leur mise en œuvre, au regard des évolutions profondes **qu'il subit** depuis plusieurs années.* » (Mis en gras par moi).

Le programme en 2016 est découpé en plusieurs thématiques :

Le plan du cours

« **Semaine 0 :**

- découverte de la plate-forme, présentation des instruments pour suivre le cours

Semaine 1 :

¹¹⁵ « *Il réunit les ENS Cachan Université Paris-Saclay et de Lyon, les universités de Lyon 1, Savoie Mont-Blanc, Rennes 1, Paris Descartes, Paris 1, Aix-Marseille, Paris Sud, l'Université Européenne de Bretagne ainsi que les réseaux ANSTIA, ACOPE, UTOP, IDIP de Strasbourg et PENSERA. Il est coordonné par Éric Bruillard, professeur des universités à l'ENS Cachan Université de Paris-Saclay, pour l'institut français de l'éducation. Le cours est sous la responsabilité des ENS Cachan Université de Paris-Saclay et ENS de Lyon.* » <https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20012/session01/about>

¹¹⁶ <https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20012/session01/about>

- processus de Bologne, internationalisation de l'enseignement supérieur
- recherches en information et communication sur l'enseignement supérieur
- motivation de l'étudiant : comprendre et identifier les facteurs qui agissent sur la motivation et ceux sur lesquels on peut agir

Semaine 2 :

- description des nouveaux publics
- recherches en didactique sur l'enseignement supérieur
- évaluation : sensibiliser au rôle de l'évaluation dans les apprentissages

Semaine 3 :

- enseignements « basés » sur les données et leur traitement
- recherches en psychologie sur l'enseignement supérieur
- rendre les étudiants actifs : activités possibles de l'étudiant

Semaine 4 :

- nouvelles modalités de formation : exemples avec et sans le numérique
- recherches sur les Mooc au plan international
- comment construire un cours

Chaque semaine un débat sera organisé et une rubrique sera consacrée aux doctorants. »

Ce qu'il y a d'intéressant dans cet exemple est que les auteurs ont - contrairement à d'autres types de discours la « *pédagogie du supérieur* » - le souci de replacer les théories et les notions dans l'espace critique scientifique auxquels elles appartiennent. Par exemple, les séquences consacrées à la « *didactique* », celles sur les « *recherches en information et communication sur l'enseignement supérieur* », ou encore sur la notion « *d'alignement pédagogique* », produites respectivement par Jean-Louis Martinand, Eric Bruillard n'évaluent pas, bien au contraire, la nature instable et sujette à réfutation des connaissances scientifiques sur lesquels les discours s'appuient. Cependant, il n'est pas anodin de constater que le premier cours de la première semaine porte sur « *le processus de Bologne, l'internationalisation de l'enseignement supérieur* ». Il renvoie à un document rédigé par Patricia Arnault, qui signe par une adresse mail venant du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. A l'issue de deux pages récapitulant d'une façon naturalisée le « *contexte européen* » comme « *les exigences du processus de Bologne* », elle conclut qu' :

« A ce stade où l'on **prend conscience** des grandes évolutions des objectifs de l'enseignement supérieur, de la diversité des étudiants et des attentes, de l'importance des enjeux de l'éducation pour la société d'aujourd'hui, il est devenu **impératif** dorénavant de former et d'accompagner les enseignants du supérieur dans la diversité de leurs missions, d'évaluer leurs activités afin de mieux les reconnaître et les valoriser. Cela repose sur **la réalité** du portage politique de la transformation pédagogique par les établissements ou les sites d'enseignement supérieur, et par la mise en place ou la consolidation et le développement des services de soutien à la pédagogie. » (Mis en gras par moi).

La spécificité de cet exemple est qu'il présente deux types de discours pouvant être portés sur la « *pédagogie du supérieur* » : un discours scientifique, au sein duquel tous les termes, les théories, les concepts sont problématisés, référencés, définis, au sein d'un espace ouvrant à la critique d'un côté, et le « *discours*

officiel » de l'autre, qui prend la forme d'une lettre de cadrage, énumérant aussi des théories (sur l'économie de la connaissance ; etc.) mais n'offrant aucun espace de critique et fabriquant la « *prise de conscience* », la « *réalité* » qu'il convient d'appréhender, et la dimension « *impérative* » des changements à amener. C'est précisément ce travail-là, d'appel très cadré à une créativité et une réflexivité, qui va de pair avec une fermeture assez hermétique, que je souhaitais mettre en évidence en utilisant la théorie des codes. Elle permet de montrer que la fermeture de la situation est saisissable (entre autre) par cette portion de discours au sein de laquelle, toute une rhétorique, une syntaxe, des relations de causalités ou d'énumérations viennent par avance fermer toute possibilité de critique, de réflexivité ou de propos hétérodoxes. Cet ordre d'énonciation, plaçant avant tout le contexte de Bologne, est assez systématique dans les entités textuelles/discursives sur la « *pédagogie du supérieur* ». Il montre que c'est avant tout un discours politique qui chapeaute tout ce qui va suivre. On le retrouve partout : dans les discours d'ouverture de cérémonie de lancement ou de remises de prix, de contrats, il apparaît dès le début y compris dans les textes publiés dans des revues scientifiques, etc. Sa présence signale que tout ce qui suivra (comme analyses, propositions, etc.) ne prend sens que par rapport à une vision politique qui, parce qu'elle se présente comme un « *reflet du réel* », n'ouvre jamais à la discussion et au débat (Cussó & Gobin, 2008). L'une des questions qui sera posée dans le chapitre suivant est celle de savoir si les disciplines et théories que ce « *discours officiel* » comporte (issues des sciences économiques, de gestion, de l'éducation, de la psychologie) sont saisies dans leur dimension scientifique (et donc critique) ou dans leur dimension naturalisée et dépolitisée (et donc non discutable) par les différents acteurs. Retraduites en termes de modes d'appropriation, cela revient à se demander si les locuteurs mobilisent ces topiques en les rapportant à des schèmes de perception et d'action ancrés dans l'expérience éthico-pratique, ou scientifique-analytique.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Souhaitant revenir sur un ensemble de travaux ayant pris le thème de la « *pédagogie du supérieur* » pour objet, j'ai ainsi proposé dans ce chapitre une mise au travail originale du critère de prédictibilité de Basil Bernstein. L'opérationnalisation du critère de prédictibilité qui a été menée ici puise sa justification dans la façon dont Basil Bernstein définit la pratique pédagogique. Comme présenté dans le chapitre 3, celui-

ci n'est en effet pas le propre du monde éducatif mais s'ouvre à toutes les situations sociales au sein desquelles il y a volonté d'obtenir par une partie prenante un certain comportement sur une autre :

« Il doit être bien clair que le concept de pratique pédagogique tel que je l'entends ne se limite pas aux relations en milieu scolaire. Par pratique pédagogique, j'entends non seulement celles qui ont cours dans les écoles, mais aussi les relations entre docteur et patient, entre psychiatres et soi-disant malade mentaux, entre architectes et urbanistes. En d'autres termes, la notion de pratique pédagogique, telle que je l'utiliserai pose la pratique pédagogique comme un contexte social fondamental à travers lequel s'exerce la reproduction-production culturelle. A partir de cette définition assez large, les modèles de description que je vais essayer de créer ont nécessairement une certaine généralité afin de pouvoir répondre à la différenciation des instances de reproduction culturelle. » (Bernstein, 2007, p. 25)

Cet objectif, en élargissant le périmètre d'efficacité de la théorie, permet d'envisager tout un ensemble de types de situations sociales au sein desquelles les comportements (et les valeurs, les manières de penser) des acteurs visent à être encadrées et contrôlées. C'est une ouverture en direction d'une analyse des conditions de production et de reproduction, comme de changement de l'ordre social. L'exploration proposée ici au moyen de la théorie de Basil Bernstein visait donc moins à détourner ses concepts centraux pour les faire jouer auprès de situations et d'acteurs a priori éloignés de ceux auxquels elle se destinait initialement qu'à saisir très sérieusement les pistes d'analyses qu'elle offre par sa définition large les lieux où la « *pratique pédagogique* » (au sens de Basil Bernstein) peut s'analyser. Il me semble alors que le thème de « *pédagogie du supérieur* » constitue une arène de choix pour poser la question des formes contemporaines des relais du pouvoir, de l'ordre, et des processus de domination auprès d'un public peut-être peu enclin à s'envisager sous cet angle.

L'analyse montre que les manières de conduire le changement passe par un ensemble de dispositifs qui placent les locuteurs en position de demander certaines choses (des budgets, des postes, etc.) auprès de certains groupes, qui ont le pouvoir d'accéder ou pas à ces demandes. Les relations de pouvoir et de domination sont ainsi patentes. Elles peuvent être analysées comme le suggère la formulation de « *pratique pédagogique* » en disant qu'il s'agit d'obtenir quelque chose (un comportement adéquat) entre deux interlocuteurs. La grille utilisée ici est congruente avec celle proposée par Romuald Bodin dans l'introduction à l'ouvrage collectif portant sur les *Métamorphoses du contrôle social* (Bodin, 2012) constituée de quatre pôles : les deux premiers reprennent les situations ouvertes et fermées dans la théorie de Basil Bernstein, qui se combinent avec des formes de contrôle externes ou internes (proposées par Rémi Lenoir). L'ensemble forme des polarisations à l'intérieur desquelles les situations peuvent prendre des positions plus ou moins intermédiaires : « *En d'autres termes, on peut distinguer entre un mode de contrôle social*

ouvert dont la dynamique peut possiblement conduire à de nouvelles options normatives, et un mode fermé consistant en l'existence d'un système de différences préconstituée qui ne souffre pas la négociation. » (Bodin, 2012, p. 16-17).

Il est à noter que la dimension fermée du discours, qu'on le nomme « *discours officiel* », « *matrice discursive* » ou « *fonds discursif commun* », étudiée ici, a fait l'objet de recherches qui mettent en évidence l'origine européenne de leur constitution et diffusion. Les travaux de Roser Cussó et Sandrine Gobin analysent les façons dont les rapports de la Commission Européennes sur l'enseignement ont fabriqué le cadre étroit à l'intérieur duquel se définit l'approche actuelle de l'éducation et de la formation. Les réformes qui sont attendues dans l'objectif d'adapter l'éducation aux besoins du marché vont de pair avec une nouvelle « *vision du fonctionnement démocratique dans son ensemble. L'idée de pluralité dans l'interprétation des évolutions sociales et économiques contemporaines et dans la manière dont le débat public peut être développé est absente. De même, l'existence de propositions politiques divergentes autour de l'avenir de l'enseignement est omise. Consultation et partenariat surplombent le débat politique.* » (Cussó, 2008, §32). Dans cette optique, la mise au jour de la dimension fermée des situations de communication ne permet pas seulement d'inférer de relations de subordination, et de rapports de domination entre les groupes en présence, mais également d'interroger les dispositifs et les techniques de cadrage, rendant possible cette fermeture auprès d'un public certes hétérogène mais comprenant des enseignants-chercheurs, rompus à la mobilisation d'un code élaboré dans leur pratique de recherche. En abordant la question des appropriations à partir cette fois-ci d'un matériau ethnographique dans le chapitre suivant, j'esquisse quelques réponses.

Mon apport à partir de la « *pédagogie du supérieur* » vise ainsi à formuler quelques propositions afin d'armer plus finement l'analyse des processus, rapports et effets de domination et de pouvoir. La centration sur le discours, et les relais du pouvoir à l'intérieur des situations de communication ont ainsi pour ambition de venir agrandir une boîte à outils déjà pertinente et volumineuse, au sein de groupes sociaux auprès desquels la forme scripturale de relation sociale est écrasante. Dès lors, penser les instruments de domination se donnant les moyens d'objectiver des processus d'inculcation de certaines représentations, ou schèmes de perception a quelque intérêt. D'une part en soi, pour la connaissance et les propositions conceptuelles que cela verse à la connaissance scientifique du monde social. D'autre part pour donner aux acteurs de l'enseignement supérieur des éléments pour se (ré) approprier, penser et mettre en œuvre la dernière partie de la formulation de la théorie de Basil Bernstein... c'est-à-dire le changement culturel.

EXTRAITS DE PUBLICATIONS ET DE COMMUNICATIONS

Tralongo S. (à paraître, 2021). « Au-delà de l'approche disciplinaire : pour une réflexivité socio-historique et critique de ses pratiques d'enseignement ». In Bridoux S., Grenier-Boley N., Leininger-Frézal C., (eds.) (à paraître en 2021), *Les recherches en pédagogie universitaire : vers une approche disciplinairement située ? Les enseignants-chercheurs en sciences au prisme de leurs formations et de leurs pratiques*. Editions ISTE.

Tralongo S., Court M. & Kakpo S. (2019). « Introduction. Dire plutôt que laisser dire. Analyser en sociologue ses pratiques d'enseignement ». *Socio-logos* n°14 <https://journals.openedition.org/socio-logos/3286>.

Tralongo S. (2016). « Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université ». In Ségolène Le Mouillour & Gwenola Réto, *Chemins de formation au fil du temps...*, n°20.

Tralongo S. (2015). « A propos du « besoin » de formation des enseignants du supérieur : auto-analyse d'un atelier d'enseignement des sciences sociales à l'université ». *IVème Congrès de l'Association Française de Sociologie, La sociologie, une science contre nature*, Saint-Quentin en Yvelines, 29 juin – 2 juillet.

CHAPITRE 5 : AUTOUR DU TRAVAIL D'APPROPRIATION DES DISCOURS SUR LA « PEDAGOGIE DU SUPERIEUR »

Saisir un phénomène social tel que la « *pédagogie du supérieur* » mobilisant essentiellement des acteurs du monde politico-technocratique d'une part, de l'enseignement supérieur et de la recherche d'autre part, à partir de traces discursives a permis dans le chapitre précédent à la fois de s'intéresser aux modalités de contrôle et de régulation de l'ordre social entre ces deux mondes, de montrer des relations de subordination, autant que d'observer les effets sur les activités des acteurs du discours officiel. Cependant, une question reste importante, qui concerne les façons dont on peut remonter des données discursives au travail d'appropriation. Lister par exemple des pratiques telles que la création des SUP, entraînant la production de programmes de formation à destination d'enseignants-chercheurs, ou la montée des appels à projet comme passage obligé de financement et de légitimation des activités ne dit peut-être pas grand-chose concernant les rapports des locuteurs à leurs propres discours : dans quelle mesure sont-ils pris, par ou dans ce discours, croient-ils ou se mettent-ils à distance de ce qu'ils énoncent lorsqu'ils prennent la parole sur le thème de la « *pédagogie du supérieur* » ?

Ma première intention était de considérer que n'ayant pas mené d'entretien, ni d'observations systématiques, je n'avais pas de matériau pour traiter ce point. Cependant deux remarques viennent minorer cette première idée. D'une part, mes propres activités sur des questions d'enseignement de la sociologie, amorcées à partir de 2013 m'ont conduite à avoir des échanges informels sur le thème de la « *pédagogie du supérieur* ». Ceux-ci peuvent servir, *a minima* pour mettre l'accent sur quelques remarques et questions formulées lors de ces rencontres. D'autre part, il convient de réfléchir à la manière de considérer les données discursives. Suivre Roger Chartier, Bernard Lahire, dans leurs analyses sur les relations entre les discours, les pratiques (Chartier, 1998 ; Lahire, 1999) permet d'envisager que les discours du corpus sont le résultat d'appropriations. Il est peut-être possible d'inférer de quelques modalités d'appropriation et du travail de confrontation. L'objectif de ce chapitre est alors d'en présenter des pistes.

5.1 PISTER DES MODALITES D'APPROPRIATION : DES ECHANGES ORAUX A LA VOLEE

Le premier point concerne les échanges informels avec des collègues, les questions posées lors de conférences, journées d'études, etc. Ils laissent à penser que tout ne se passe de façon idyllique - quoique pour des raisons très différentes -, ni pour les enseignants-chercheurs qui sont la cible des transformations

attendues, ni pour les acteurs aux commandes des « *gouvernances* » des établissements d'enseignement supérieur qui sont sommés de mettre en œuvre les conditions de ces transformations, ni pour les « *conseillers* » ou « *ingénieurs pédagogiques* », qui ont en charge l'activation des transformations. Les appropriations du discours officiel ne se font pas sans heurts, et il est possible de relever des ambivalences dans les prises de positions et perceptions des uns et des autres. Le fait que j'ai été invitée à trois reprises entre 2016 et 2017 à venir présenter les prémices de cette analyse sociologique sur la « *pédagogie du supérieur* » n'est ainsi pas anodin. Les organisateurs étaient un SUP, et deux syndicats. Et la commande visait explicitement à ne pas fournir un énième discours expliquant pour quelles raisons il fallait « *accompagner* » la transformation de l'université, mais bel et bien de produire un autre discours sur ce thème, dans l'optique de prendre du recul, de se donner des outils pour analyser ce phénomène.

Lors de ces conférences, des questions posées par la salle, ou des échanges lors des pauses ont permis de saisir quelques-unes des réflexions qui montrent une activité de réception qui n'a rien d'une adhésion sans réflexivité au discours officiel. Bien qu'il ne s'agisse que d'échanges à la volée auprès d'interlocuteurs pour lesquels je n'ai pas les informations systématiques de leurs origines professionnelles, fonctions, disciplines de recherche et/ou d'enseignement, lieux d'exercices, etc., je les restitue ici à partir de prises de notes réalisées dans la foulée. L'intention de saisir des modes possibles d'appropriation a pour conséquence ici que sont restituées autant des remarques positives à propos de la « *pédagogie du supérieur* » que des remarques négatives. Une première série de questions et remarques porte sur la justesse d'une partie du discours officiel à partir de certaines de ses assertions : (1) l'absence de formation initiale à l'enseignement des enseignants-chercheurs ; (2) les possibilités qu'offrent l'ouverture d'un espace pour parler de ses pratiques d'enseignement.

5.1.1 DES ADHESIONS A PARTIR DE SON EXPERIENCE

L'un des points d'adhésion au discours officiel qui est revenu à plusieurs reprises dans les échanges est en effet « *qu'il est vrai qu'on n'a pas de formation pour enseigner quand on débute. On se trouve parachuté comme ça, du jour au lendemain.* ». Les récits sont alors assez nombreux pour relater les angoisses, les souffrances, ou les mésaventures des débuts dans l'enseignement supérieur de jeunes doctorants désarmés face à cette situation. Les propos montrent alors une adhésion à une assertion du discours officiel : « *Mais c'est vrai qu'on n'est pas formé à enseigner dans le supérieur. C'est une réalité, ça !* ». Cette situation peut également être confirmée par des recherches (Paivandi, 2010). Et pour ma part, c'est l'une des raisons qui me conduiront à animer un atelier de « *cuisine pédagogique* » entre 2014 et 2016. Ces remarques minorent toutefois l'apprentissage informel, très largement présent dans les manières d'avoir été initié par des collègues, à des pratiques d'enseignement, et minorent également le fait qu'il ne suffit pas d'avoir suivi une formation

à l'enseignement pour savoir enseigner, et ce quel que soit le niveau, primaire, secondaire ou supérieur, d'ailleurs (Tralongo, 2016).

D'autres remarques montrant l'adhésion à certaines parties du discours officiels sont également à rapporter. Elles mettent en avant les effets dynamisant, collectif des échanges qui ont été initiés à partir de l'introduction du thème de la « *pédagogie du supérieur* » dans l'espace de l'enseignement supérieur.

« C'est quand même une grande chance de pouvoir enfin parler de pédagogie à l'université. Cela a boosté ma pratique, cela m'a permis de parler de ce que je fais avec mes collègues. Je me dis « enfin » ! Enfin on peut parler de ça et faire quelque chose de collectif. Parce que ça manquait vraiment à l'Université. Ça permet d'arrêter de faire des choses dans son coin et de se mettre à parler avec des collègues qu'on croisait depuis dix ans, sans savoir ce qu'ils faisaient en cours. Donc rien que pour ça, je trouve que c'est positif. » (Remarques venues d'auditrices lors de la conférence donnée au CAPE, le 9 juin 2016, Tralongo, 2016).

« Concernant ma pratique d'enseignant, j'avais des tas de questions, que je gardais pour moi, et là, enfin, je peux en parler, je peux échanger avec des collègues. C'est quand même une grande libération. On peut le faire, ce n'est pas honteux. » (Ibidem).

Dans ces remarques, c'est l'espace ouvert qui offre une légitimité – qui serait aussi à questionner – pour parler de sa pratique d'enseignant. D'autres remarques évoquent enfin les contenus des propositions de transformation. Figurent alors à la fois une adhésion à l'idée que « *certaines collègues s'en foutent complètement des étudiants, ils font leur cours et hop, s'en vont* » ; que le « *changement c'est quand même primordial. Il faut changer, on ne peut pas continuer comme ça* », ou encore que certains outils pédagogiques figurant dans le versant « *mallette pédagogique* » du discours officiel sont très intéressants : « *Les innovations pédagogiques, elles sont bien. La classe inversée, l'alignement, c'est important tout ça. Développer les TICE, oui, c'est indispensable...* ». Dans tous ces échanges, l'adhésion est présentée à partir d'une expérience ordinaire, dont certains éléments figurent dans le discours officiel. Ces éléments peuvent être d'ordre éthique portant sur l'ethos enseignant (il faut se préoccuper mieux des étudiants, etc.), et/ou d'ordre pratique (le travail de groupe est plus efficace que l'absence d'échange sur ses pratiques d'enseignement). Cela permet de dégager un premier mode d'appropriation de nature éthico-pratique, et d'adhésion à la « *réalité* », relevant d'une impression que le discours officiel décrit le réel¹¹⁷, ou le paraphraser pour reprendre le terme de Roser

¹¹⁷ En termes de réception du « *discours officiel* », cela pose l'intéressante question de savoir si un accord avec certains de ses éléments induit une acception des autres éléments. Est-ce qu'éprouver la justesse d'une partie du propos suffit à considérer que la suite est également juste et valable ? Ce serait des éléments à tester en entretien. Pourraient être mis en évidence des manières par lesquelles une assertion considérée comme juste et « *reflétant* » sa propre expérience peut amener à accepter la

Cussó et Sandrine Gobin (Cussó & Gobin, 2008). Mon analyse est que s'observe bien ici les effets du travail de cadrage du discours officiel : il n'y a aucun lien logique, naturel, évident, permettant de passer d'un sentiment de justesse dans la description d'une situation, à celui de justesse pour des mesures politiques proposant le contenu très spécifique qui a été détaillée dans le chapitre précédent. De plus les sentiments, les souvenirs d'enseignants débutants, les impressions de pouvoir « *enfin* » parler de pédagogie, ou encore que certains outils sont « *bons* » en soi sont aussi les effets du travail de cadrage du « *discours officiel* ». Il suffit de poser quelques questions telles que celles de savoir à partir de quel moment dans l'histoire de l'enseignement supérieur et pour quelles raisons cette situation va apparaître comme un manque, un défaut intenable devant faire l'objet d'une correction d'une part, et pourquoi cette correction devrait prendre la direction des transformations attendues dans la suite du discours officiel, pour désorganiser l'ordre du discours officiel et lui faire perdre sa dimension naturalisante. Il apparaît alors que s'appuyer sur ses impressions, ses expériences sans donner aux acteurs les outils pour les objectiver, afin de basculer directement d'un sentiment de justesse à l'acceptation de tout le discours officiel est une des dimensions opératoire du dispositif.

5.1.2 DE LA POSSIBILITE DE PRODUIRE UN DISCOURS DISSONANT

Quelques positions ambivalentes ont toutefois pu être saisies. L'expérience relatée ici est celle du montage d'un projet financé. Le propos est tenu lors d'une conversation par une enseignante-chercheuse en physique, travaillant au sein d'une université parisienne, rencontrée à un événement sur la « *pédagogie du supérieur* ». Elle me raconte :

« L'université nous a contactés pour nous dire qu'il y avait des appels à projets, qu'ils seraient faciles à obtenir, qu'il y avait beaucoup d'argent à la clé. Mais qu'il fallait se dépêcher pour monter ces projets. Il fallait juste faire un projet sur des questions de pédagogie. Donc on a pris quelque chose, la question des boitiers de vote en amphi, et on a monté un projet. On nous a dit que le budget qu'on proposait était trop bas, qu'on pouvait le doubler. C'est ce qu'on a fait. Et on a obtenu le projet. Ce que je trouve vraiment bizarre, c'est qu'on a travaillé dans l'urgence, on a proposé quelque chose, bon, de pas très important en termes d'innovation pédagogique, et ça voilà, ça passe. Et avec un budget disproportionné. Et c'est là qu'on se rend compte qu'en fait, il y a de l'argent ! Il y a même beaucoup d'argent. Alors qu'on passe son temps à entendre qu'il n'y a pas de moyens pour l'université. »

suite du propos. Ce qui consisterait dans le cas de la « *pédagogie du supérieur* » à accepter d'un bloc l'idée d'une nécessité d'une transformation des pratiques d'enseignement, tout autant que la direction devant être prises par celles-ci.

Cette personne va peu à peu produire une recherche sur les pratiques d'enseignement dans sa discipline (qui relève du groupe Sciences dans la classification du CNU), car elle est assez insatisfaite des discours produits sur celle-ci : « *Alors c'est ce qui m'a amené, peu à peu à vouloir réfléchir à nos pratiques d'enseignement. Et à monter une recherche sur ces questions.* »

Une seconde position peut être celle qui consiste à produire un discours orthodoxe pour obtenir des financements, puis mettre en place quelque chose qui correspond mieux à la démarche de recherche. D'une certaine manière, même si les choses se sont passées à l'envers pour la construction de l'atelier de « *cuisine pédagogique* » puisque j'ai pris connaissance de la littérature sur la question après avoir amorcé cet atelier, il y a eu cette logique lorsqu'il s'est agi de rechercher des financements pour organiser la suite de cet atelier, et la tenue des journées d'études. Selon l'interlocuteur (l'université, certaines composantes, des associations professionnelles en sociologie), l'argumentaire n'était pas le même et se jouait soit d'une adhésion, soit d'une distance critique avec le thème de la « *pédagogie du supérieur* ». Ces situations, productrices de discours et de pratiques ambivalents, sont peut-être nombreuses, obligeant les acteurs à dire ce qu'il faut pour obtenir des financements qui seront ensuite réattribués. Il faudrait d'autres protocoles d'enquêtes pour les rendre visible. Cependant, la possibilité de production d'une culture et de pratiques critiques n'est pas une probabilité statistique égale d'un acteur à l'autre et rien n'empêche d'imaginer des adhésions éthico-pratiques à certaines parties du discours officiel. Se positionner dans un rapport ambivalent ou contre ne signifie pas l'absence d'appropriations partielles de certains éléments. Ce qu'une enquête par entretien et observation pourrait montrer est justement la mobilisation de modes d'appropriations différenciés de ces discours, et des transformations en pratiques que cela occasionne.

Qu'il n'y ait pas de traces dans les discours d'une distance par rapport au discours officiel doit aussi interroger en propre. Comment se fait-il que ce soit le consensus qui se dégage des données discursives ? L'homogénéité et l'absence de voix polyphoniques concernant les justifications de la « *pédagogie du supérieur* » disent quelque chose du travail de cadrage opéré sur les individus. Elles signalent qu'il n'offre pas de possibilité d'expression et de prises en compte des variations dans les manières d'envisager la « *pédagogie du supérieur* ». Des questionnements, des doutes, des refus d'adhérer, des rejets, des critiques peuvent bien être pensées et formulées à l'échelle locale, à l'oral, ils n'ont à ce jour pas de relais dans les dispositifs organisés pour promouvoir ce thème. Dans son analyse sur les dispositifs de mise en œuvre de réformes des programmes universitaires, Sophia Stavrou constate en menant des entretiens auprès d'expert des questionnements, des doutes, et des positionnements critiques par rapport au discours officiel, qui restent cantonnés à l'état de réflexions, d'échanges locaux. Sur son terrain, la raison en est que les outils de circulation des normes pour penser la réforme des programmes se diffusent à travers les documents de cadrages d'évaluation auprès d'experts qui sont alors placés en position d'exécutants,

cherchant à mesurer dans les propositions de maquettes le degré d'adéquation avec normes. Il n'y a pas de place dans le processus d'évaluation pour une prise en compte de ce type d'éléments. Ils n'ont alors jamais l'occasion de venir nourrir les échanges de façon officielle ou un débat sur la réforme des programmes. Pour ce qui concerne la « *pédagogie du supérieur* », le cadrage des discours et des pratiques prend d'autres formes mais qui procèdent d'une même logique. Le point commun réside dans le rôle d'incitateur/évaluateur de l'Etat, qui, alors qu'il passe par l'institutionnalisation de l'expertise dans la réforme curriculaire dans un cas, mobilise une logique d'appels à projet et d'incitation à la création de service dédiés pour les établissements d'enseignement supérieur. L'absence de dissensus semble ainsi signaler une bonne efficacité de ce dispositif de contrôle dont les fondements renvoient bien à une « *simplification de l'espace public (notamment de sa dimension conflictuelle)* » pour reprendre les analyses de Roser Cussó et Sandrine Gobin, (Cussó & Gobin, 2008). Reste alors la possibilité de débusquer quelques modalités d'appropriation dans les discours eux-mêmes, en bâtissant une grille d'analyse des différentes formes d'adhésion au discours officiel, plutôt qu'en recherchant des traces d'opposition ou de contestation.

5.2 SAISIR DES TRACES DES MODALITES DU TRAVAIL D'APPROPRIATION

Une situation saisie de manière ethnographique permet d'entrer plus avant dans les manières dont le travail d'appropriation est encadré, sur sa nature, et les difficultés à se distancier des normes et catégories de perception de la « *pédagogie du supérieur* » y compris lorsque les consignes de production discursive tentent de suspendre l'attente d'adhésion au discours officiel. A l'automne 2015, une structure publique (que j'appelle ici le Centre de Ressources Pédagogiques, ou CRP) et la DGESIP¹¹⁸ vont organiser une journée sur le thème de l'avenir de l'enseignement supérieur. L'organisation passera par deux phases. Dans la première, une invitation a été diffusée par courriel auprès d'un ensemble large d'acteurs et de réseaux de l'enseignement supérieur à produire un texte libre sur l'avenir de l'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, une journée a été organisée en invitant d'autres acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche. La liste se compose de vingt personnes, aux statuts diversifiés (enseignants-chercheurs, responsables de SUP, directeurs d'institutions à visée éducative, ...). La journée va s'organiser sous forme d'échange autour des textes d'invention, qui auront été fournis aux invités, et à l'organisation d'ateliers de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur. Le corpus de textes est l'objet de l'analyse qui vise à questionner les modalités d'appropriation du « *discours officiel* » sur la « *pédagogie universitaire* ». Un second exemple, qui sera traité dans la dernière partie du chapitre, a pour corpus les discours introductifs

¹¹⁸ Il s'agit de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle.

à la journée et les consignes du travail à faire dans les ateliers. L'objectif est de fournir des pistes concrètes du type de travail mené sur des acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche orchestrant injonction à la créativité, bornage de celle-ci, appel aux émotions, au sens commun et à l'encadrement de la réflexivité.

5.2.1 UN TEXTE « LIBRE » – UNE « VISION » DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS 10 ANS.

La formulation de la consigne d'appel à productions libres était la suivante :

« Vous avez votre petite idée sur ce que sera l'enseignement supérieur dans 10 ans ? Sur l'évolution du métier d'enseignant ? Sur les nouveaux dispositifs pédagogiques et/ou l'usage des ressources éducatives libres ? Sur la manière dont les étudiants travailleront ? Sur les axes stratégiques en matière de gouvernance, sur l'offre de formation, l'aménagement des espaces ? Sur les reconfigurations des espaces - temps pédagogiques liées aux développements numériques ? À moyen terme, certaines tendances vous paraissent clés ? Certains défis vous semblent impossibles à ne pas relever ? Certaines technologies susceptibles d'être largement adoptées... ou pas ? Vous imaginez des scénarios, vous les appelez de vos vœux, ou bien au contraire vous les redoutez ? Pourquoi ne pas partager votre vision ? ».

Cette consigne a été envoyée assez largement dans les différents réseaux de l'enseignement supérieur accompagnée de précisions sur ce à quoi allaient servir ces contributions. Il est ainsi annoncé qu'elles seront la base de réflexions menées par un groupe de vingt-cinq personnes comprenant des « chercheurs, enseignants ingénieurs et conseillers pédagogiques, institutionnels, étudiants », qui « aura pour mission de défricher les évolutions – perceptibles ou souhaitables – de l'enseignement dans le supérieur, à partir des “visions” qui auront été proposées ». Comme on peut le remarquer, il n'est fait mention ni de « l'économie de la connaissance », ni de la « stratégie de Lisbonne », ni de la « nécessité du changement » et le texte appelle autant à énoncer le désirable que le redoutable. L'intention des organisateurs était d'obtenir des textes les plus « libres » possibles, ainsi qu'ils vont l'expliquer dans différents courriels. L'ensemble de la production est appelée une « petite idée », une « vision », ce qui a pour objectif de ne pas imposer de type de discours (argumentaire, etc.). Il y a alors peut-être dans ce corpus la possibilité de recueillir des discours moins cadrés par le « fonds discursif commun ».

Les contributeurs avaient le choix d'inscrire leur proposition entre quatre rubriques (avec plusieurs choix possibles) selon le thème majeur à partir duquel il classait leur contribution. Il s'agissait de « 1) Le public étudiant et les pratiques d'études ; 2) les dispositifs de formation et projets pédagogiques ; 3) Les enseignants et les pratiques d'enseignement ; 4) la gouvernance et l'offre de formation ». Je n'utiliserai pas ces rubriques dans

l'analyse. Elles permettent toutefois de signaler que les auteurs étaient légitimement invités à prendre la parole à partir de ces quatre entrées sur l'enseignement supérieur : autant dire un ensemble assez large mais ciblés de topiques relevant certes de l'enseignement supérieur, mais surtout présents dans le « *discours officiel* ». Enfin les contributeurs étaient invités à décliner, outre leur nom et prénom, leur statut, fonction et établissement. Cette dernière rubrique permet de saisir à partir de quelles relations avec la « *pédagogie du supérieur* » chaque auteur a souhaité se présenter.

Au final, vingt-quatre contributions vont être retournées¹¹⁹. En mixant les éléments d'information fournis directement par les auteurs, complétés par des recherches sur internet, il est possible d'en faire une présentation à partir des fonctions professionnelles et des statuts ; des lieux d'exercice ; des disciplines. Les auteurs se présentent essentiellement à partir des fonctions professionnelles, qui indiquent ainsi un lien direct et professionnel avec la « *pédagogie du supérieur* ». Ces fonctions sont diverses et regroupent : des activités d'enseignement et de recherche pour 12 d'entre eux ; des activités de responsable ou d'intervenant au sein de services différents (de pédagogie universitaire ; de bibliothèque ; de chargé de recherche) pour 9 d'entre eux. Lorsqu'ils ne sont pas enseignants-chercheurs, certains mettent en avant le fait qu'ils possèdent un doctorat : l'information semble jouer un rôle d'ajout dans la légitimité nécessaire pour prendre la parole sur la « *pédagogie du supérieur* ». Figurent également les lieux d'exercice d'activité professionnelle, ce qui permet de voir que 13 contributions sont signées d'auteurs travaillant au sein d'universités, et 6 hors de l'université. Dans le deuxième cas de figure, il s'agit du secondaire, de grandes écoles (d'ingénieur, de commerce), ou de structures spécifiques. Les informations concernant les disciplines ont plutôt été reconstruites à partir d'éléments trouvés sur internet. Il s'agit plus des disciplines de formation, qui peuvent différer de celles enseignées. Ce qui est manifeste est leur éclatement : elles relèvent des groupes sciences, sciences humaines, interdisciplinaire, des sections CNU. On trouve ainsi des enseignants, enseignants-chercheurs et/ou doctorants et docteurs en Analyse Numérique (1) ; Biologie (1) ; Chimie (1) ; Droit privé (1) ; Génie des Procédés (1) ; Informatique (1) ; Linguistique (1) ; Physique (2) ; Sciences de l'éducation (3) ; Sciences de gestion (2) ; Sociologie (1).

Ce que ces premières informations données à plat permettent de montrer est que les auteurs des textes parlent de « *pédagogie du supérieur* » à partir essentiellement de fonctions professionnelles se rattachant à l'enseignement supérieur, se partageant dans des fonctions d'enseignement et de recherche d'une part,

¹¹⁹ Pour la plupart, il s'agit d'un seul auteur par texte. Cependant un texte présente un collectif de cinq auteurs, et deux auteurs ont produits deux textes. Si certains n'évoquent que leur statut (par exemple enseignant-chercheur, bien qu'ils puissent être ou avoir été responsable de services en lien avec la « *pédagogie du supérieur* »), d'autres ne présentent que leur fonction (bien qu'ils puissent également être enseignant-chercheur), et d'autres enfin signalent à la fois leur statut et leur fonction. On remarque qu'aucun ne se présente à partir d'une association de défense de la « *pédagogie du supérieur* », bien que l'appel à participation ait été diffusé à partir de différents réseaux, et dans une optique assez large.

des fonctions administratives d'autre part relevant d'une pluralité de disciplines, enfin n'exerçant que pour les deux tiers d'entre eux leur activité professionnelle au sein d'une université. A priori au regard de ces caractéristiques, il n'y aurait pas lieu de penser que les propos « libres » attendus seront susceptibles d'être proches les uns des autres. Or, ils le seront. Et l'analyse des manières d'être proches permet justement de saisir ce qui peut cadrer en amont l'espace des prises de positions possibles sur ce thème, autant que les contenus avancés.

PRESENTATION GENERALE DES TEXTES

Les vingt-quatre contributions ont toutes un titre, et comprennent parfois un résumé. Les tailles des textes s'étalent de 1340 signes, à plus de 80 000 avec un mode toutefois autour de 5 à 10 000 signes (comportant dix textes sur les dix-neuf référencés pour ce comptage). Vingt-deux contributions se composent uniquement de textes ; une se constitue d'une bande dessinée de dix pages, et une autre joint un dessin (fait par ordinateur) à la suite d'un texte. La grille de lecture appliquée reprend celle utilisée dans le chapitre précédent : il s'agit de repérer les manières dont le « *fonds discursif commun* » est mobilisé (ou pas) dans les documents, avec une centration sur un certain nombre de présence/absence (des topiques ; des relations entre eux ; des représentations ; des exemples ; d'argumentations ; d'une re-problématisation de la consigne de départ ou de la question de la « *pédagogie du supérieur* », de l'emploi du « *je* » ; de l'emploi de certains verbes relevant des champs lexicaux du devoir, de l'explicitation et de l'argumentation, de l'exemplification ; de certains signes typographiques ou syntaxiques marquant une distance au contenu du propos (des guillemets) ; de l'emploi de termes savants, de théories ou de concepts avec ou pas de définitions de termes ; d'une bibliographie ; d'une organisation sous forme de plan du propos.

Je propose un partage du corpus en trois groupes¹²⁰. Le premier groupe s'intitule « *Un prosélytisme exemplifié à partir de mises en situation et d'outils* ». Il se compose onze textes. Un second groupe rassemble huit textes et je l'ai intitulé « *Des prises de position reproblématisées et dialoguées* ». Enfin un troisième groupe compte cinq textes et s'intitule « *Des discours focalisés ou rapportés* ». L'objectif a été de rassembler à l'intérieur de chaque groupe des textes qui avaient de nombreux points communs et qui s'opposaient largement aux autres groupes. C'est le cas avec les textes des groupes 1 et 2, qui ont des caractéristiques leur permettant bien à la fois de se retrouver ensemble dans l'un des deux groupes et de s'opposer avec l'autre. En revanche, les textes du groupe 3 sont plus hétérogènes : trois d'entre eux (relevant de deux auteurs) présentent et défendent une sorte d'innovation pédagogique particulière, tandis que les deux autres (proposés par un même auteur), ont pour objet de rapporter la parole d'autres auteurs que celui des textes, sans que l'on puisse positionner l'avis de l'auteur sur ces propos rapportés (l'un présente des

¹²⁰ Je propose des présentations succinctes des textes dans les prochaines parties.

propos d'étudiants en BTS, l'autre une « revue de la littérature » sur la question de l'université dans le futur). Les textes de ce dernier groupe ne seront pas mobilisés dans l'analyse.

Il n'a pas été tenu compte des fonctions et statuts des auteurs pour la répartition des textes dans les différents groupes. Cependant, une fois cette répartition faite, et en regardant les statuts et fonctions des auteurs, il s'avère qu'il y a une polarisation assez importante entre les auteurs occupant des fonctions avant tout administratives, et en lien direct avec la « pédagogie du supérieur » dans le groupe 1, et des auteurs s'étant uniquement présentés à partir de leur statut d'enseignant-chercheur dans le groupe 2. Il y a toutefois quelques enseignants-chercheurs dans le groupe 1 et des Ingénieurs d'études dans le groupe 2, mais de façon bien plus marginale, ainsi que le tableau 1 (présenté ici-bas) le montre.

TABEAU 1 RECAPITULATIF DES FONCTIONS ET STATUTS DES AUTEURS SELON LEUR GROUPE

Fonctions/statuts
<p>Nom du groupe 1 : « un prosélytisme exemplifié et outillé » ; n=11</p> <p>1. Fonctions et/ou supports administratifs</p> <p>1 Responsable bibliothèque école de management (F) (Texte 1) 1 Responsable service d'aide à l'innovation et au développement de l'enseignement numérique (F) (Texte 2) 1 Responsable d'un SUP (F) (Texte 5) 1 Chargée de recherche (F) (Texte 9) 1 Consultante internationale en pédagogie universitaire (F) (Texte 13) 1 Ingénieur de recherche, spécialisé en orientation et insertion professionnelle, responsable d'un pôle réussite (H) (texte 15) 1 Directeur d'un service TICE (H) (Texte 16) 1 Ingénieur d'Études/ ingénieur pédagogique (F) (Texte 21)</p> <p>2. Statuts d'enseignant</p> <p>1 Maître de Conférences (H) (Texte 6) 1 Professeur en école d'ingénieur (H) (Texte 20) 4 Maîtres de conférences et 1 PRCE (3 H et 1 F) (Texte 22)</p> <p>3. Disciplines de recherche</p> <p>Analyse Numérique ; Biologie ; Droit privé ; Informatique ; Linguistique ; Physique ; Sciences de l'éducation ; Sciences de gestion</p> <p>4. Lieu d'exercice de l'activité professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Université : 7 - Hors université : 4
<p>Nom du groupe 2 : « Des prises de position re-problématisées et dialoguées » ; n=8</p> <p>1. Fonctions et/ou supports administratifs</p> <p>1 Ingénieur d'études, chargée d'animation et d'ingénierie FTLV, adjoint au directeur d'un SUP (texte 12, F)</p> <p>2. Statuts d'enseignant</p> <p>2 Maître de conférences (Texte 3, H) ; (Texte 7, F) 1 enseignant-chercheur (F) (Texte 4) 1 enseignant-chercheur associé (Texte 8, H) 1 doctorant (Texte 17, H) 2 Professeurs des Universités (Texte 23, H), (Texte 24, H)</p> <p>3. Disciplines de recherche</p> <p>1 Chimie ; 1 Génie des Procédés ; 1 Physique ; 2 sciences de l'éducation ; 1 sciences de gestion ; 1 sociologie</p> <p>4. Lieu d'exercice de l'activité professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Université : 6 - Hors université : 2

Le tableau 1 montre ainsi que le groupe 1 comprend huit textes d'auteurs se présentant à partir de leurs fonctions dans l'enseignement supérieur, et trois textes d'auteurs se présentant à partir de leurs statuts d'enseignant. Dans le groupe 2, la tendance est inverse : il n'y a qu'une seule autrice ingénieure d'étude, pour sept textes d'enseignants et/ou enseignants-chercheurs. Cette observation, qui a été menée après le travail de répartition sera l'un des points à élucider au cours de l'analyse. Si elle permet de lier le contenu des propos ainsi que la forme d'argumentation aux statuts et fonctions à partir desquels les auteurs ont présenté leur texte, il faut toutefois se demander comment aller au-delà de cette corrélation. De quoi est-elle explicative et qu'explique-t'elle ?

5.2.2 LES TEXTES DU GROUPE 1 : UN PROSELYTISME EXEMPLIFIÉ ET OUTILLE

Les textes du groupe 1 ont des points communs concernant les intentions des textes (1), leur contenu et la forme d'argumentation (2), les relations entre ces éléments les fonctions des auteurs dans l'enseignement supérieur (3), que je développerai successivement après la présentation sous forme de tableau des principales caractéristiques des textes placés dans ce groupe.

TABLEAU 2 – TITRES, FONCTIONS, STATUTS, TAILLE ET OUTILS D'ARGUMENTATION DES TEXTES DES AUTEURS DU

GROUPE 1

N°	titre
1	<p>Titre : « <i>Oser la complémentarité des compétences pédagogiques au service de l'apprenant</i> » Fonctions/statuts : Responsable bibliothèque (F) ; (en école de management) taille du document : 3610 signes Outils d'argumentation : Le texte comporte des illustrations, exemples, assertions présentées d'une façon décontextualisée ; l'auteur n'emploie pas le « je » mais énonce des règles « <i>il faudrait</i> » ; elle parseme son textes de représentations issues du « <i>discours officiel</i> » (« <i>l'apprenant ne s'appuierait plus sur un seul formateur omniscient</i> »)</p>
2	<p>Titre : « <i>L'enseignement supérieur dans 10 ans : retour vers le futur</i> » Fonctions/statuts : Responsable d'un service de développement de l'enseignement numérique d'une université ; Vice-président Communication (F) [doctorante en numérique et éducation] ; en université Taille du document : 9500 signes Outils d'argumentation : Des illustrations, exemples, énumérations, assertions sont mis en scène à partir du déroulé d'une année universitaire ; l'auteur emploie le « je » et explique comment la consigne a été traitée ; elle a des avis sur ce que devrait être la carrière d'un enseignant-chercheur ; elle s'appuie sur la STRANES pour bâtir une fiction la plus conforme possible. Les étudiants sont imaginés dans le futur comme « <i>plus diversifiés</i> », construisant des programmes à la carte ; il y a davantage de collectif, et de cours à distances. Les lieux se sont aussi diversifiés (learning centre), ainsi que les outils (e-portefolio, journal d'apprentissage). Les étudiants sont évalués par les pairs ; l'enseignement supérieur a « <i>suffisamment évolué pour répondre aux besoins d'un public en formation tout au long de la vie</i> » ; le numérique est omniprésent dans l'année universitaire ; c'est « <i>l'approche programme pour tous les diplômés</i> » qui est préconisée.</p>
5	<p>Titre : « <i>Dans 10 ans...</i> » Fonctions/statut : Responsable d'un SUP (F), en université Taille du document : 1340 signes Outils d'argumentation : Des items figurent les uns à la suite des autres (pas toujours des phrases), portant sur ce qui aura changé (l'augmentation des usages des technologies...); la première personne du singulier est employée, mais uniquement dans la formule « <i>il me semble</i> ».</p>
6	<p>Titre : « <i>Transformation des cursus pédagogiques</i> » Fonctions/statut : MCF (H) [docteur en informatique] ; en université Taille du document : une BD de 10 pages Outils d'argumentation : La BD est une illustration par une situation fictive, représentant un dialogue entre deux protagonistes pour balayer des « <i>obstacles</i> » se posant à une inscription à l'université, tant du côté des parents pour leurs enfants, que des enseignants dans leurs pratiques ; le ton est assertif ; illustratif. Ce sont des mises en scènes de « <i>bonnes pratiques</i> » (non démontrées), qui frappent de leur « <i>évidence</i> » le parent venu se renseigner.</p>
9	<p>Titre : « <i>Des études à la carte et de nouveaux métiers</i> » Fonctions/statut : IGE (F) ; hors université Taille du document : 19200 Forme et Outils d'argumentation : le texte se présente comme une succession de petits articles comprenant un titre résumant l'idée-clé et un développement qui s'appuie sur un futur dont les éléments majeurs sont des améliorations du présent, à partir de solutions techniques, et en référence à un vocabulaire technique (s'appuyant sur ce qui existe actuellement dans la littérature scientifique) sur le sujet, avec des éléments de réflexion pour la mise en œuvre des solutions proposées ; pas d'emploi du « je ».</p>
13	<p>Titre : « <i>De l'université au learning lab</i> » Fonctions : Docteure en sciences de l'éducation, consultante internationale en pédagogie universitaire/qualité de l'enseignement supérieur, Chercheure associée [docteure en sciences de l'éducation], en université Taille du document : 5 089 (F) Outils d'argumentation : Le texte se présente comme une succession d'items, mis en gras, et développés dans de courts paragraphes. A la suite du texte, il y a un dessin (fait par ordinateur) : il s'agit d'une visite d'un musée de l'enseignement supérieur ; en gros plan il y a un « <i>enseignant</i> » dont la guide dit « <i>et donc là vous avez ce qu'on appelait à l'époque « un enseignant », celui-ci a été empaillé en 2015</i> » ; les items portent sur des transformations (souhaitées) dans les techniques, dans l'organisation (des filières, des modalités d'évaluation, des lieux, des activités). Il est proposé que les enseignants disparaissent au profit de « <i>personnes ressources</i> » ; pas d'emploi du « je ».</p>
15	<p>Titre : « <i>L'université de 2025</i> » Fonctions/statut : IGR Spécialité orientation/insertion professionnelle/ Responsable du Pôle Réussite, université (H) [docteur en droit privé], en université Taille du document : 12 989 signes Forme et Outils d'argumentation : le texte propose une liste de thèmes qui sont commentés (« <i>Les dispositifs de formation et projets pédagogiques /les enseignants et les pratiques d'enseignement</i> » ; « <i>le public/ les pratiques d'étude</i> » ; « <i>la</i></p>

	gouvernance » ; « une université idéale dans 10 ans ? »). Il n'y a pas d'emploi du « je » et une grande utilisation des « il faut », « on doit ».
16	<p>Titre : « Une université du 21^o siècle pour des apprenants du 21^o siècle »</p> <p>Fonctions/statut : Directeur TICE, Université (H) [ingénieur en informatique], en université</p> <p>Taille du document : 11 346 signes</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Cinq axes de réflexion sont proposés à l'issue d'un résumé qui explicite que le point de départ concerne « les objectifs pédagogiques que se fixent les universités », et qu'il s'agit d'un propos « ambitieux et totalement déraisonnable ». Sont alors précisés les « objectifs » de l'Université, et les « 5 axes de réflexion » ; pas d'emploi du « je » : c'est une sorte de dissertation ; utilisation de notions telles que « savoir », « savoir-faire », « savoir-être » ; les axes de réflexion portent sur des techniques numériques, l'organisation de cours (classe inversée), « formation à la carte », « certification plutôt que diplomation » ; la logique de compétence.</p>
20	<p>Titre : « Pour un enseignement supérieur conçu et organisé autour de la collaboration entre étudiants »</p> <p>Fonctions/statut : Professeur, INSA (H) [docteur en Analyse numérique] ; hors université</p> <p>Taille du document : 7 496 signes</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Le texte présente une argumentation pour la diffusion d'une forme de pédagogie « collaborative », comprenant une présentation du « rêve » de l'auteur en début et en fin de texte (« En bilan, je rêve que du cours aux TD et aux TP, en passant par le travail hors séance, toute l'organisation pédagogique de l'enseignement sera faite autour de la collaboration des étudiants entre eux, non pour un partage des tâches, mais pour une résolution ensemble des problèmes qu'ils rencontrent. »), une analyse des avantages de la méthode proposée, et une présentation des aménagements qui doivent être mis en place pour favoriser cette méthode. Ces aménagements portent sur l'organisation de l'ensemble de l'activité pédagogique, saisie ici à partir de l'organisation matérielle, temporelle. Il y a un emploi du « je » et un renvoi des lecteurs à une publication de l'auteur sur le sujet ; il y a une référence bibliographique également.</p>
21	<p>Titre : « Mooc Lab INRIA : perspective technologique »</p> <p>Fonctions/statut : Ingénieur d'Etude / Ingénieur pédagogique [formation initiale : documentaliste ; Master en informatique documentaire] ; hors-université</p> <p>Taille du document : 9 124 signes (F)</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : le texte se présente comme une sorte de fiche technique, avec beaucoup de rubriques, de sous-rubriques et d'items. Il y a peu de phrases, malgré la longueur du texte. Se succèdent des rubriques avec des idées-clés, par exemple « Les acteurs : un / des enseignant(s) » en guise de titre, avec deux types de sous-rubriques : des idées-clés, puis des exemples de mises en œuvre. Il y a beaucoup de termes anglais renvoyant à des techniques (des technologies, ou des pratiques pédagogiques telles que le « one to one », le « stackoverflow »). Google est aussi bien mobilisé (pour les solutions qu'il propose). Le numérique est fortement mis en avant. Pas d'emploi du « je ». Des références bibliographiques (des rapports officiels ; des articles de presse spécialisée dans l'éducation, et un « travail réalisé par [...] une école de management ».</p>
22	<p>Titre : « Comment nous imaginons l'enseignement supérieur à l'horizon 2025 »</p> <p>Fonctions/statut : Collectif (4 MCF ; 1 PRCE) ; (3 H ; 2 F) [docteur en sciences de gestion ; en biologie ; en physique, en linguistique] ; en université</p> <p>Taille du document : 4 222 signes</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Deux parties indiquées en majuscule et en gras forment les titres du texte (« axes généraux », « axes méthodologiques ». A leur suite, il y a des items dont certains forment des phrases. L'accent est mis sur le développement attendu « d'approches pédagogiques plus actives, différenciées » ; « d'approche-programme » ; de « travail collaboratif » ; de lieux moins « monofonctions »... Le propos est centré sur un catalogue de solutions assorties de commentaires sur leur mise en place (mais qui restent toutefois au niveau des intentions et des recommandations, pas de la mise en œuvre pratique).</p>

5.2.2.1 LES INTENTIONS DES TEXTES

Les textes du groupe 1 ont pour premier point commun de présenter, parfois d'une façon scénarisée une « vision » de l'enseignement supérieur du futur. Leur propos porte essentiellement sur l'université, ou ne précise pas de quel type d'établissement d'enseignement supérieur il s'agit. Dans tous les cas, les textes n'évoquent pas des grandes écoles ou autres types de structures (par exemple des Instituts supérieurs) : c'est bien l'université qui est au cœur des représentations des établissements d'enseignement supérieur

dans cet exercice de fiction. Les manières d'avoir mis en scène ces « visions » s'appuient sur des techniques discursives différents : l'un propose une bande dessinée au sein de laquelle discutent à l'occasion de journées de portes ouvertes d'une université, un petit robot et un père de futur étudiant (Texte 6) ; un autre balaye les différents temps fort d'une année universitaire, en indiquant à chaque moment, quelles transformations a eu lieu (Texte 2) ; d'autres encore s'appuient sur une série d'items jugés importants, et développent à la suite de titres, les changements notables (Textes 1 ; 5 ; 9 ; 13 ; 15 ; 16 ; 22) ; un autre développe toute une série de changements à partir d'une innovation pédagogique souhaitée (Texte 20) ; et un dernier se présente comme une fiche technique, listant sous plusieurs rubriques comprenant des sous-rubriques et en utilisant une bonne palette de signes typographiques (le gras et d'encadré, le trait d'item), une série de mots-clés et très peu de phrases (Texte 21). Le style employé mêle l'impératif, l'assertif et le descriptif/illustratif. Les verbes qui reviennent sont « falloir/devoir ». Le « je » n'est pratiquement pas employé. Le ton relève davantage de la documentation technique, impersonnelle, fournissant des descriptions et des modes d'emploi des transformations : il n'y a pas systématiquement des phrases, mais plutôt des items, séparés par des points virgules, des alinéas, avec des mots-clés en gras, soulignés, placés en début de paragraphe, ou en titre.

5.2.2.2 LES CONTENUS ET LES FORMES D'ARGUMENTATION

Les seconds points communs concernent le contenu des textes. Ils s'appuient tous sur l'évidence d'un changement à faire advenir. Un maintien du présent est considéré comme la situation la moins favorable, sans qu'il ne soit fait de descriptions, de références précises et empiriquement étayé de celui-ci. Les raisons du changement ne sont pas explicitées ni discutées. Elles relèvent de l'évidence (de l'implicite), et seule l'évocation de quelques figures repoussoirs (tels les enseignants-chercheurs et leur absence de préoccupation actuelles pour les étudiants) semble suffire pour remporter l'adhésion du lecteur. Ce qui est en revanche plus ou moins largement détaillé, au moyen de textes allant de 1400 à 19 000 signes concerne les topiques devant faire l'objet du changement. Ces topiques sont mis en scène en situation, et chacune des situations est l'occasion de fournir des illustrations, des exemples, ou des conseils de mises en pratique. On est en présence d'une logique de collection menée à partir d'une énumération d'éléments considérés comme clés dans la transformation, à partir d'une vision dépréciative du présent : il est manifestement intolérable et appelle un changement profond. Les textes vont alors dépeindre, rendre visibles et parfois expliciter les transformations : ce qui a ainsi le plus changé en 2025 dans les fictions concerne les formations, les étudiants, les évaluations, les outils pédagogiques, les lieux, les services supports et les enseignants-chercheurs. On retrouve bien-là les topiques centraux du discours officiel. Il

est à remarquer que la relation entre ces topiques est d'ordre instrumental dans une approche pensée en termes de problème à solutionner. Dans cette logique, il y a d'une part les bénéficiaires, qui sont les étudiants et les entreprises, d'autre part les solutions, qui sont du côté des techniques et des services universitaires ; enfin, les problèmes à traiter qui concernent ce qui doit changer : les lieux, les diplômes, et les enseignants-chercheurs.

Les lieux sont appelés à être profondément transformés, par la poussée de « *cours hybrides dans des salles immersives* », faisant tomber la notion de formation à distance « *en désuétude* » car « *Les salles de classe seront équipées pour permettre une immersion dans une salle virtuelle rassemblant des étudiants situés ou non à distance les uns des autres. Participer à un cours consistera donc à retrouver d'autres étudiants, soit présents physiquement dans la salle, soit connectés à distance.* » (Texte 9 ; chargée de recherche, titre : « *Des études à la carte et de nouveaux métiers* »), mêlant au sein des programmes des cours en présentiel et des cours à distance, de façon « *synchrone* », et « *a-synchrone* » (Texte 21 ; ingénieur d'étude/ ingénieur pédagogique, titre : « *Mooc Lab Inria : perspectives technologiques* ») ; les « *Les amphithéâtres seront réservés aux conférences enregistrées et retransmises en direct/différé* » (Texte 16, directeur d'un TICE, titre : « *Une université du 21^o siècle pour des apprenants du 21^o siècle* ») ; pour d'autres, le changement se manifestera jusqu'aux mots employés : « *Parler de « salle de cours » n'est plus approprié puisqu'il n'y a plus de cours. Un environnement pédagogique est mis à la disposition des étudiants : on y trouve des salles d'accompagnement, des salles de pairagogie, des salles de stand up scientifique, des salles de socialisation, des salles de repos et des salles d'activités. Elles sont ouvertes 24H/24, 7 jours sur 7.* » Au sein des salles d'activité : « *les étudiants peuvent venir faire du pingpong, du tennis, de la natation, de la méditation, de la peinture, de la cuisine etc.* » (Texte 13, consultante internationale en pédagogie, titre : « *De l'université au learning lab* »).

Les instruments et outils accompagnant les nouvelles manières de faire cours sont abondamment énumérés dans les textes, en utilisant par des acronymes, des termes anglais techniques, un vocabulaire pour initiés : il s'agira ainsi de faire des MOOC (Massive Open Online Courses) qui apparaissent dans huit textes, des SPOC (Small private Online Classes), des « *porte-folios*¹²¹ » qui apparaissent dans trois textes, tandis que « *Les supports de cours multimédia (texte, vidéo) doivent tous être disponibles sur la plate-forme de cours, dans un format bien défini, avec l'accompagnement des service TICE (ingénieurs pédagogiques, réalisateurs audiovisuels...)* »

¹²¹ Par exemple, l'autrice qui a proposé des « *paliers* » a aussi son idée sur leur mode d'évaluation : « *Le portfolio réflexif. Une fois les objectifs d'apprentissage validés par les PR [les personnes ressources, qui vont remplacer les enseignants], chaque étudiant, qu'il travaille seul ou en groupe, peut commencer son portfolio réflexif. Il s'agit d'un document dans lequel il fait état de son cheminement réflexif sur ses actions, ses rencontres ou ses lectures. Il y compile également toutes les ressources qui l'ont aidé dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage qu'il s'était fixé. Les ressources sont variées : articles, ouvrages, stages, discussions avec des experts, ateliers, visites en entreprise, internet, etc. Les sessions d'examens ont complètement disparu, l'étudiant qui se sent prêt demande une validation de ses compétences. Les PR évaluent alors les compétences acquises via quelques mises en situation et l'analyse du portfolio réflexif.* » (mis en gras par l'autrice).

(Texte 16, directeur de TICE, titre : « *Une université du 21^o siècle pour des apprenants du 21^o siècle* ») ; c'est la flexibilité qui sera mise en avant au moyen de tous ces outils, révolutionnant l'enseignement par la variété des supports mobilisés pour un seul cours, comme pour l'auteur du texte 16, qui explique qu'on trouvera « *Un cours qui comprend des vidéos enrichies, des parcours individualisés au sein de ressources éducatives & des forums intelligents (exemple : l'étudiant démarre un cours, si difficulté sur une notion / un exercice; redirection vers une ressource adaptée au niveau).* » Les textes énumèrent alors certains outils pédagogiques : les classes inversées ; des techniques TICE que les auteurs voient se déployer autant à l'échelle de la gestion des données étudiantes que des supports de la relation pédagogique (pour mettre des cours en ligne) ou des supports pédagogiques intervenant dans la production d'un cours et la mise en forme des connaissances.

Pour accompagner cette transformation, il est fait une large place aux services (documentation, SUP, TICE, SCUIO) : ils sont présentés comme incontournables, et amenés à prendre une importance croissante en occupant une place bien plus légitime qu'actuellement au sein d'équipes pédagogiques, qu'ils viendront donc élargir. Les propositions vont dans le sens de les rendre indispensables. Pour les auteurs, ces services doivent devenir les interlocuteurs naturels et les partenaires des enseignants-chercheurs dans la production des programmes, séquences pédagogiques, supports et contenus de cours.

Concernant les diplômes et programmes, là encore s'observent des énumérations de ce qui aura changé dans dix ans : si les établissements d'enseignement supérieurs « *n'auront pas disparu bien évidemment.* » ils ne « *délivreront plus de diplômes « maison », seulement des certificats attestant que les étudiants ont suivi et/ou validé tel ou tel cours, tel ou tel module.* », dont les contenus seront constitués à partir « *d'alliances alliances (nationales et internationales) pour établir un catalogue commun de modules et de cours, précisant clairement les compétences visées, les modalités pédagogiques mises en œuvre et les attendus en termes de travail individuel et collectif. Le degré de spécialisation de la formation sera laissé à l'appréciation des étudiants, qui auront toute latitude pour organiser leur programme.* », y compris pour certains de « *passer des diplômes qualifiants à partir d'une dominante disciplinaire* », dont le programme aura été « *certifié conforme* » par une agence externe ou des autres établissements d'enseignement supérieurs, et qui devront inclure des « *acquis de l'expérience* » des étudiants (Texte 9, chargée de recherche, titre : « *Des étudiants à la carte et de nouveaux métiers* ») ; pour d'autres, la notion même de diplôme sera inappropriée, et remplacée par celle de « *palier* », qui abolira l'idée de temps attendu pour réaliser un parcours de formation, ainsi que le redoublement, qui n'auront pas de sens au regard des seules compétences à faire acquérir aux étudiants, selon leur tempo¹²² (Texte 13, consultante internationale en pédagogie universitaire, titre : « *De l'université au learning lab* »).

¹²² « *Au sein d'une même filière, il y a plusieurs paliers avec des niveaux crescendo. Un palier est validé et acquis lorsque l'étudiant a montré la preuve de l'acquisition des compétences attendues. Un palier peut être obtenu en 6 mois comme en 5 ans, l'unité de temps n'est plus la*

Dans l'armada de préconisations et recommandations sur ce que devraient être des nouveaux diplômés, des nouveaux programmes de cours, des nouveaux outils numériques pour enseigner figure le thème de l'entreprise (dans six textes) pour évoquer le rapprochement des diplômés, des étudiants (via des stages et de l'alternance), des enseignants-chercheurs (via une « obligation de découverte du monde de l'entreprise ») ou pour la gouvernance. L'auteur du texte 15 (ingénieur de recherche « orientation, insertion professionnelle » ; titre : « L'université de 2025 ») propose ainsi qu'il y ait une « gouvernance avec formation à la direction d'entreprise », voire possibilité qu'un non-enseignant dirige ou qu'un chef d'entreprise assiste un président » car « une université moyenne est une grande entreprise, avec des clients, des personnels, des objectifs, des résultats, des moyens » ; ainsi qu'une « rencontre obligatoire entre l'enseignement et le monde socio-économique »).

Enfin, le thème des enseignants-chercheurs est assez systématiquement renseigné. Ces derniers sont véritablement la cible des changements attendus. Les textes vont alors décrire de façon parfois très crues les transformations espérées, en développant à l'occasion tout un système réorganisant les corps d'Etat, repensant le type de contrat salarial¹²³, listant des obligations et devoirs, parmi lesquels l'obligation de se former¹²⁴ (cité par trois textes), de travailler en équipe, et des sanctions devant compter dans les carrières : les enseignants « seront obligés de réfléchir à leurs pratiques d'enseignement », dans un contexte où « Les CNU auront disparu et la qualité de l'enseignement permettra elle aussi de faire carrière (ou son absence la pénaliser...). »

référence. Le redoublement, la semestrialisation, le LMD et le rattrapage n'existent plus parce qu'ils n'ont plus de sens, ce qui importe étant l'acquisition des compétences par l'étudiant. »

¹²³ L'autrice du texte 9 (autrice chargée de recherche ; titre « Des études à la carte et de nouveaux métiers ») propose toute une réorganisation des fonctions d'enseignement : « La segmentation des établissements d'enseignement supérieur s'accompagnera d'une différenciation des rôles et des carrières des enseignants. Déjà, le fait d'enseigner sera considéré comme une vraie profession, avec ses valeurs, ses droits et ses devoirs, bref une existence statutaire. Avec sa formation initiale et sa formation continue. La base pour un enseignement de qualité. On pourra donc faire carrière comme enseignant, comme chercheur ou comme enseignant-chercheur selon le type de contrat signé avec l'établissement (et ce contrat sera bien entendu révisable périodiquement, pour que le parcours professionnel puisse être modulé entre enseignement, recherche et administration, au gré des priorités de carrière que souhaitent se donner les personnels).

Là encore, la fonction d'enseignement donnera également lieu à différents types d'engagement. Certains, spécialistes de leur discipline, préféreront donner des lectures, c'est-à-dire faire des conférences sur les sujets qu'ils maîtrisent et qu'ils suivent ; ils s'engageront alors à mettre à jour leurs connaissances et à ré-enregistrer leurs interventions selon une périodicité définie dans la charte qualité associée au catalogue commun de formations déjà mentionné. Selon leur niveau d'expertise et la reconnaissance dont ils bénéficient auprès de leurs pairs, ils auront une audience plus ou moins internationale.

D'autres auront une fonction pédagogique liée à la mise en activité des étudiants pendant les séances de cours non magistraux : ce sont eux qui assureront la conception du cours et qui animeront les séances ; sur le plan de l'ingénierie ou de la méthodologie, ils pourront s'appuyer sur les compétences des ingénieurs et conseillers pédagogiques. Ils seront qualifiés comme enseignants et feront peu ou pas de recherche.

Seront également présents dans chaque séance (y compris les visionnages de cours magistraux) des assistants, recrutés par exemple parmi les étudiants du niveau supérieur. Leur tâche consistera à aider les enseignants à animer la séance et les étudiants à réaliser les activités prévues. En plus de leur rémunération, des crédits de formation leur seront accordés pour leur implication pédagogique.

Sera comptabilisée dans le temps de travail des enseignants leur disponibilité pour répondre aux questions éventuelles des étudiants en dehors des séances de cours. Idéalement ces échanges de type questions / réponses se dérouleront à distance de façon synchrone (par chat par exemple) sur des périodes prédéfinies dans l'emploi du temps des enseignants et des étudiants. Des modalités asynchrones seront également proposées, sous forme de forums, pour capitaliser les réponses... mais ces modalités, plus chronophages et peut être moins adaptées aux attentes des étudiants, seront plus marginales. »

¹²⁴ Ainsi, l'autrice du texte 2 imagine que : « Depuis 2020, la carrière d'un enseignant-chercheur prend en compte l'activité d'enseignement au même titre que la recherche, et chaque enseignant peut choisir une dominante (recherche disciplinaire, enseignement, ou recherche appliquée à son enseignement à l'instar des pratiques de 'scholarship of teaching and learning') pour une période définie. La formation à la pédagogie universitaire et aux usages pédagogiques du numérique est obligatoire, pour tous (nouveaux enseignants et enseignants déjà en service » (Texte 2, autrice responsable d'un SUP, titre « L'enseignement supérieur dans 10 ans ; retour vers le futur ? »)

(Texte 5 ; autrice responsable d'un SUP ; titre « *Dans 10 ans...* ») ; ils seront évalués par les étudiants, les évaluations compteront dans le traitement de leur carrière, en « *valorisation des meilleurs enseignants/ réaffectation et formation des pires : création d'un corps d'inspection de l'enseignement supérieur* » afin de faire un « *un tri entre les « bons » enseignants et les autres.* », et ils devront avoir fait une « *rencontre obligatoire entre l'enseignement et le monde socio-économique* », tandis que l'activité de recherche sera également surveillée de près par « *une vraie exigence de publication vérifiée et sanctionnée en cas d'absence* » (Texte 15, titre « *université idéale dans 10 ans* »). Sont aussi envisagées des transformations dans les relations avec les étudiants (plus d'écoute, plus de disponibilité, plus de relations individuelles, en présentiel et à distance), avec les agents des services supports (le travail au sein d'équipes pédagogiques élargies est appelé). Enfin certains fournissent des années-types en indiquant à quel moment les enseignants-chercheurs peuvent faire de la recherche¹²⁵, dans une vision complètement déréalisée de cette activité, par ailleurs. Enfin, pour d'autres auteurs, c'est le terme même d'enseignant qui aura disparu - autrement dit dont il serait bon qu'il disparaisse - . Ainsi, une autrice (Texte 13 ; autrice « *consultante internationale en pédagogie universitaire* » ; titre ; « *De l'université au learning lab* ») énonce que : « *Le terme « enseignants » a été jugé complètement obsolète parce qu'ils n'enseignaient plus depuis bien longtemps déjà. « Enseignant » a donc laissé place au terme « PR » (Personnes Ressources). Les PR sont composés d'universitaires et de professionnels, ils ont un rôle d'accompagnateur, de guide, de médiatisateur et de favorisateur d'apprentissage. Pour chaque filière, les PR travaillent en équipe et en synergie pour définir les compétences à acquérir par les étudiants pour l'obtention de leurs paliers.* »

En synthèse, dans ces textes, dont la logique rappelle la mobilisation de techniques dites « *swot*¹²⁶ » pour diagnostiquer en les décomposant les forces et les faiblesses d'un projet, d'une organisation, il y a donc une profonde convergence des propositions. Les bénéficiaires sont les étudiants, et les entreprises. Des premiers, il est attendu et planifié qu'ils se diversifient (en direction des étudiants salariés, des handicapés, et des étrangers), qu'ils produisent des parcours à la carte, et qu'ils soient mieux préparés au marché de l'emploi, qu'ils puissent se former et se reformer tout au long de leur vie, enfin qu'ils puissent avoir des compétences, et non pas seulement des savoirs. Des secondes, il est attendu qu'elles soient satisfaites des compétences des diplômés et qu'il y ait plus d'accueil en stage (en parcours de licence, en master). Toujours dans cette logique de problème à solutionner, il y a des solutions qui sont du côté des techniques.

¹²⁵ Ainsi, l'autrice du texte 2 (responsable de SUP ; titre : « *L'enseignement supérieur dans 10 ans : retour vers le futur ?* ») propose un déroulé de l'année 2025 – 2026 en indiquant au mois de « **Janvier 2026** : un mois de pause dans les enseignements. Le temps pour les étudiants d'ajuster leurs parcours individuels et /ou d'avancer sur leurs projets pédagogiques ; le temps pour les enseignants d'échanger sur leurs pratiques, suivre des formations complémentaires, faire de la veille, de la recherche, assister à des colloques... ».

¹²⁶ Le « *swot* » est un « outil de stratégie d'entreprise permettant de déterminer les options offertes dans un domaine d'activité stratégique » ; il s'agit de l'acronyme de Strengths ; Weaknesses ; Opportunities ; Threats (force, faiblesses, opportunités, menaces). Source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/SWOT_\(m%C3%A9thode_d%27analyse\)#:~:text=L'analyse%20ou%20matrice%20SWOT,un%20domaine%20d'activit%C3%A9%20strat%C3%A9gique](https://fr.wikipedia.org/wiki/SWOT_(m%C3%A9thode_d%27analyse)#:~:text=L'analyse%20ou%20matrice%20SWOT,un%20domaine%20d'activit%C3%A9%20strat%C3%A9gique;); (consulté le 31 octobre 2020).

Les textes évoquent les TICE, les services supports, et toute une palette d'outils pédagogiques pour repenser l'idée même de diplôme (certains en proposent la disparition), la fabrication des maquettes (par des « *approches-programmes* », la forme des cours (présentiel/à distance), les contenus (centrées sur les compétences, les problèmes et non les savoirs), les évaluations (la constitution d'un e-portefolio, d'un journal de bord des apprentissages ; des co-évaluations par des pairs). Les services supports énumérés sont les bibliothèques, les services d'orientation, les services TICE et les SUP. Les intentions est de les étoffer, et de les placer au premier plan dans la constitution d'équipe pédagogiques élargies. On peut noter la très forte mobilisation de termes techniques (« *approche programme* », « *learning-centre* », etc.) qui peuvent apparaître ésotériques, constituer une sorte de langage pour spécialiste, signalant une appropriation du vocabulaire (et des catégories de perception) spécifique au thème de la « *pédagogie du supérieur* » pour cette catégorie de locuteurs. Enfin certains topiques sont évoqués à la fois comme des obstacles, des relais et des cibles des transformations attendues. Il s'agit des lieux, des diplômes et programmes, des instruments et outils, et des enseignants-chercheurs, qui sont largement décrits, et dont les contenus sont frappants tant la relecture en pleine crise sanitaire en 2020 de ces « *visions* » produites en 2015 est révélatrice des façons dont le présent s'est élaboré peu à peu au cours des précédentes décennies.

5.2.2.3 LES LIENS ENTRE LE PROPOS, LE TON, LE STYLE, ET LES FONCTIONS DES AUTEURS

Le dernier point commun dans ces textes est le fait que les auteurs occupent davantage des fonctions administratives qu'enseignante. Manifestement il y a un lien important entre les fonctions occupées et leur relation avec le thème de la « *pédagogie du supérieur* » dans la vie professionnelle de ces auteurs, avec le contenu et la forme d'argumentation de leur propos. Reste à pouvoir qualifier ce lien de façon plus précise : de quoi cette corrélation est-elle explicative ?

Il faut considérer que pour une partie de ces auteurs, c'est l'existence même de ce thème dans l'enseignement supérieur qui est au principe de leur présence dans ce monde. Cela peut expliquer une adhésion de principe pour la pertinence et l'intérêt de ce thème. Si l'on s'intéresse aux fonctions occupées par ces auteurs, on observe qu'il s'agit de services de direction, ou la participation à des activités au sein de services supports de l'enseignement supérieur (centre de documentation, service TICE, service SUP). Ces services ont à mettre en place des services et des produits auprès de deux types de publics : des étudiants, des enseignants-chercheurs, qui pour ces derniers, occupent des fonctions non seulement d'enseignement, mais également de direction (de diplôme, d'UFR, de services centraux et d'établissement). Du type d'activité comme des relations avec les enseignants-chercheurs, il découle deux

conséquences. D'une part, cela signifie que c'est essentiellement à partir d'activités à réaliser (des formations à la pédagogie), de produits à fournir (des logiciels, des plateformes numériques, etc..) que ces auteurs se positionnent par rapport au thème de la « *pédagogie du supérieur* ». Les listes d'items qui figurent dans les textes reproduisent une grande partie du quotidien à partir desquels les auteurs travaillent, pensent et se représentent l'enseignement supérieur. La reprise du discours officiel dans leurs textes, qui est assez manifeste, est ainsi la trace d'un type de travail d'appropriation mené à partir des fonctions, des intérêts, et du découpage des activités qui sont les leurs au sein de leur structure d'enseignement supérieur. Ce travail d'appropriation peut également et sans doute s'appuyer sur des adhésions éthiques et pratiques à certaines parties du discours officiel, et être liée à des rapports personnels plus ou moins heureux ou distant avec l'université, cependant les textes seuls ne permettent pas d'inférer de ce genre de rapports. D'autre part, la conséquence est que la réussite des missions de ces auteurs, qui garantira la pérennité de leur présence au sein de leur établissement, et plus largement de leur service passe par la coopération de leur principale cible, c'est-à-dire des enseignants-chercheurs, qui sont à la fois des « *profanes* » à éduquer à la pédagogie (Garcia, 2008) possédant néanmoins à l'heure actuelle une certaine liberté pédagogique, mais également des décideurs disposant d'un pouvoir à l'échelle de l'établissement. Travailler au sein d'un service support nécessite que la pertinence, la légitimité des services et produits qu'il offre soit reconnue par ses utilisateurs et commanditaires. La répétition du terme de service dit ici quelque chose de la relation entre les agents administratifs et les enseignants-chercheurs.

La centration très étonnante et impressionnante par son volume sur les critiques envers les enseignants-chercheurs s'explique alors en partie par ces relations de besoins et de subordination. C'est ainsi toute une série de souhaits, de recommandations, de préconisations qui peuvent paraître complètement farfelus ou décalés si on n'a pas en tête ces relations. Les « *visions* » ne signalent alors pas seulement les lieux de transformations, même s'ils indiquent concrètement ce sur quoi travaillent les auteurs des textes au quotidien. Elles sont aussi à envisager pour les effets non pas sur leur cible, mais pour les acteurs eux-mêmes afin de stabiliser, maintenir et développer des positions professionnelles au sein de l'enseignement supérieur. Dans cette optique, la question de la « *pédagogie* » dans l'enseignement supérieur cristallise des relations de pouvoir au sein de groupes occupant des fonctions structurellement très différentes, plus ou moins stables, légitimes et pérennes, tandis que le « *discours officiel* » fournit un cadre sociocognitif pour conceptualiser, bâtir des discours, des argumentations, et intervenir à partir d'outils sur le terrain. Ce discours procure ainsi une sorte de kit discursif, énonciatif, normatif et pratique, permettant à des acteurs assez éloignés de l'enseignement universitaire d'intervenir à partir de techniques, d'outils, ou encore de théories de l'apprentissage, mêlant des concepts plus ou moins scientifiques, des folk-concepts également, ou des notions fourre-tout tels que les savoirs, savoir-faire, savoir-être, compétences, pour lesquels des

définitions liminales, elles-mêmes assorties d'une panoplie de propositions opérationnelles reliant une notion, un problème à une « *bonne pratique* » permettant à des acteurs très diversement formés et outillés pour intervenir sur tous les domaines (techniques, scientifiques et pratiques) à entrer dans la bataille à partir des définitions ciblées des problèmes et des solutions qui le sont tout autant. Les modalités d'appropriations semblent ici être éthico-pratiques et techniques. En creux se dessinent des représentations complètement substantifiées des topiques : le savoir, les compétences sont des choses en soi, qu'il n'est plus vraiment besoin qu'un enseignant transmette puisqu'elles sont à l'état libre et accessible grâce aux outils numériques. Il lui suffit alors d'en être « *l'accompagnateur* ». Une vision très adéquationniste est également à l'œuvre : à ces compétences correspondent des certificats (ou des diplômes quand ils existent encore chez certains auteurs), directement lisibles et utiles dans le monde professionnel, même lorsque la construction des « *catalogues de formation* » les a harmonisée à l'échelle internationale. Enfin, il y a cette représentation qu'une plus grande liberté individuelle laissée pour les étudiants (mais surtout pas pour les enseignants-chercheurs) dans la composition de leur cursus, dans le choix d'être à distance ou en présence pour suivre des cours, d'apprendre auprès d'un enseignant ou de pairs, de réaliser soi-même un retour réflexif sur ses apprentissages, d'évaluer ses pairs garantira des étudiants plus heureux, mieux formés et mieux adaptés aux exigences du monde professionnel...

En conclusion de l'analyse des textes de ce premier groupe, il apparaît que l'adhésion au « *discours officiel* » est assez importante. Elle signale une adhésion éthique, pratique, technique et renvoie largement à une appropriation menée dans, et par la fonction professionnelle des auteurs. Le « *fond commun discursif* » de ce permet alors de penser et de conceptualiser la « *pédagogie du supérieur* » pour les individus et ce faisant, offre une panoplie élargie de moyens d'intervention dans le débat, par des discours et par des pratiques. Si Sophia Stavrou avait mis en évidence dans son analyse sur la transformation curriculaire une appropriation par le politique des questions éducatives, l'analyse que je propose permet d'une part de faire ce même constat, mais montre aussi d'autre part tout l'enjeu des réappropriations par les acteurs : la question de la pédagogie est un des lieux d'affrontement du pouvoir dans un contexte politique qui ne cesse de donner davantage de moyens pour déployer toutes les facettes de ses propositions principales (par des décrets, des lois). Tout indique un sorte d'enracinement assez robuste dans les consciences et les pratiques pour une certaine manière de définir, d'envisager, de mettre en œuvre un changement au nom de la « *pédagogie universitaire* » : or selon les formes prises par ces transformations dans les années à venir, c'est la nature même des savoirs qui risque de faire les frais de ces enjeux de pouvoir. On ne peut constamment imaginer transformer les pratiques, les techniques, les outils, les lieux, les modalités d'évaluations, les rapports aux étudiants, les conditions de travail des enseignants, sans toucher également aux contenus des savoirs à transmettre. De plus, à la lumière de l'actuelle crise sanitaire liée à la « *covid*

19 », on ne peut qu'être frappé par le fait que des textes rédigés en 2015 fournissent de très bonnes descriptions, allant jusqu'au vocabulaire (des cours « *a-synchrones* », « *synchrones* », etc...) de ce qui sera mis en place dans la précipitation du confinement. Cela montre, si besoin était, que l'enseignement supérieur de 2025 est déjà bien plus qu'en germe en 2015, quand l'appel à présenter sa « *vision* » est lancé.

5.2.3 LES TEXTES DU GROUPE 2 : UNE PRISE DE POSITION REPROBLEMATISEE ET DIALOGUEE

Le groupe 2 compte huit textes. Six ont été rédigés par un enseignant ou enseignant-chercheur (maître de conférence titulaire, associé, professeur des universités), un par un doctorant, et un par une Ingénieure d'Etudes, chargée d'animation et d'ingénierie, adjointe au directeur d'un SUP. Le tableau 3 en présente les caractéristiques générales.

TABLEAU 3 – TITRES, FONCTIONS, STATUTS, TAILLE ET OUTILS D'ARGUMENTATION DES TEXTES DES AUTEURS DU

GROUPE 2

N°	titre
3	<p>Titre : « <i>En 2025, des parcours d'études toujours aussi normés en France : une politique-fiction « catastrophe » et quelques pistes à creuser</i> »</p> <p>Fonctions/statuts : MCF (H) [sociologie], en université</p> <p>Taille du document : 8900 signes</p> <p>Outils d'argumentation : Il s'agit d'un essai comprenant des montées en généralité, assertions exemplifiées, des mises en situation. L'auteur parle à la première personne ; il cite ses publications. Il propose une « <i>analogie comparée (France, Angleterre, Suède entre parcours d'études et moyens de transport</i> » parce que cela « <i>peut permettre d'imaginer un avenir souhaitable.</i> » texte de « <i>politique-fiction « catastrophe</i> » » ; utilise des guillemets ; parle de problèmes économiques ; le ton est cependant ambivalent : qu'est-ce qui est critiqué au juste ? L'auteur identifie trois caractéristiques problématiques des parcours étudiants français : « <i>la spécialisation précoce allant de pair avec une forte linéarité des études ; des formations suivies à temps plein et peu adaptées à l'articulation avec d'autres activités sociales (travailler, avoir un enfant...)</i> » ; <i>la faible accessibilité des formations diplômantes aux adultes, produisant un sentiment fort d'irréversibilité des trajectoires de vie</i> ».</p>
4	<p>Titre : « <i>6 questions cruciales pour l'avenir de l'enseignement supérieur</i> »</p> <p>Fonctions/statut : Enseignante-chercheuse (F) [physique], en université</p> <p>Taille du document : 8110 signes</p> <p>Outils d'argumentation : Le texte se constitue de six questions que l'autrice dit avoir elle-même « <i>identifié comme cruciales</i> », ce qui dénote d'un travail de problématisation. Chaque question est posée puis suivie d'un paragraphe d'argumentation rappelant le contexte (la loi, les faits) et descendant jusqu'à des exemples, ou des questions à traiter ; le « <i>je</i> » est utilisé et l'autrice termine par une auto-analyse de ses réponses. Certaines questions sont des critiques de la politique actuelle soulignant des craintes ou incohérences. Par exemple, la question 6 est « <i>quelle taille pour les universités ?</i> » la réponse est une discussion qui se termine par une question « <i>peut-on penser que les personnels vont se sentir bien dans ces usines ?</i> » ; il y a une prise de position « <i>pessimiste</i> » : « <i>en relisant mes questions je trouve que je suis bien négative. Je pense que le système universitaire actuel use les enseignants et détruit beaucoup de motivations initiales, alors que l'on vient souvent à ce métier par goût [...]</i> ». Une adhésion à certains éléments du discours officiel est visible : le « <i>besoin de formation</i> » des enseignants-chercheurs ; le « <i>retard de la France</i> ». Le positionnement de l'autrice face à la « <i>pédagogie du supérieur</i> » semble positif, mais avec des ambivalences (« <i>je trouve que le système universitaire actuel use les enseignants et détruit beaucoup de motivations initiales</i> ». On peut voir que c'est le système universitaire et non la politique qui est incriminé.</p>
7	<p>Titre : « <i>Changement de posture des enseignants et des auditeurs en formation professionnelle supérieure des adultes</i> »</p> <p>Fonctions/statut : MCF (F) [Génie des procédés] ; hors université</p> <p>Taille du document : 5554 signes</p> <p>Outils d'argumentation : Il s'agit du récit d'une pratique, avec une réflexivité sur son récit et cette pratique ; une utilisation du « <i>je</i> », une réflexion sur les conditions de transfert de l'expérience dans d'autres contextes. A la fin, une inquiétude est formulée : que « <i>ce type de pratique pédagogique</i> » soit utilisé pour « <i>réduire encore les heures d'enseignement</i> ». Il est mentionné l'« <i>enthousiasme</i> » de la formule inventée.</p>
8	<p>Titre : « <i>Et si l'université devenait un espace de l'apprendre ?</i> »</p> <p>Fonctions/statut : Chargé de mission TICE et enseignant-chercheur associé ; en université</p> <p>Taille du document : 7800 signes (H) [sciences de l'éducation]</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Il s'agit d'une sorte de dissertation reproblématisant la consigne de départ, mobilisant des concepts sociologiques (non définis), et amenant d'autres concepts tels que « <i>l'apprenance</i> » ; le ton est généralisant, il n'y a pas d'emploi du « <i>je</i> » ; on note une forte présence des verbes injonctifs (« <i>falloir</i> », « <i>devoir</i> »). Le propos oscille entre prendre de la hauteur sur le thème et proposer des solutions (dans les manières d'envisager la question et dans les solutions pratiques). Les notions issues des sciences sociales (« <i>formes scolaire</i> », « <i>habitus</i> » semblent surtout être au service de la démonstration d'une transformation nécessaire de l'université.</p>
12	<p>Titre : « <i>Évolution du paysage de l'enseignement supérieur</i> »</p> <p>Fonctions : IGE Chargée d'animation et d'ingénierie FTLV/ Adjoint au Directeur du Service Universitaire de Pédagogie, en université</p> <p>Taille du document : 11 278 signes (F)</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Il s'agit d'un essai qui dialogue avec un article (scientifique ?) anglais, sur lequel l'autrice s'appuie pour structurer son propos. Le « <i>je</i> » est employé au début, ensuite, le ton est emphatique. Le texte est rempli de questions (qui restent ouvertes) ; il y a en même temps l'emploi du verbe « <i>devoir</i> » ; l'utilisation de notions savantes est renseignée. Cependant, on ne sait pas trop quelle est la position de l'autrice : on dirait une sorte de fiche de lecture commentée mais sans que les propos de l'autrice ressortent clairement. Elle semble plutôt adhérer au « <i>fonds discursif commun</i> » mais ne le précise pas ouvertement.</p>
17	<p>Titre : « <i>Vers des Masters AOC ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l'enseignement supérieur français</i> »</p>

	<p>Fonctions/statut : doctorant [sciences de gestion] ; en université</p> <p>Taille du document : 28 230 signes</p> <p>Forme et Outils d'argumentation : Il s'agit d'un texte sous forme d'article (avec « Avant-propos » ; « introduction, développement » mentionnés en toutes lettres), au sein de laquelle figure le souci d'énumérer les « transformations actuelles » de l'ESR (« LMD », « autonomie des établissements », « développement du secteur privé ». L'objectif du texte est de « discuter » des motivations des « stratégies de labellisation de formations, modules et parcours » afin de se demander « en quoi ils peuvent être utiles pour révéler les transformations du paysage de l'ESR et suggérer de nouvelles questions ». Le « nous » du chercheur est employé ; il y a aussi le « je ». La consigne de départ a été transformée en problématique de recherche : cet exercice est une occasion pour mettre au propre des idées « personnelles » sur l'évolution actuelle de l'ESR et plus particulièrement sur l'usage en expansion selon l'auteur des « labels » pour les Master. Les différentes lois et transformations de l'ESR sont rappelées (LMD, ComUE, LRU, PRES...). Il y a des références bibliographiques ; et les termes sont définis. Ce texte s'inscrit clairement dans une rhétorique scientifique. La conclusion présente des « changements que nous ne souhaitons pas voir se concrétiser », portant sur la montée en puissance d'une logique de certifications et labels (privés) au sein de l'université, qui tout en permettant selon l'auteur de ne pas faire augmenter les frais d'inscription, poseront un problème à la sortie (« C'est à la sortie des études que s'opèrera alors, plus que jamais, un tri de jeunes diplômés « labellisés ». Avec un coût social et sociétal que chacun est libre d'imaginer. ») ; emploi du « nous » de recherche.</p>
23	<p>Titre : « Futur, présent et passé : aujourd'hui est à mi-chemin entre 2005 et 2025 »</p> <p>Fonctions/statut : Professeur des Universités - Directeur d'école d'ingénieur [chimie] ; hors-université</p> <p>Taille du document : 6 234 signes</p> <p>Outils d'argumentation : Le texte qui fait penser à une interview ou une lettre personnalisée où l'auteur donne son avis, en s'appuyant sur son expérience professionnelle (qu'il énumère). Une phrase introductive précise ce qui va être traité, et la façon dont il convient de lire le texte (« [...] j'ai rédigé ce texte avec le modeste objectif de vous faire part de l'état de mes réflexions [...] »). Le « je » est employé. Le ton est ambivalent : il parle de « d'asservissement » pour signifier que « nous sommes entrés dans une phase implicite de « pilotage automatique » de l'ES, où nous nous donnons l'illusion d'être innovants, alors que nous ne pratiquons en réalité que de la correction de trajectoire, sous la pression permanente des inputs en provenance des espaces les plus locaux jusqu'aux confins de la planète entière ». ; il y a une utilisation des guillemets. Des repères historiques sont donnés, avec des balises que sont les lois (LMD, RCE...). Le ton est critique. L'auteur rapporte qu'en 2005 il aurait bien eu du mal à deviner ce qu'il allait en être de l'ESR en 2015, pour montrer l'absurdité de cette projection : (« En d'autres termes, ne nous estimons pas plus clairvoyants aujourd'hui que nous ne l'étions en 2005 mais au contraire, ayons la lucidité d'admettre que le meilleur à attendre de l'avenir est peut-être que beaucoup de choses « irrationnelles » s'y déroulent, de façon à ce que l'état des lieux en 2025 ne soit pas la prévisible projection de celui de 2015, dix ans plus tard. ») ; et que finalement (« Pour terminer sur une note optimiste, ma conviction est qu'il n'est plus temps de ne pratiquer que le politiquement correct ou de ne tenir compte que du principe de réalité, appellations bien castratrices au demeurant. L'ES dans lequel je me réalise et m'épanouis depuis 35 ans est celui des remises en cause, des solutions inopinées, des initiatives improbables, des opportunités imprévisibles, toutes choses qui, paradoxalement, sont des éléments parmi les plus structurants à l'origine de magnifiques réussites universitaires. »). Le ton me semble très ironique mais est-ce l'intention de l'auteur ?</p>
24	<p>Titre : « Quelle idée de l'université ? »</p> <p>Fonctions/statut : PU [sciences de l'éducation] en université</p> <p>Taille du document : 80 859 signes</p> <p>Format et outils d'organisation : Il s'agit d'un article scientifique présentant un plan, une introduction, un développement ; replaçant dans une perspective comparative (historique et internationale) les « défis » actuels du « système français » ; avec des références – pas de « je ». L'article est une production scientifique visant une contextualisation historique et internationale des questions actuelles sur l'université. L'économie de la connaissance, l'OCDE, etc... sont citées. Il y a des références bibliographiques. L'avis de l'auteur sur la « pédagogie universitaire » semble se trouver à la fin : on retrouve bien des éléments du « fonds discursif commun » (notamment ce qui s'appuie sur l'idée d'un étudiant générique ; l'idée que les apprentissages disciplinaires ne portaient que sur des dimensions « cognitives » avant...).</p>

Ces textes ont été rassemblés ici en raison de formes d'argumentations (1). Ils sont de plus sensiblement distincts les uns des autres sur les thèmes abordés, ce qui est le signe d'une mobilisation d'un code élaboré, et de la fabrication d'un discours « personnalisé » en réponse à la consigne, pour lequel règne une certaine ambivalence dans les messages à entendre à propos de l'enseignement supérieur (2). Cependant, je montrerai que ce code élaboré n'empêche pas la mobilisation de certains topiques du « fonds discursif

commun » (de façon non critique ou discutée), signalant une mixité des modes d'appropriation. C'est notamment en s'intéressant aux manières de mobiliser des éléments historiques, des notions issues des sciences sociales, une analyse politique et stratégique que la démonstration sera faite, manières qui seront à rapporter, tout comme dans le cas des auteurs du groupe 1, aux liens entre les positions et les prises de positions, que je présenterai le mode d'appropriation central des auteurs de ce groupe (qualifié de stratégique et gestionnaire) (3). La conclusion montrera alors que si trois modes d'appropriation sont potentiellement mobilisables pour le thème de la « *pédagogie du supérieur* » (un mode éthico-pratique et technique ; un mode stratégique et gestionnaire ; et un mode analytique scientifique), seuls les deux premiers seront largement mobilisés pour élaborer les « *visions* » de l'enseignement supérieur en 2025.

5.2.3.1 LE COMMENTAIRE, LA DISSERTATION ET L'ARTICLE POUR MODELES

Ce qui rassemble avant tout les textes de ce groupe est leur forme : il s'agit d'un mode argumentatif, où une discussion se déploie toujours à partir de phrases (jamais d'items isolés). Un résumé ou un paragraphe introductif explique quelle a été la manière d'envisager la consigne et ce que propose l'autrice ou l'auteur comme production. Chacun a donc à cœur d'explicitier la démarche qui a été la sienne : elle n'est pas un implicite, et en cela il y a une forte différence avec les textes du groupe 1. Les auteurs donnent ainsi à leur texte, au moyen d'un paragraphe introductif, des pistes pour décontextualiser, expliciter, et rendre autonome leur propos par rapport à la consigne de départ. Ils mobilisent en cela des attributs du code élaboré en explicitant la source, le modèle, l'élément structurant leur réflexion, qui peut être un article, une série de questions, etc. Cette explicitation met en avant que les auteurs se sont appuyés sur leur expérience personnelle, et/ou de questions qui leur sont venues en réfléchissant, ou une structuration par item fournies par des lectures¹²⁷ : néanmoins, dans tous les cas, le lecteur ne saura pas pourquoi ces éléments-là sont plus saillants, et méritent d'avoir été au principe de la structuration du propos. L'explicitation montre que les appuis pour présenter leurs idées relèvent ainsi essentiellement d'une

¹²⁷ Par exemple, l'auteur du texte 3 (MCF ; titre : « *En 2025, des parcours d'études toujours aussi normés en France : une politique-fiction « catastrophe » et quelques pistes à creuser* ») propose le résumé suivant : « *Si l'on fait un peu de politique-fiction sur les dix prochaines années, il paraît envisageable que la qualité de l'enseignement (liée au niveau de dépenses par étudiant) soit sacrifiée au profit de l'augmentation de la quantité d'enseignement et de la croissance des effectifs d'étudiants. Dès lors, comment transformer l'offre et les dispositifs de formation avec des dépenses par étudiant réduites ? Opérer un détour grâce à une analogie comparée (France, Angleterre, Suède) entre parcours d'études et moyens de transports peut permettre d'imaginer un avenir souhaitable.* Le texte 23 (PU, directeur d'une école d'ingénieur ; « titre « *Futur, présent et passé : aujourd'hui est à mi-chemin entre 2005 et 2025* ») : « *Ne disposant pas de suffisamment de temps pour apporter une contribution substantielle à la somme des visions dont nous allons nous inspirer lors de nos échanges du 20 novembre, j'ai rédigé ce texte avec le modeste objectif de vous faire part de l'état de mes réflexions sur le seul aspect « méthodologique » du passionnant exercice qui nous est proposé.* ». Enfin, le texte 24 (PU, titre : « *Quelle idée de l'université ?* ») présente un plan détaillé de « *l'article* », dont la désignation témoigne à elle seule du type de contribution proposée comme de son inscription dans l'univers des pratiques de la recherche.

structuration du discours en items distincts, fournissant un pré-découpage pour introduire certaines de leurs idées. Par exemple, L'autrice du texte 4 (enseignante-chercheuse ; titre : « *6 questions cruciales pour l'avenir de l'enseignement supérieur* ») explicite sa démarche : « *Pour exprimer mon ressenti sur l'avenir de l'enseignement supérieur, je suis partie de 6 questions que j'ai identifiées comme cruciales : quelle politique nationale de formation supérieure et quels moyens ? Quelles stratégies de gestion des ressources humaines pour les enseignants ? Quels enjeux de formation et quels services communs ? Quelle place pour le numérique ? Quel degré d'autonomie des établissements ? Quelle taille pour les universités ?* ». L'autrice du texte 12 (IGE, chargée d'animation, d'ingénierie FTLV, adjointe d'un SUP ; titre : « *Evolution du paysage de l'enseignement supérieur* ») débute en explicitant son point de départ : « *Pour contribuer à la réflexion du laboratoire d'idées sur l'avenir de l'enseignement supérieur de façon prospective pour les années à venir, je m'inspirerais de l'article de David J. Staley et Dennis A. Trinkle, paru le 7 février 2011 dans Educause Review. Les auteurs identifient dix fissures dans le paysage de l'enseignement supérieur, qu'ils qualifient de zones de changement potentiellement tectonique, mais aussi facteurs environnementaux qui peuvent devenir des moteurs de l'innovation, pour peu que l'on sache les identifier et les relever.* ». Dans ces textes on trouve également des bibliographies (ce n'est pas systématique, toutefois) montrant des auteurs ayant le souci de distinguer leur propos de celui de ceux qu'ils citent. Le « *je* » est plutôt présent : il est mobilisé pour cinq contributions sur huit. Il signale que c'est en leur nom propre, et à partir d'une expérience située et énoncée, que les auteurs entendent parler de l'enseignement supérieur. Figure ensuite une structuration du propos, soit sous forme de questions et de réponses, soit en mobilisant les différentes parties d'un plan argumentatif (avant-propos, introduction, développement, conclusion). Manifestement pour ces auteurs, la « *vision* », ou la « *fiction* » attendue peut se décliner de façon argumentée. Cependant, il est à noter qu'à part pour deux textes (17 ; 24), qui se présentent comme des articles (mobilisant pour l'un le « *nous* » du chercheur), les autres comportent essentiellement des énumérations de questions, avec des réponses. La logique n'est donc pas systématiquement celle d'une démonstration. Et centralement, ce qui me paraît remarquable dans ces pratiques est qu'elles sont assez différentes de la mobilisation de citations, de références bibliographiques dans la fabrication d'une argumentation : ici, elles font figure de tête de chapitre, laissant voir une pensée par association d'idées, ressemblances, proximités, qui ne sont jamais déconstruites ni discutées dans la suite des textes. La piste explicative que je suivrai est celle d'une distinction à faire entre trois modes d'appropriations : éthico-pratique ; analytique scientifique ; stratégique et gestionnaire. Pour le second mode, les références scientifiques, bibliographiques, etc. sont utilisées en tant qu'outils théoriques, conceptuels, ou exemplification empiriques pour bâtir un raisonnement. Dans le troisième mode, les références, l'explicitation des manières d'avoir saisi la consigne sont mobilisées pour les associations d'idées, les airs de famille et ressemblances non explicitées avec la suite du discours. Pour les auteurs relevant du groupe 2, je pose qu'ils vont essentiellement mobiliser un mode stratégique et gestionnaire (que j'explicité plus

bas), et non un mode analytique et scientifique, qu'ils connaissent portant et mobilisent dans le cadre de pratiques scientifiques – même si elles revêtent des formes très différentes selon les disciplines. Cette concentration sur un mode stratégique et gestionnaire n'exclut pas, bien au contraire, également la mobilisation d'un mode pratique, éthique et technique.

5.2.3.2 UN TON AMBIVALENT ET UN POSITIONNEMENT ENVERS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PLUS DIFFICILE A CERNER

S'il était assez aisé dans les textes des auteurs du groupe 1 de saisir quelles étaient les représentations du présent et dans quels sens devaient aller les transformations de l'enseignement supérieur pour l'améliorer, il est beaucoup plus difficile de cerner ces éléments pour les auteurs du second groupe. Plusieurs indices typographiques mettent en forme des propos qui peuvent être soit pro, soit contra envers l'enseignement supérieur de 2025. Les textes contiennent des mises à distances du « *discours officiel* », mais sans qu'il soit simple de restituer la prise de position de l'auteur à leur sujet. Les signes typographiques utilisées sont le point d'interrogation (très abondant), les guillemets (pour montrer la reprise de discours d'autrui, ou la mise à distance). Du point de vue des formules rhétoriques, on observe l'usage de questions-réponses, et d'un registre discursif relevant de l'émotion (le *movere*¹²⁸).

On trouve ainsi dans ces textes des mises à distance par rapport au « *discours officiel* ». Ces critiques peuvent être formulées à partir de questions. La forme interrogative est d'ailleurs très présente. Et les questions arrivent en fin de paragraphe, signalant une ouverture qui appelle le lecteur à formuler par lui-même sa réponse. Les questions que les auteurs posent ne sont pas d'ordre technique et opérationnel, mais replacent le débat à l'échelle des valeurs pour une société, ce qui montre une certaine familiarité et aisance pour qualifier ce en quoi consistent des problèmes sociétaux. Les mises à distance du « *discours officiel* » sont manifestes par l'emploi des guillemets, qui montre la distance que l'auteur veut mettre entre un terme et son avis. Par exemple, l'auteur du texte 23 (PU, directeur d'école d'ingénieur) parle de « *l'utilisation « du numérique » » ; de « logique « d'asservissement » » ». Le ton ambivalent à propos de l'enseignement supérieur est notable par l'emploi d'un vocabulaire d'expression des sentiments (le *movere*). Les termes de « *pessimisme* » (Textes 2, 3, 4, 23), « *optimisme* » sont présents. Ils sont cependant utilisés pour évoquer les propres productions des auteurs, montrant un souci de réflexivité. Les auteurs*

¹²⁸ Pour reprendre l'une des deux grandes catégories rhétoriques, l'autre étant le *docere* : « La première grande distinction que permet d'opérer la rhétorique, c'est celle entre deux registres de discours, deux stratégies rhétoriques souvent opposées, parfois habilement combinées entre ce que la langue latine désigne par les termes de *docere* (instruire au sens judiciaire de l'« instruction », informer) et de *movere* (bouleverser, remuer), entre la *pistis* (preuve) et le *pathos* (passion) » (Lahire, 1999, p. 183).

« *s'excusent* » quelque peu du « *pessimisme* », ils disent parfois vouloir essayer de « *terminer par une note plus optimiste* ». (Textes 4 ; 23). Par exemple, l'auteur du texte 4 (enseignante-chercheuse), qui a organisé son propos en six questions comprenant chacun des éléments « *pessimistes* » ou questionnant dans les directions prises au moment de la rédaction de son texte, en propose une lecture réflexive : « *Quel est mon ressenti personnel face à ces questions ? En relisant mes questions je trouve que je suis bien négative ...* ». Dans le texte 3, l'auteur (enseignant-chercheur) inscrit directement dans son titre le mot « *catastrophe* » : « *En 2025, des parcours d'études toujours aussi normés en France : une politique-fiction « catastrophe » et quelques pistes à creuser* ». Dans le texte 7, l'auteur (enseignante chercheuse ; titre « *Changement de posture des enseignants et auditeurs en formation professionnelle supérieur des adultes* ») relate une pratique pédagogique qu'elle a mise en place auprès de publics spécifiques. Cette pratique, qui a été amorcée par des « *restrictions budgétaires* » l'a conduite à utiliser des outils numériques pour développer des enseignements à distance. La formule qu'elle a mis en place « *l'enthousiasme beaucoup* », cependant, elle clôt sa contribution par une crainte : que « *l'institution ne profite [...] du développement de ce type de pratiques pédagogiques pour réduire encore les heures d'enseignement !* ». Dans le texte 23, l'auteur (professeur des universités, directeur d'une école d'ingénieur) relate qu'il « *n'adhère absolument pas !* » à certaines des transformations qui ont eues lieu entre 2005 et 2015 dans l'enseignement supérieur. Et il cite : « *En vrac, déresponsabilisation et défiance sont désormais significativement incrustées dans notre paysage professionnel. [...]* ». Son analyse est que la montée de « *l'utilisation du « numérique » dans l'ES* » a eu pour corollaire « *la transformation radicale de nos pratiques de pilotage par le recours systématique à la logique de « l'asservissement », matérialisée par un champ immense de nouvelles procédures en matière de d'évaluation, de normes, de règlements, de retours d'expériences, de feedback, excusez du peu !* ». Selon lui, il en résulte que : « *Du fait de l'asservissement dont j'ai parlé précédemment, nous sommes en quelque sorte entrés dans une phase implicite de « pilotage automatique » de l'ES, où nous nous donnons l'illusion d'être innovants, alors que nous ne pratiquons en réalité que de la correction de trajectoire, sous la pression permanente des inputs en provenance des espaces les plus locaux jusqu'aux confins de la planète entière* ». S'il y a donc bien des critiques, une ambivalence par rapport à l'enseignement supérieur qui s'exprime ici, il faut toutefois observer deux points. Le premier est que cette ambivalence est exprimée à partir d'une prise de position personnelle, manifeste dans l'emploi de formules telles que « *je trouve* », et par l'utilisation du champ lexical du pessimisme : ces deux techniques montrent que lorsqu'il s'agit de critiques, les auteurs en restent à des impressions et des émotions. Ils n'inscrivent clairement pas leur propos dans une argumentation relevant du registre du *docere* (autrement dit du registre de l'argumentation et de la démonstration). En risquant une sur-interprétation, je pourrais dire que c'est comme si les auteurs sentaient qu'il y a des choses qui ne vont pas, mais que pour les énoncer, ils en restaient à cet ordre d'impressions et de ressentis. Cependant, le matériau ici n'est pas suffisant pour aller plus loin et poser l'hypothèse que l'une difficulté à basculer dans le registre du *docere* pour ancrer la dimension critique du

propos, viendraient de ce que les ressources constituées par le « *discours officiel* » ne comprennent pas l'appropriation et la mise en pratique d'un mode d'appropriation analytique et scientifique. Cette hypothèse pourrait être faite en utilisant d'autres techniques de collectes et ce sera l'une des pistes suivies avec Claire Piluso à partir d'un matériau beaucoup plus situé géographiquement, s'intéressant à l'histoire locale de la mise en œuvre de discours et pratiques en matière de « *pédagogie du supérieur* », et conduit en partie au moyen d'entretiens. Le deuxième point est qu'à l'intérieur de même textes proposant une mise à distance figurent aussi des reprises et adhésions avec d'un certain nombre d'assertions contenues dans le « *discours officiel* ». Sur le thème de la « *pédagogie universitaire* », les positionnements reprennent des éléments du « *fonds discursif commun* ». Certes les proportions sont bien moindres que dans les textes du groupe 1, cependant, sur les questions des enseignants-chercheurs et de la « *nécessité* » de les former au moyen de services universitaires de pédagogie, il n'y a pas vraiment d'ambivalence pour les auteurs qui l'évoque, à l'instar de l'auteur du texte 4, qui tout en se trouvant « *bien pessimiste* » (enseignante-chercheuse ; titre : « *6 questions cruciales pour l'avenir de l'enseignement supérieur* »), justifie en le naturalisant la nécessité de formation initiale, qui permettrait de démarrer avec un « *bagage initial* », assortie d'un « *dossier d'enseignement* » comme pendant du dossier de recherche, rééquilibrant ainsi les attendus entre la recherche et l'enseignement¹²⁹. L'auteur du texte 12 (ingénieure d'études, adjointe à un SUP ; titre : « *Evolution du paysage de l'enseignement supérieur* ») s'appuie sur une référence anglaise relevant « *dix fissures* », parmi lesquelles la « *fonction des enseignants : le corps professoral permanent et à temps plein sous la forme actuelle continuera-t-il de perdurer ? Ce changement pourrait être induit par l'évolution des technologies de l'information et de services d'information. De nombreux outils interactifs, d'enseignement et d'évaluation, agents interactifs et intelligents, workflows automatisés, mis en œuvre de façon cohérente avec le concours de formateurs dynamiques, permettraient aux étudiants de démultiplier les possibilités d'apprendre et d'atteindre des résultats d'apprentissage de haut niveau. Une formation des enseignants aux usages de ces nouveaux outils pour viser une optimisation pédagogique est indispensable.* ». Sur ce point, il n'y a pas vraiment de différences avec le « *fonds discursif commun* » et les propositions des auteurs du groupe 1. L'adhésion éthico-pratique est également repérable, qui est associée avec une adhésion aux types de techniques et de solutions proposées (telle que l'utilisation du numérique).

¹²⁹ « *Les enseignants chercheurs sont par définition enseignants et chercheurs ; ils ont donc **naturellement** besoin d'acquérir des compétences en pédagogie. Actuellement cette acquisition se fait par l'expérience et nécessite donc plusieurs années de pratique. L'instauration d'une formation initiale pédagogique permettrait aux enseignants de débiter leur activité d'enseignement avec un bagage de départ, qui pourrait ensuite être complété par de la formation continue, telle qu'elle est proposée par les services universitaires de pédagogie. La progression de carrière actuelle est essentiellement pilotée par l'activité de recherche, sans rééquilibrage entre les deux activités de recherche et d'enseignement les enseignants chercheurs continueront **naturellement** à faire passer leur activité de recherche avant celle d'enseignement. Ce rééquilibrage suppose une évaluation de l'activité d'enseignement, au même titre que l'évaluation de l'activité de recherche, qui pourrait comme en recherche passer par la rédaction d'un dossier d'enseignement argumenté et documenté (Cf le dossier de valorisation pédagogique pratiqué en Belgique).* » (enseignante-chercheuse ; titre : « *6 questions cruciales pour l'avenir de l'enseignement supérieur* », mis en gras par moi).

5.2.3.3 LES LIENS ENTRE LES POSITIONS ET LES PRISES DE POSITION

Les raisons de prendre la parole sur ce sujet sont moins visibles que pour les auteurs du premier groupe. Pour connaître davantage d'éléments sur les parcours professionnels de certains des auteurs, je sais qu'ils ont pu participer activement à l'essor du thème de la « *pédagogie du supérieur* » en France. Cependant, que cette mention ne soit pas fournie dans la désignation de leur fonction et statut permet de penser que ce n'est pas à partir de celle-ci qu'ils souhaitent que leur texte soit lu. Les retours réflexifs sur leur propos (texte 4), ou la précision de certains éléments de leur parcours (texte 23) signalent alors que les textes ont aussi une ambition d'être une sorte de bilan commenté, voire désabusé et ironique. Par exemple l'auteur du texte 23 précise : « *Ce que j'écris à cette occasion n'est pas uniquement lié à mon actuelle fonction (directeur d'une école d'ingénieur), mais se veut le témoignage de bien des formes d'activité auxquelles j'ai pu goûter avec enthousiasme depuis plus de 35 ans en tant « qu'itinérant » de l'enseignement supérieur (ES) et de la recherche : chercheur au CNRS, professeur en Faculté des Sciences, membre de nombreux conseils, responsable de diplômés, directeur d'UFR, de SCUIO, de CIES, d'école d'ingénieurs* ». Ce paragraphe est placé en amont de ceux qui vont expliquer l'histoire de l'enseignement supérieur, le développement de la logique « *d'asservissement* », et de la « *déresponsabilisation* ». Pour d'autres auteurs, les raisons de prendre la parole peuvent aussi être de publiciser des idées qui valent aussi dans champ scientifique (ou qui aspirent à l'être). Ainsi l'auteur du texte 3 (MCF) cite un extrait d'un ouvrage qu'il a publié. De son côté, pour l'auteur du texte 8 (un chargé de mission TICE et enseignant-chercheur - associé, docteur en sciences de l'éducation) l'intention semble être de peser à la fois dans le champ scientifique, et dans le champ de la pratique. Ce qui est intéressant dans ce cas est d'observer que la double appartenance de cet auteur au champ scientifique (par sa thèse, par sa qualifications aux fonctions de maître de conférences sur une période et son statut d'enseignant-chercheur d'un côté, ses fonctions de chargé de mission TICE de l'autre) semblent se retrouver dans la structuration comme le contenu du texte, qui oscille entre un diagnostic et une analyse de l'existant à partir de notions et connaissances scientifiques (déconnectées de leurs disciplines et de leurs auteurs), et propositions de solutions¹³⁰. Ainsi, les textes produits par des auteurs de ce groupe ne marquent pas une adhésion systématique et prosélyte au « *discours officiel* ». La posture est davantage celle d'un analyste, d'un commentateur fournissant une analyse davantage politique et stratégique de l'enseignement supérieur que

¹³⁰ Il dit par exemple que : « *L'autonomie des acteurs est un facteur clé de l'avenir des universités. Toutefois cette autonomie ne se décrète pas mais se construit. D'où la nécessité de l'accompagnement d'une part et l'évolution de la représentation sociale de ce que « vaut » apprendre dans notre société (valeur marchande du diplôme à questionner). L'appui sur des moyens numériques est un des vecteurs essentiels de cette potentielle évolution. Ceci, à condition que les règles qui président à leur fonctionnement soient inscrites dans cette perspective. Le potentiel d'autonomisation doit être accompagné d'un travail de crédibilisation qui implique aussi bien les « producteurs » de savoir que les « usagers » des savoirs.* » (Texte 8, chargé de mission TICE et enseignant-chercheur - associé, docteur en sciences de l'éducation).

technique et opérationnelle. Les analyses, les propositions sont alors réarticulées en fonction de ce que l'auteur a dégagé lui-même comme important en mobilisant des éléments historiques, politiques, stratégiques. On peut alors s'intéresser d'un peu plus près aux manières dont les éléments historiques, sociologiques, politiques et stratégiques sont mobilisés dans ces textes.

A. UN RECOURS AUX SCIENCES SOCIALES : L'HISTOIRE ET LA SOCIOLOGIE

Certains auteurs adoptent un ton historique ou mobilisent des notions issues des sciences sociales. Ce qui est intéressant à observer car cela pourrait ouvrir la piste à une analyse critique de tout le discours officiel de la « *pédagogie supérieure* », ou des re-problématisations, etc. par la mobilisation de théories, outils, etc. issus de ces disciplines. Cependant, il s'avère que ce ne sont pas tant que cela des disciplines (et des pratiques) scientifiques qui sont convoquées lorsqu'il s'agit d'historiciser ou de mobiliser des concepts issus des sciences sociales, que l'emploi de formes de récit, des éléments dans la construction d'une argumentation, ou d'un point de vue (parfois ambivalent) sur l'enseignement supérieur. Pour le cas de l'histoire, on a affaire à des usages ordinaires et non savants. Pour le cas des sciences sociales, et de la sociologie, on observe une sorte de détournement : des notions savantes telles que « *forme scolaire* », « *habitus* » sont évoquées, elles ne sont pas définies, pas rapportées aux auteurs ou courants scientifiques les mobilisant, et servent plutôt à défendre l'idée que le développement de la « *pédagogie universitaire* » est une bonne chose. Ainsi, pratiquement tous les auteurs (3 ; 4 ; 8 ; 12 ; 17 ; 23 ; 24) de ce groupe ont le souci d'inscrire leur propos dans une histoire de l'enseignement supérieur et de la recherche dont ils proposent des éléments de recontextualisation, parfois en commentant ces éléments historiques. Par exemple, l'auteur du texte 23 revient sur les dix dernières années, pour présenter des éléments qui lui semblent incontournables à avoir en tête pour suivre la suite de son propos. « *Entre 2025 et aujourd'hui se trouve le même « volume » de temps à explorer qu'entre maintenant et 2005. Ce constat pourrait être banal si la période 2005-2006 n'avait pas été pour l'enseignement supérieur français un moment essentiel et définitif de rupture, certes moins visible que celui de l'après 68, mais à mon sens beaucoup plus impactant quant à ses conséquences 10 ans plus tard. De façon lapidaire, deux évènements majeurs se sont déroulés à l'époque : Le début d'application de l'harmonisation européenne (LMD) à l'ensemble du dispositif de l'ES en France, laquelle harmonisation est aujourd'hui achevée, La crise anti-CPE, qui a constitué le point de nucléation originel de la gigantesque réforme structurelle (autonomie, RCE, COMUE, ...) entreprise depuis 10 ans dans l'ES.* ». Le texte 24 se présente quant à lui en un article recontextualisant cinq siècles d'histoire des universités, intégrant les développements des vingt dernières années à la lumière de cet historique. L'économie de la connaissance, les rôles de l'OCDE etc., sont alors des topiques cités et réinscrits dans un ensemble de relations. Néanmoins avec ces reprises

d'éléments historiques (à partir de dates, nom de lois et de réforme), on en reste à une logique d'énumération, qui est la même que celle proposée dans le « *discours officiel* ». L'histoire ou les sciences humaines et sociales ne sont pas convoquées ici pour ce qu'elles sont dans leur pratique scientifique : des lieux de production de connaissances, à réinterroger à partir de leurs cadres épistémologiques, théoriques et méthodologiques propres, pour lesquels la reprise de dates, de lois dans l'explication doit faire l'objet d'une réflexivité.

B. DES ANALYSES STRATEGIQUES ET GESTIONNAIRES

A côté de cette dimension historique, il y a une dimension stratégique et gestionnaire : les auteurs problématisent les questions de « *pédagogie du supérieur* » à partir des enjeux pour la société, mais également pour les universités, en discutant de la faisabilité, et des moyens à mettre en œuvre pour que la « *pédagogie du supérieur* » se développe. Il est ainsi manifeste que les discussions portent sur la faisabilité, en montrant qu'il s'agit de choix impliquant des techniques et des transformations, mais qu'elles ne prennent pas position à partir d'une dimension politique, qui donnerait par exemple des arguments pour ou contre la société de la connaissance, le néolibéralisme, etc. Par exemple, dans le texte 4, l'autrice (enseignante-chercheure) pose six questions « *cruciales pour l'avenir de l'enseignement supérieur* ». Chacune est le titre d'un paragraphe qui contextualise cette question à la lumière des événements historiques et des volontés politiques, fournit quelques avis sur les directions qui semblent être prises (qu'elles soient placées dans une perspective « *optimistes* » ou « *pessimiste* »), avant de se clore par d'autres questions, dont les réponses ne sont pas apportées. Par exemple, le paragraphe à la question 5 intitulée « *Quel degré d'autonomie des établissements ?* » commence par rappeler les effets de la LRU, qui a « *transféré de nombreuses compétences techniques dans les universités mais le cadrage politique reste omniprésent, avec à la clef l'attribution de moyens. Il y a là une question de fond : veut-on réellement laisser à chaque université l'opportunité de développer ses propres stratégies et donner ainsi une chance à l'instauration d'une dynamique locale ? Le ministère imagine-t-il le découragement des personnels universitaires qui gèrent des injonctions parfois intenable (par exemple accueillir tous les étudiants dans les conditions actuelles)* » : le ton est celui d'une analyse critique des effets de la LRU et non celui d'une discussion sur le bien-fondé de cette loi. Un autre exemple est l'autrice du texte 12 qui est IGE, directrice adjointe d'un SUP qui s'appuie sur « *dix fissures* ». L'autrice reprend chacune des « *fissures* » et discutent tout en les exemplifiant, dans la perspective de dégager des solutions opérationnelles, stratégiques, sur lesquelles elle ne se prononce pas mais fournit plutôt des questions ouvertes. Ainsi par exemple, pour la première fissure, qui concerne « *la « segmentation » encore plus forte en unités d'enseignement supérieur validées par des crédits dans les années à venir.* » l'autrice se demande : « *La "multiversité" entraînera-t-elle en soi une*

désagrégation de l'université ? Pourquoi n'irait-on pas vers des systèmes si diversifiés que des entreprises ou organisations pourraient organiser des programmes de formation interne, qui bénéficieraient d'une accréditation diplômante et reconnue dans le monde socio-professionnel ? Prenons l'exemple des MOOCs : resteront-ils dans la sphère publique à un niveau international ? Tout dépendra de la valeur accordée aux certificats et aux diplômes délivrés, et de l'employabilité qu'ils permettront. » La dimension stratégique se dévoile aussi aux mises en garde et points de vigilance que les auteurs présentent dans leur texte.

Ces bouts d'argumentation montrent que les auteurs sont en mesure de constituer des raisonnements explicitant les enjeux à l'échelle d'une société, et à situer leur propos au niveau des réflexions et décisions stratégiques, voire à énoncer des mises en garde à partir d'éléments divergents¹³¹ par rapport au « discours officiel », dans la perspective de mettre en œuvre les politiques décrites. Il est à noter que ce ton stratégique et gestionnaire ne renvoie pas encore une fois à des disciplines, mais davantage à des recommandations, des diagnostics, des prévisions : autant de raisonnements que des anciens ou actuels dirigeants de services universitaires de pédagogie que sont les auteurs des textes de ce groupe peuvent avoir à réaliser au cours de leur activité. On a donc ici une relation qui peut être établie entre ce type de discours et les fonctions qu'ont occupés un certain nombre d'auteurs des textes du groupe 2¹³². Je propose de considérer que ces auteurs mobilisent un mode d'appropriation stratégique et gestionnaire qui possède les caractéristiques suivantes : une certaine dimension analytique est présente, mais elle ne relève pas d'une pratique scientifique (sur les thèmes de l'enseignement supérieur et de la « pédagogie du supérieur ») ; des schèmes de perception pratiques, éthiques sont également présents ; et dans une bien moindre mesure, le propos comprend des composantes techniques.

C. DEUX ARTICLES

A deux reprises (pour des textes formalisés comme des articles scientifiques), j'ai fait l'analyse de la mobilisation d'un mode analytique-scientifique. Il s'agit des textes 17 (doctorant ; titre : « *Vers des Masters AOC ? Les labels comme révélateurs des mutations et paradoxes de l'Enseignement Supérieur français* ») ; et

¹³¹ C'est manifeste dans les trois derniers extraits présentés qui évoquent le rapport au numérique des étudiants. Sont pointés des risques, (la difficulté de l'autonomie, etc.). Or ces risques constituent des résultats de recherche. Cependant ce n'est pas à partir de ce type de connaissance qu'ils sont énumérés ici : ils apparaissent alors comme des remarques, des commentaires, visant à faire réfléchir, à argumenter de la faisabilité des pistes avancées. Ce qui a été perdu en cours de route est alors la précision qu'apporte une référence scientifique, allant de son champ de pertinence à ce qui est précisément démontré, à sa robustesse venue justement du fait de sa nature scientifique.

¹³² Le cadrage du discours attendu par ces fonctions est lisible par exemple dans le Livre Blanc sur la pédagogie universitaire numérique, qui en introduction explique que le texte « propose des éléments pour définir une politique et mettre en place une stratégie en matière d'accompagnement et de formation des enseignants pour développer les usages pédagogiques du numérique dans l'enseignement » (Livre Blanc, 2012, p. 4 ; source : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2012/99/9/Livre_Blanc_Accompagnement_VF_22_10_12-1_231999.pdf)

du texte 24 (enseignant-chercheur ; titre : « *Quelle idée de l'université ?* »). Comme les autres textes du groupe 2, ils comportent un souci d'explicitation, de contextualisation, de commentaire et de reproblématisation de la consigne de départ. Cependant, ce qui les distingue des autres textes de ce groupe est qu'ils consistent en une argumentation menée de bout en bout, mobilisant un mode de structuration du propos organisé en article scientifique, sans que l'on sache toutefois de quelle discipline relèvent ces articles. Cette absence de rattachement à une discipline pose alors un problème de réception (en tout cas pour moi), car elle rend difficile de savoir à partir de quelles théories, notions, concept, matériau les auteurs ont élaboré leur propos. Il n'y a pas, de plus, de présentation du travail méthodologique : dans le texte 17, l'auteur dit s'être intéressé à la question et avoir compilé de son propre chef l'apparition de labels depuis plusieurs années, tout en travaillant sur un autre thème de recherche ; dans le texte 24, l'auteur ne dit rien de sa manière d'interroger le matériau historique concernant l'université¹³³.

Pour le premier des deux textes, l'intention est de s'intéresser à la prolifération des « *labels* » dans l'enseignement supérieur afin de « *discuter les motivations en partant de cet ensemble de labels et de marques, d'interroger les objectifs qu'ils poursuivent. Nous nous demanderons plus généralement en quoi ils peuvent être utiles pour révéler les transformations du paysage de l'ESR et suggérer de nouvelles questions* ». L'auteur ne se positionne pas frontalement par rapport à des thématiques de la « *pédagogie du supérieur* », cependant il aborde et recompose via la question des labels (qui correspondent à différents éléments telles que des certifications privées, publiques, sur des domaines différents, tels que les langues, l'informatique ou l'enseignement universitaire), tout un ensemble de points présentés comme problématiques pour l'enseignement supérieur. Sa conclusion est que « *Ces changements, que nous ne souhaitons pas voir se concrétiser dans les faits, auront permis aux syndicats étudiants de triompher en apparence : les débats sur les droits d'inscription et la sélection seront demeurés enterrés, grâce à une apparente égalité d'accès aux études supérieures. C'est à la sortie des études que s'opèrera alors, plus que jamais, un tri de jeunes diplômés « labellisés ». Avec un coût social et sociétal que chacun est libre d'imaginer.* ». Ce texte est ce qui se rapproche le plus de la mobilisation unique du registre du *docere* pour prendre au final, un point de vue critique (et négatif) sur les évolutions qui se profilent. Ce texte soulève tout un ensemble d'incohérences, sous forme de questions ouvertes.

Dans l'autre des deux textes, la stratégie rhétorique et argumentative est différente : l'auteur balaye cinq siècles d'universités pour présenter la situation actuelle. L'argumentation et le recours à l'histoire semble permettre une conclusion qui naturalise et légitimise le bien fondé des transformations actuelles. L'argumentation relève de bout en bout d'un registre issu du *docere*. Figurent alors des topiques en accord avec les propositions contenues dans le « *discours officiel* », qui montrent peut-être le souci de l'auteur de

¹³³ Des recherches complémentaires sur internet permettent de savoir que le premier auteur est doctorant en sciences de gestion ; le second enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.

prendre une place parmi les experts officiels¹³⁴. Aussi, ces exemples illustrent que le mode d'appropriation analytique scientifique n'empêchent pas les auteurs de prendre parti, et d'indiquer si les évolutions constatées, discutées, décrites, reproblématisées, vont ou pas dans la bonne direction pour eux.

5.2.4 SYNTHÈSE DE LA PARTIE 5.2

L'exercice auquel se sont prêtés volontairement les auteurs des vingt-quatre textes permet d'inférer des mobilisations de code différents selon le rôle joué par les auteurs au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche, au regard des relations que leur fonction et statut occasionnent à propos du thème de la « *pédagogie du supérieur* ». A des positions relevant de fonctions directement en lien avec une attente de développement de pratiques autour de la « *pédagogie du supérieur* » s'observent des discours davantage produits à partir d'un code restreint pour lequel le « *discours officiel* » sert de point de référence, de boîte à outil cognitive et de feuille de route pratique. A des positions relevant de statuts d'enseignant-chercheur, ayant ou occupant des fonctions de direction (de service, d'établissement d'enseignement supérieur), ayant eu à se positionner par rapport à l'injonction du développement de la « *pédagogie du supérieur* » correspondent des discours produits à partir d'un code élaboré pour lesquels les éléments du discours officiel sont discutés, critiqués ou approuvés. Les ressources cognitives et les possibilités offertes par les deux positions sont différentes mais liées. Dans le premier groupe, l'entrée dans la bataille se fait à partir d'une logique de réponse à un problème, dont les formulations sont extérieures et fournies en amont, et dont les résolutions (également présentes dans le discours officiel) passent par la mobilisation d'une panoplie d'outils, de techniques qui visent à transformer l'existant. Il est à noter que solutionner ce type de problème fait partie des missions au quotidien de ces auteurs. Dès lors, s'appuyer sur les préconisations de la STRANES¹³⁵, revient à s'appuyer sur des pratiques attendues et réalisées dans le cadre des activités quotidiennes. Dans le deuxième groupe, l'entrée se fait à partir d'un travail d'analyse mené par les auteurs

¹³⁴ Sa conclusion va dans le sens de ce que préconisent les experts en « *pédagogie du supérieur* » : « *Pour construire un programme d'études, la pédagogie universitaire se réfère de plus en plus aux théories de l'apprentissage, qui montre que la connaissance ne se construit pas selon une logique cumulative, par simple empilement d'unités disciplinaires de connaissance. Comme plusieurs ouvrages sur l'apprentissage universitaire le soutiennent, le cursus doit s'organiser selon une logique intégrative pour assurer des apprentissages profonds, durables et transférables (De Ketele, 1990 ; Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmantier, Romainville, 1998 ; Dupont et Ossandon, 1994, Paivandi, 2015). Un cursus ne peut plus se contenter de la maîtrise cognitive des disciplines, évaluée à l'aide d'examens, mais aussi de points de vue d'aptitudes et de compétences liées à la mobilisation critique et au développement des acquis : capacité de rechercher et de traiter l'information, de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de réussir dans des contextes différents.* » (Texte 24 ; enseignant-chercheur ; titre : « *Quelle idée de l'université ?* »).

¹³⁵ Comme le fait explicitement l'autrice du texte 2 (responsable d'un service d'appui à l'innovation pédagogie et à l'enseignement numérique ; « titre : « *L'enseignement supérieur dans 10 ans : retour vers le futur ?* », qui explicite qu'elle a mené un « *exercice de prospective qui décrit un scénario prenant pour hypothèse l'intégration d'un certain nombre de recommandations du récent rapport STRANES (Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur) ainsi que la généralisation de pratiques déjà observables pour la plupart au niveau expérimental* ».

eux-mêmes, en puisant dans une culture scientifique (pour la forme argumentative), les expériences issues de leur parcours professionnel (d'enseignants, de responsables de services universitaires de pédagogie), permettant de fabriquer un discours mobilisant une vision stratégique et gestionnaire. Ces discours comportent une certaine ambivalence. Y figurent des critiques, des états d'âme, des inquiétudes, rendant le propos plus difficilement prédictible. C'est au fil des paragraphes que le lecteur peut essayer de reconstruire le point de vue de l'auteur, qui peut d'ailleurs être pluriel dans son message (à la fois pro, et contra selon les thèmes). Cependant, lorsqu'il s'agit de thèmes liés aux enseignants-chercheurs, on retrouve les mêmes topiques que ceux du « discours officiel » et des auteurs du groupe 1. L'ensemble offre alors quelques pistes pour saisir tout à la fois le résultat d'un travail d'appropriation liant des catégories de perception et d'action aux positions professionnelles des locuteurs, tout en montrant ici qui sont les protagonistes ainsi que l'ampleur de bataille qui fait actuellement rage au nom de la « pédagogie du supérieur ». Trois modes d'appropriation ont été bâtis : un mode éthico-pratique, un mode stratégique et gestionnaire ; et un mode analytique-scientifique. Ce dernier mode, a été rencontré pour deux textes seulement (Textes 17 et 24), qui correspondent à des articles (sur le modèle d'article scientifique).

Ce qui me semble particulièrement intéressant à relever ici concerne les usages professionnels (en dehors du cadre scientifique) des apports des disciplines scientifiques. Manifestement, pour les auteurs du premier groupe, les notions (complexes et issues de travaux scientifiques) ayant donné lieu aux théories du capital humain, à la notion d'économie de la connaissance, ou encore aux notions relevant des sciences de l'éducation (la variation des familiarisation à l'autonomie, etc.) ne sont pas prises pour ce qu'elles sont y compris dans les lieux au sein desquelles elles ont été inventées, ou sont manipulées dans le cadre de l'activité scientifique – autrement dit des théories et concepts ayant une existence à discuter scientifiquement - . Lors que ces théories et notions sont énoncées, elles ne sont jamais démontrées, elles sont au mieux définies. Elles apparaissent constituer des étiquettes sur des boites qu'il faut pouvoir citer et opérationnaliser, mais non ouvrir pour en critiquer le contenu, et éventuellement en proposer d'autres. Il me semble retrouver ici des divisions cognitives importantes, entre une entrée technique et stratégique et gestionnaire (ayant certes des différences, mais des relations importantes également), et de l'autre une dimension analytique-scientifique, pas mobilisée ici. Me semble dans cette perspective se rejouer les frontières entre des pratiques et savoirs éthico-pratique, technique, stratégiques-gestionnaire d'un côté, et des savoirs produits par les sciences humaines et sociales, mais délocalisés, séparés de leur état dans la pratique scientifique pour servir des finalités et des moyens situés en dehors de celle-ci.

Toute cette analyse ne vise bien évidemment pas à inférer d'une absence de possibilité d'analyse critique chez les auteurs du groupe 1, ce qui serait complètement contraire au sens de la démarche entreprise ici au moyen des notions de codes. Mais en rattachant les prises de positions aux positions sociales des auteurs,

on ne peut que constater qu'il semble très difficile de trouver des ressources dans le cadre ordinaire de travail des auteurs du groupe 1 pour fabriquer des prises de positions critiques et analytiques. Si elles sont plus ordinaires pour les auteurs du groupe 2, qui sont avant tout des enseignants-chercheurs ayant pris des responsabilités administratives au cours de leur carrière, elles montrent toutefois qu'elles s'expriment sur le domaine stratégique et gestionnaire, et non scientifique-analytique. Et si l'on s'intéresse aux disciplines de formation des auteurs du groupe 2, on peut faire le constat d'un éclatement disciplinaire qui montre que les sciences de l'éducation, ou la sociologie de l'éducation sont loin de constituer un fonds disciplinaire commun et que c'est à partir de cultures, d'expériences et de pratiques très différentes les uns des autres que les locuteurs prennent la parole et agissent au nom de la « *pédagogie universitaire* ». Une question de recherche qui pourrait être soulevée consisterait à se demander quels effets croisés le cumul des fonctions d'enseignement, de recherche et de responsabilités administratives peut avoir sur chacune de ces fonctions. Si des travaux ont mis en évidence des relations positives entre recherche et enseignement (Bodin, Millet & Saunier, 2018), il serait aussi à questionner les effets des pratiques d'administrations de diplômes, de services universitaires de pédagogie, de « *gouvernance* » sur les pratiques de recherche et d'enseignement : dans quelle mesure l'appropriation d'un mode stratégique et gestionnaire vient se confronter à d'autres modes, notamment scientifique-analytique, etc. et contribue à transformer les pratiques et les catégories de perception de l'enseignement, de la recherche, de l'université, des étudiants, etc. ? Je ferai l'hypothèse que le « *fonds discursif commun* » en fabriquant une sorte de nouvelle culture sur l'enseignement universitaire (lui aussi fabriqué de toute pièce, et évacuant la question des disciplines) ne reste pas forcément cantonné aux activités et pratiques uniquement administratives et vient s'imbriquer aux autres domaines d'activité. Se manifestent peut-être ici des manières de problématiser le thème de la « *pédagogie du supérieur* », à partir de dispositions produites dans le cadre des activités de recherche (pour la rhétorique argumentative) et des responsabilités administratives (pour le contenu des arguments). En termes de résultats de recherche, cette partition mériterait des travaux plus poussés qui pourraient poser la question des contextes au sein desquels existent (ou pas) des ressources pour s'approprier certains savoirs (notamment scientifiques à la base) à partir d'un mode d'appropriation analytique-scientifique. On aboutirait peut-être à l'idée que des savoirs de plus en plus complexes, inventés dans le champ scientifique, transitant via des groupes extérieurs à celui-ci (mondes politiques, associatifs, etc.), se solidifient, se refroidissent, et perdent, selon les positions sociales des locuteurs qui s'en emparent, leur nature d'hypothèse provisoirement stabilisées pour devenir autre chose par exemple des éléments isolés d'un catalogue dont l'ensemble forme une mythologie ; des supports dans la production de dispositifs ; des ressources pour stabiliser des positions sociales, pour accroître son pouvoir sur différents groupes sociaux. Et dans cette perspective, ce qui me semble encore plus étonnant, mais aussi inquiétant, est que c'est au

cœur de l'université - autrement dit des lieux de production incontournable du savoir scientifique - que ces pratiques se déroulent¹³⁶.

5.3 DE QUELQUES MISES EN APPLICATION DE L'INJONCTION DE TRANSFORMATION DE SOI

Un dernier point est à soulever. Il s'agit de la mobilisation d'injonctions et de techniques visant l'auto-transformation de l'enseignant-chercheur. Le changement qui est appelé, doit être « *profond* » et impacter autant les pratiques d'enseignement que la perception du métier pour l'enseignant-chercheur, son rôle, sa tâche, ainsi que le contenu de ses enseignements et ses manières d'évaluer les étudiants, sans oublier les pratiques de « *gouvernance* » car ce sont bien encore et toujours des enseignants-chercheurs qui prennent en charge la direction des établissements d'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de changements d'ordre cosmétique, mais bien plus profondément d'un changement dans le rapport à l'enseignement supérieur et la recherche. Parmi les outils pour générer ce changement, il y a tout ce cadrage cognitif dont la mise au jour montre combien les situations produisent des rôles fermés pour acteurs.

L'intention est ici de fournir quelques illustrations du type de travail mené pour accompagner l'injonction à l'auto-transformation de soi, et l'adhésion au discours officiel en s'appuyant sur l'exemple de la journée d'échanges organisée par le centre de ressources pédagogiques et la DGEIP en 2015. La thèse est que ce travail, sous des dehors ludiques et de « *bricolages* » est en fait extrêmement cadré et cadrant. Ce cadrage porte sur une mise en dialogue réglée et bornée de deux ordres d'expériences : les émotions et le sensoriel d'une part, l'analytique et le réflexif d'autre part. Au final, l'appel aux émotions, qui est important tout au long des exercices est un point d'appui pour valider des assertions constitutives du « *discours officiel* », et sert également de terreau pour ancrer les réflexions sur la « *pédagogie universitaire* ». Les analyses et la réflexivité qui sont appelées sont extrêmement bornées et ne permettent pas d'ouvrir un espace critique. La présentation du travail à faire en atelier vise quant à elle à montrer concrètement une oscillation entre une injonction à la créativité et son bornage, ainsi que quelques techniques et outils pour y parvenir.

¹³⁶ Là où la situation devient très étrange, c'est qu'il ne faut pas oublier que ce sont ces conseillers et ingénieurs pédagogiques, membres de services universitaires de pédagogie qui vont venir porter un discours injonctif demandant à des enseignants-chercheurs d'être « *enfin* » réflexifs à propos de leurs propres pratiques d'enseignement. Et qu'ils vont tenir ce discours, mettre en œuvre des formations, participer à des journées d'études, des colloques, autrement dit mener toute une série d'activités qui vont prendre place etc. au cœur d'universités, dont certaines sont de hauts lieux de production de connaissances en sciences sociales... parfois spécialisées sur des questions d'enseignement, de transmission, d'apprentissage, ou encore de socialisation.

3.2.1 LE MATERIAU : DEUX DISCOURS ET DES CONSIGNES D'ATELIER

Vingt-deux participants ont été invités à prendre part à cette journée passée sous le signe de la réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur. Ces participants, dont je fais partie, sont pour la plupart des enseignants-chercheurs. Il y a quelques conseillers ou ingénieurs pédagogiques, et une représentante du ministère de l'enseignement supérieur et de la DGSIP. La consigne était de prendre connaissance des textes de fiction (présentés dans la partie précédente). Et la journée se déroulera en plusieurs temps : quelques discours introductifs, des ateliers en petit groupe dans une salle spéciale (un « *fab-lab* »), et un temps d'échange en plénier sur le contenu des textes de fiction et nos retours sur les ateliers. Ce matériau est surtout constitué de prises de notes ethnographiques sur les discours introductifs et le discours de consignes (je n'ai pas pu prendre des notes sur toute la journée).

Le premier intervenant est la personne contact du Centre de Ressources Pédagogiques, qui a invité tous les participants. Son discours est centré sur des dimensions organisationnelles, qui introduisent le thème de la journée, les objectifs, à partir de ce que nous allons faire. Elle va commencer par décrire qui a été invité, en insistant sur la diversité des profils, qui est selon son institution, importante : « *ici on a une conviction : que malgré nos divergences, nos regards, on peut faire quelque chose et échanger sur l'enseignement supérieur.* ». Elle explique également le principe de la journée : « *on va participer à une expérience, et nous, en tant qu'organisateur on n'a pas d'idée précise de là où on va aller.* » Elle emploie le terme de « *bricolage* » pour dire qu'on va peut-être faire « *n'importe quoi, se laisser aller, lâcher prise, en travaillant de façon agile*¹³⁷, à partir d'une journée qui a été scénarisée par un spécialiste de cette méthode ». Son message est alors le suivant : « *il faut jouer de nos divergences pour créer de la convergence, pour voir aussi si on peut en avoir. Notre état d'esprit doit être la créativité et l'horizontalité. Il s'agit de favoriser une expression libre, de se libérer des schémas de pensées communs. Car on ne vient pas là pour représenter son institution mais en tant qu'individu. Il faut donc oublier nos statuts, et ne pas se dire qu'il y a des gens qui savent et d'autres non.* » Elle nous remercie de notre présence en disant « *Vous avez manifesté un enthousiasme, vous avez même réorganisé votre emploi du temps pour venir donc c'est déjà pour nous une réussite. Vous êtes là, merci pour la confiance que vous témoignez face à ce bricolage.* ». Enfin, elle annonce le discours suivant, qui va être tenu par Geneviève Lameul, au titre de représentante du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ainsi que de la DGSIP. Avant de lui céder la parole, elle précise que le ministère « *ne va et ne veut pas être le prescripteur. On est là pour dynamiser, pour apporter. Entre Idefi et ANR, il y a des espaces qui peuvent être des espaces de rencontre et de mutualisation.* » Elle termine son allocution en expliquant d'une part que le Centre de Ressources Pédagogique, qui a historiquement

¹³⁷ Il s'agit d'une méthode d'organisation du travail de groupe, fondées sur la « collaboration entre des équipes auto-organisées et pluridisciplinaires et leurs clients », à l'origine dans le domaine de l'ingénierie logicielle, s'appuyant sur un « *cadre méthodologique léger mais suffisant centré sur l'humain et la communication.* » (source : https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_agile, consulté le 31 octobre 2020).

d'avantage travaillé sur le secondaire et le primaire s'intéresse également à l'enseignement supérieur car il souhaite à présent investir à partir d'une expertise de médiation, de terrain, de pratiques, une articulation des réflexions. Et d'autre part qu'il y aura des « livrables » à l'issue de cette journée, dont la forme est encore en discussion.

Je comprends donc au fil de ce discours qu'il s'agit de se libérer complètement, de se laisser aller, - toutefois sous les yeux du ministère -, pour dessiner l'avenir de l'enseignement supérieur sans rattacher les idées à une fonction ou une institution - qui apparaissent pourtant bien en gros sur les badges -, au moyen d'une méthode qui va « guider » la créativité. Je comprends aussi que cette journée est financée par des projets (IDEFI et ANR), qu'il y aura des « livrables » et enfin que ce Centre de Ressources Pédagogique ambitionne de devenir un partenaire important, grâce à son « expertise » sur la question de la « pédagogie du supérieur ». Sous l'attente d'une journée ludique, d'une créativité débridée, d'expérimentation et de bricolage, il y a une institution (ce Centre) qui travaille sa place par rapport à l'Etat, dont les raisons de cette présence s'éclairent avec le deuxième discours, celui de Geneviève Lameul, en tant que représentante du ministère et de la DGESIP, et de la MINES. Son propos met l'accent sur trois points : l'inscription institutionnelle de cette journée ; les attentes du ministère pour cette journée et les usages du travail qui sera fait ; les suites envisagées. Ainsi que Geneviève Lameul le précise, cette journée fait ainsi partie d'une convention signée entre la DGESIP et le Centre, qui a été initiée parce qu'il semblait au ministère que le Centre était bien positionné sur le thème de la pédagogie en raison d'une place historique d'institution fédératrice. Elle évoque ensuite que cet événement s'inscrit dans une succession d'actions qui vont venir : « *des conférences de consensus* », des « *enquêtes sur la mise en visibilité des services de soutien à la pédagogie qui doit permettre au ministère d'y voir plus clair dans les actions entreprises par les acteurs de terrain, les praticiens.* » Enfin elle termine en disant qu'elle a à « *l'esprit l'idée de mettre la production de ce groupe au service d'un autre projet avec l'agence ATHENA, qui a invité plusieurs directeurs de labo de recherche en pédagogie pour dire de quelles recherches on a besoin pour écrire les appels à projets (dans les ANR futures). La production de ce groupe sera importante à rapporter dans cette prochaine réunion.* »

On peut le constater, entre le premier discours et le deuxième, les attentes envers cette journée ne cessent de croître et de s'imbriquer à la manière d'un millefeuille. Les dénominations également : s'il s'agissait de se mettre en expérience dans le premier discours, d'adopter un esprit ludique et un certain lâcher-prise, il s'agit dans le second discours d'être en mesure de fournir un « travail » qui servira à plusieurs étages. Parmi ces étages figurent des « conférences de consensus » - dont le terme ne peut manquer d'interpeler – ou des réunions préparatoires à la formulation d'appels à projet dans le cadre de l'ANR,

menées par « *l'alliance Athena*¹³⁸ », une structure qui pèse sur la rédaction de ces appels à projet en Sciences humaines et sociales. En gros, la journée d'expérimentation se mue au fur et à mesure en un des lieux de relais pour le ministère des actions en faveur de la « *pédagogie du supérieur* ». Tout au long de ce discours, l'Etat se positionne en tant que partenaire/commanditaire. Dans le même temps, il s'agit pour les organisateurs de nous faire « *vivre une expérience* » transformatrice : l'intention est aussi qu'elle nous serve, qu'elle illustre des possibilités d'innovations pédagogiques en montrant à quel point certaines techniques sont « *efficaces* ». Cela fait penser à des représentants venus faire une petite démonstration de leurs services, ou une sorte de reprise de la logique des « *démo* » dans les colloques en sciences, étudiée par Claude Rosental (Rosental, 2009). En expliquer toutes ces attentes est l'objectif de la dernière des présentations orales, dont les consignes sont données par deux animateurs, qui se désignent comme des « *accompagnateurs* ».

La dernière observation ethnographique porte sur les activités qui vont être organisées au cours de la journée. Celle-ci a été « *scénarisée* » ainsi que la première oratrice l'a annoncé, en s'appuyant sur la méthode AGILE. Avant de démarrer les ateliers, des consignes sont données par deux animateurs ou « *accompagnateurs* », dont l'un se présente comme un « *architecte pédagogique qui fait de la modélisation* » : celles-ci portent sur le contenu des ateliers ainsi que la posture qu'il convient d'adopter. L'architecte pédagogique explique comment les choses vont se passer : « *Ca va se passer dans une salle particulière. Ce sera sans ordinateur. On travaille avec des post-it, des murs sur lesquels on écrit. Il y aura un temps fort, l'étonnement, ce qui vous a étonné. Et vous serez en groupe. Alors on n'a pas laissé le choix pour la constitution des groupes, car il fallait entrer dans le vif du sujet. On va se lancer des défis, et on va faire trois cartes.* ». Il poursuit son explication : « *On va utiliser une méthode AGILE. C'est du brainstorming. On va dire qu'en dix minutes vous avez quelque chose, puis vous revenez, et on vous donne des contraintes, et vous avancez. On parle de laboratoire d'innovation pédagogique* ». Il fournit également quelques éclairages sur l'efficacité de cette méthode qu'il enseigne dans un Master en architecture des formations. Il explique qu'il s'agit d'une méthode basée sur la recherche, qui s'appelle à ce que j'en comprends « *la conception orientée par la recherche* », dont il fait un petit descriptif : « *quand on travaille avec des enseignants, on a un projet, la recherche apporte ses modèles, son regard enrichit les enseignements.* ». Une fois les explications terminées, la séance commence. Comme nous n'aurons pas le droit d'emmener un ordinateur et que tout le matériel pour écrire restera dans la salle spéciale, je vais avoir du mal à prendre des notes ethnographiques. Vont alors se succéder des temps plus ou moins courts, toujours définis par les « *accompagnateurs* », et matérialisés par des horloges projetées sur les quatre murs de la pièce spéciales. L'enchaînement des séquences débutera par un « *premier temps de l'étonnement* » à partir des vingt-quatre textes dont nous avons eu connaissance et qui étaient à lire avant cette journée (chaque groupe d' « *expert* »

¹³⁸ <http://www.alliance-athena.fr/-Organisation->

ayant huit textes à lire, dont la répartition a été fixée par organisateurs), des défis pour le groupe, un apport de l'expertise pour savoir comment mener à bien le « défi », puis un temps de bilan où il s'agira de réfléchir à inscrire toutes les idées dans la continuité (autrement dit dans la perspective de passer à l'action). Ce temps d'étonnement sur les textes des contributeurs est structuré par trois questions : « 1) *ce qui vous a étonné ou pas à la lecture des contributions ?* 2) *quels défis estimez-vous souhaitables de relever ? quelles "solutions" peut-on y apporter ?* 3) *quelle expertise possède-t-on et quelles actions mener pour développer cette expertise ?* ». Pendant les ateliers, il est prévu que des « observateurs » observent les séances de travail. Les « défis » sont pensés comme se définissant peu à peu au cours des échanges en petits groupes : il s'agit de points de leviers possibles pour entamer des actions de pédagogie universitaire, à partir des diagnostics, propositions, propos fournis par les auteurs des textes, revisités par nos lectures, et revisités une seconde fois par un échange collectif s'appuyant sur nos avis sur ces textes, nos avis sur l'enseignement supérieur, etc. Les animateurs fournissent des consignes, du matériel (des post-it, des feuilles et des crayons), et invitent les participants à faire des listes, à hiérarchiser des items, à échanger avec le groupe, à écrire sur des post-it ou au tableau, à prendre des décisions, des engagements ensuite pour transformer des pratiques (celles des participants et/ou celles des collègues). A chaque fois le temps sera très court, et les organisateurs viendront interrompre les échanges pour annoncer l'activité suivante.

3.2.2 PISTES D'ANALYSE

Ce matériau n'est pas très conséquent : il est plein de trous (je n'ai pas pu prendre de notes sur le contenu des ateliers, sur les consignes précises qui amenaient d'un exercice à l'autre, ni sur les discussions informelles avec les membres de mon groupe, lors du déjeuner ou le débriefing en fin de journée). Les analyses que je propose sont donc surtout des pistes qui demanderaient à être éprouvées par un travail empirique plus nourri. Elles s'appuient toutefois sur des expériences de participation à d'autres journées sur le thème de la pédagogie (plus internes aux IUT), au cours desquelles il me semble que les techniques, logiques, outils d'animation faisaient écho à ce qui a été présenté ici. Une analyse pourrait alors mettre en avant les éléments suivants : 1) Un brouillage des rôles ; 2) une injonction à un passage entre deux ordres de la pratique ; 3) des mobilisations très spécifiques de l'écrit et de la réflexivité jointes à une pression par le temps constante.

1. UN BROUILLAGE DES ROLES

Au fond, à qui s'adressent toutes les injonctions et mise au travail ? Et en tant que participante, il me semble osciller entre être considérée comme une sorte « d'experte » sur de questions de « *pédagogie du*

supérieur » (c'est peut-être en raison de mes travaux de recherche ou mes prises de responsabilités administratives que j'ai été retenue dans cette liste d'invités) ; de praticienne de la « *pédagogie* » en tant qu'enseignante ; de cobaye pour l'expérimentation qui va venir, - cobaye pour moi-même afin que j'apprenne à la fois des choses sur moi et sur des pratiques pédagogiques que je pourrai remobiliser par la suite, cobaye pour le Centre qui peut tester ses techniques et pratique d'ingénierie pédagogique auprès d'un public spécifique, ou encore cobaye pour le Ministère dont le compte-rendu de la journée pourra figurer dans les activités réalisées sur le terrain dans les rapports officiels ; et informatrice auprès du ministère pour peser dans les futurs appels à projet. Le constant passage de l'un à l'autre de ces rôles au cours des discours montre qu'ils semblent mêlés (intentionnellement ou pas) pour les organisateurs. Ce qui induit toutefois un questionnement sur la légitimité de la parole portée dans chacun de ces rôles. Et mon hypothèse est que cette légitimité n'est pas très importante, elle tend à être constamment rabaisée. Il est en effet à remarquer que le rôle de chercheur n'est pas ici attendu : il est rabaisé à celui d'expert. Et l'expert est également rabaisé : peut se considérer comme experte toute personne qui au cours de la journée manifeste un intérêt pour les questions de « *pédagogie du supérieur* » et pour les actions prévues par le ministère. De sorte que cette catégorie d'expert est floue et de légitimité variable, en fonction des relations entretenues individuellement par chaque acteur avec des institutions pouvant le considérer ou non comme un « expert ». Dans cette relation, le discours scientifique, les fonctions et les statuts ne semblent pas conférer une place, une légitimité à part. Il y a un lissage des idées entre celles qui viennent rapidement ou celles qui résultent d'un travail de construction scientifique¹³⁹.

Ce brouillage des rôles est accentué par le mode de production, de recueil et d'utilisation lors de la journée des vingt-quatre textes : de « *visions* », de « *fictions* », ils sont transmués en matériau, en support sur lesquels s'appuyer pour amorcer les jeux et la réflexion. On peut constater que les trois questions posées pour amorcer les ateliers n'invitent pas à la réflexivité, à l'analyse critique de ces textes, mais à aller y puiser des éléments pour imaginer des améliorations de l'enseignement supérieur. Ainsi, à côté de ce brouillage des rôles, s'observe un brouillage des discours, des types, et des fonctions, n'incitant pas à mobiliser des dimensions analytiques, critiques, et démonstratives, au profit d'énonciations, d'assertions et d'injonctions. Au fond, les consignes et les activités menées tout au long de la journée consistent à faire en sorte que les participants restent à la fois dans le même registre rhétorique que celui mobilisé par le « *fonds discursif commun* », et dans les mêmes topiques. Le pensable est ainsi constamment borné par le

¹³⁹ J'observe ce lissage aussi dans l'enquête ethnographique sur un projet de recherche international et pluridisciplinaire, à partir de l'analyse du cadrage du travail de recherche par le commanditaire, par certains scientifiques participant au projet (les informaticiens), et par les organisateurs de colloques internationaux. Il me semble qu'il y a là une piste d'analyse des recompositions entre les relations entre la science, les experts et la société civile, qui montre à la fois une augmentation de la demande scientifique, une diffusion de ses pratiques les plus remarquables (les productions scientifiques, les colloques, etc.), et un affaiblissement de sa légitimité au moyen d'un brouillage des rôles.

contenu et par le registre rhétorique (assertif, injonctif, énonciatif) relevant du « *discours officiel* ». De sorte que les sentiments d'évidence, la rapidité avec laquelle certaines « *solutions* » ou « *défis* » pourront être trouvés au cours de la journée relèvent avant tout d'un cadrage par avance des types d'opération cognitives qu'il s'agit de réaliser, et des lieux communs sur lesquelles elles doivent se produire : et dans les deux cas, on est très loin d'un raisonnement scientifique en pratique.

2. UN PASSAGE ORCHESTRE ENTRE DEUX ORDRES DE LA PRATIQUE ET UNE MISE AU TRAVAIL INVISIBLE

Un passage entre deux ordres de la pratique, le jeu et le travail, s'observe, avec pour chacune un cortège d'attitudes et d'émotions attendues. Le « *temps fort* » est présenté comme lié au moment initial « *d'étonnement* » que nous devons vivre, lors de la mise en route des ateliers. Il est également annoncé que nous allons nous « *amuser* », qu'il s'agit de « *prendre du plaisir* », de « *lâcher prise* » et que cela va être rendu possible par des « *jeux* » que nous allons réaliser. Cependant, ces jeux ont des « *finalités* » : à partir de consignes (qu'il faut respecter), nous allons devoir dégager des « *défis* » à partir des vingt-quatre textes, et réfléchir à des pistes d'amélioration de l'enseignement supérieur. Nous pourrions alors nous « *engager* » à les mettre en œuvre, ou poursuivre le travail d'analyse à d'autres échelles, par exemple en participant à d'autres rencontres avec le Centre et le Ministère. Tout au long des discours introductifs et des ateliers, deux ordres d'expériences sont mobilisés, et accompagnés d'énonciations des sensations que nous allons - autrement dit qu'il est attendu que nous devons - ressentir. On peut les énumérer. Dans un premier temps, c'est par le jeu, que nous devons être étonnés, nous amuser et lâcher prise. Nous est aussi prédit un effet de révélation quand nous verrons combien nous allons imaginer rapidement des solutions. Par la suite, nous devrions rentrer (sans même nous en rendre compte, semble-t-il) dans un travail, au cours duquel nous allons réfléchir, imaginer et proposer des pistes sérieuses et robustes (ce qui devrait nous étonner nous-même au cours des ateliers, tant ces pistes auront été trouvées rapidement et sans même nous en rendre compte, puisqu'on sera en train de s'amuser) d'amélioration de l'enseignement supérieur. Il est enfin à constater que les émotions attendues sont aussi énoncées à l'avance, puis rappelées tout au long des ateliers. Il me semble qu'elles ont des rôles précis et complémentaires à jouer. Y figurent ainsi un effet d'enrôlement, d'enthousiasme, appelé par les notions de jeu de plaisir à jouer, et le fait de le faire collectivement ; un effet de révélation pour avoir trouvé très vite des explications (simplistes) et des solutions (applicables) ; un effet marquant dans l'objectif de laisser des traces durables dans l'esprit des acteurs ; un effet d'évidence qui devrait permettre de se rendre compte que les bonnes idées étaient là, tapies au fond de chacun des participants, n'attendant qu'une occasion pour se révéler.

L'analyse que je propose considère que l'entrée par le jeu ne doit pas masquer la mise au travail constante qui est attendue (par le Centre, et par le Ministère). Gommé par le terme de « défis » à relever, il s'agit bien de proposer des solutions pour améliorer l'enseignement supérieur. Ces solutions peuvent d'ailleurs ne pas forcément être pensées en tant que telles par les participants : des observateurs vont circuler tout au long de la journée et prendre des notes, sans qu'ils n'expliquent jamais sur quoi vont porter leurs observations : s'agira-t-il de mesurer l'efficacité de leur dispositif, les réactions à chaud des participant, saisir à la volée des « bonnes idées » d'amélioration, ou encore tout cela à la fois ?

3. DES MOBILISATIONS FAIBLES ET CIBLEES DE L'ECRIT, UNE PRESSION PAR LE TEMPS

Au cours de cette journée, il faut constater la très faible mobilisation de l'écrit rendant difficile la fabrication d'une analyse nourrie et construite de bout en bout. Ce qui se dit pendant les séances semble plus important que tout ce qui pourrait s'écrire. Il y a toutefois une mobilisation d'écrits mais ceux-ci sont tout à fait particuliers : ils consistent en des mots-clés (par exemple à mettre sur des post-it), à classer, à commenter. Or mettre des mots sur des post-it, c'est énoncer des topiques, des représentations, voire éventuellement des processus, mais essentiellement saisis comme s'il s'agissait d'isolats. Ce sont les relations entre ces topiques, représentations ou processus qui ne sont pas pensées, et qui restent des points aveugles dans les exercices. Les propos des animateurs peuvent alors venir donner des éléments de cadrage, qui fixeront à ces mots-clés un certain sens, et des relations... Ce ne sont pas des raisonnements, des concepts, ou encore moins des théories qui sont attendues ici : le format d'animation ne permet pas de les mobiliser, parce que le temps, le nombre d'intervenants et les activités à réaliser ne permettent pas de prendre un temps long, soit pour un exposé d'une seule personne, soit pour la lecture (collective ou individuelle) d'un texte. La réflexivité qui est attendue est une réflexivité à chaud, immédiate, liée à la situation qui vient d'être vécue, et aux émotions qu'elle a pu faire surgir et dont on a vu qu'elles étaient également encadrées. Au-delà de cette journée d'atelier, c'est l'ensemble du dispositif allant de ce type de mise au travail d'acteurs aux rôles des structures telles que ce Centre, en passant par le rôle de l'Etat, qui illustrent quelques-unes des modalités par lesquels les individus sont invités à se transformer eux-mêmes, à être encadré pour cela par certaines techniques et pratiques, pour lesquels il est attendus certains usages pour bâtir la légitimité du « *fonds discursif commun* », dont il pourra être dit par la suite dans les rapports officiels qu'il s'appuie sur des remontées du terrain. Il est manifeste que dans cet ensemble le discours scientifique ainsi que ses outils les plus saillants tels que la mobilisation de références bibliographiques, l'écriture, le travail empirique, le temps long et la production d'une pensée propre soient complètement évacués au profit d'un lissage affiché des fonctions, des statuts, censé faire surgir ce que chacun pense réellement, « *en dehors de son appartenance institutionnelle* », pour reprendre les mots du discours introductif de l'organisateur. A terme, si ce genre d'atelier devenait une sorte de modèle dans la

transformation des perceptions et pratiques des enseignants-chercheurs, les risques en seraient de ne pas être en mesure de penser autrement que par topiques et isolats, sans autres liens les uns aux autres que ceux fournis par le « *discours officiel* ». Ce sont alors les possibilités mêmes d'utiliser toutes les facettes du raisonnement scientifique (en tant que raisonnement, en tant que pratique s'appuyant sur des techniques mobilisant l'écrit, en tant que savoirs déjà constitués et sur lesquels s'appuyer également, et en tant que notions théoriques et conceptuelles pour repenser sa pratique) qui se trouvent confisquées.

CONCLUSION DU CHAPITRE

L'entrée par la notion de code visait à la rendre opératoire sur le thème de la « *pédagogie du supérieur* » et du terrain de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'analyse proposée dans ce chapitre souhaitait poursuivre celle menée dans le chapitre précédent en posant la question de la saisie de traces du travail d'appropriation et de quelques-unes de ses modalités. Trois ont été plus spécifiquement proposées ici : une modalité éthico-pratique et technique ; une modalité stratégique et gestionnaire et une modalité scientifique analytique. L'analyse des contenus et formes rhétoriques des textes montre des polarisations de certains modes d'appropriation en fonction des statuts et fonctions des locuteurs au sein de l'enseignement supérieur et de la recherche. A des statuts d'ingénieurs d'études et de recherche, des fonctions de conseillers ou d'ingénieurs pédagogiques, éventuellement missionnés pour le développement d'un point particulier (les TICE, l'orientation, l'insertion professionnelle) correspondent plutôt un mode d'appropriation éthico-pratique et technique et la mobilisation d'un code restreint. C'est alors une reprise dans son versant injonctif, technique, assertif, d'un ensemble de topiques constitutifs du « *fonds discursif commun* » à propos de la « *pédagogie du supérieur* » qui est à observer. A des statuts d'enseignants-chercheurs ayant ou étant en charge de responsabilités de services universitaires de pédagogie, de formation ou d'établissement d'enseignement supérieur correspondent plutôt un mode d'appropriation stratégique et gestionnaire, la mobilisation d'un code élaboré et cependant, la reprise pour certains topiques (les enseignants-chercheurs) des catégories de perception du « *discours officiel* », ainsi qu'une connivence sur certains éléments techniques (la mobilisation du numérique, de certains outils...). A deux reprises (pour des textes formalisés comme des articles scientifiques), j'ai fait l'analyse de la mobilisation d'un mode analytique-scientifique. Dans l'un des deux textes, lorsqu'on peut observer la reprise de certains éléments du « *discours officiel* », notamment à propos de la nécessité de basculer d'une forme d'enseignement à une autre, cela passe par la mobilisation explicite d'auteurs en sciences de l'éducation ayant travaillé sur ces questions, qui sont par ailleurs les « *experts* » sur lesquels s'appuie le « *fonds discursif commun* ». Dans la troisième partie du chapitre, j'ai amorcé l'analyse des procédés utilisés par différentes institutions (ici le

Centre organisateur, le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'enseignement supérieur) pour constituer à la fois un lieu de « remontée » (dans une logique « bottom-up ») de « bonnes idées » pour l'avenir de l'enseignement supérieur, et des expériences transformatrices pour les participants. L'étude du dispositif mis en place montre que des pratiques d'analyse, de réflexivité, de construction d'une connaissance de façon cumulative, organisée, renseignée, confrontée (à des travaux de recherche, etc.), et plus largement que le recours à des postures et pratiques de recherche scientifiques sont complètement brouillées, évacuées, alors même que le dispositif s'adresse à des enseignants-chercheurs, et que le « *fonds discursif commun* » s'appuie sur tout un ensemble de théories et concepts issues des sciences économiques, de gestion, de l'éducation, de la psychologie ou de la sociologie.

L'ensemble des contenus discursifs manifeste une vision très proche d'un texte et locuteur à l'autre du type de problème dont relève pour ces auteurs l'université et des types de solution à mettre en œuvre. Ce qui est troublant, pour ne pas dire très inquiétant concerne les incohérences, les manques, les absurdités que le « *discours officiel* » comporte et qui se retrouvent ici. Mis bout à bout, on obtient une « *vision* » qui présente une université au sein de laquelle il n'y a plus d'enseignant-chercheur, plus de cours, plus de diplômes, ni même d'étudiants, mais des « *apprenants* », qui « *passent* », qui valident des « *certifications* » ou des « *paliers* », au moyen de formations à la carte, mobilisant toutefois une approche-programme (ce qui est tout de même compliqué quand la logique est celle de l'individualisation des formations), aidés par des « *personnes ressources* », des services support dont l'importance monte en puissance, aidés également par le numérique, qui n'empêcheront pas selon les auteurs, malgré cette extrême éclatement de tout, la construction chez les étudiants de compétences, bien en adéquation avec les attentes du monde professionnelle, acquises au moyen d'une parfaite intégration au sein de locaux où il fait bon vivre, où fleurira le travail collectif. Bien évidemment, rien de tous ces éléments ne résiste à l'épreuve d'une confrontation avec des connaissances en sociologie ou sciences de l'éducation. Cependant, force est de constater que ces incohérences n'empêchent d'observer que ce qui étaient présenté en 2015 comme autant de « *visions* » sans prétention, est en 2020 de plus en plus présent, et que la crise sanitaire de la « *covid 19* » a essentiellement contribué à accélérer. Et force est aussi de constater les thèmes absents du « *le fonds discursif commun* » portant sur les relations entre la mise en place d'une université « *de masse* » et l'avènement du nouveau management public, conduisant à une raréfaction des postes et des moyens financiers : ceux-ci ne font absolument partie des éléments d'analyse de la part des auteurs mobilisant un mode d'appropriation stratégique et gestionnaire.

Il me semble alors que cette analyse des modes d'appropriations du « *discours officiel* » de la « *pédagogie du supérieur* » et effets sur la production discursive (en tant que matériau principalement étudié ici) montre comment les contextes professionnels ouvrent et ferment à l'appropriation de certaines pratiques et

discours pour penser et mettre en œuvre la « *pédagogie du supérieur* ». Ce qui est alors très largement évacué sont les pratiques, les connaissances constitués de savoirs théoriques, conceptuels et les résultats de recherches en sciences sociales, dans différentes disciplines (l'histoire, la sociologie, les sciences de l'éducation, la science politique), non pas revisités et servis à froid, mais à chaud, dans leur nature scientifique de notions provisoirement stabilisées, appelant la critique et la déconstruction. Lorsque cette évacuation se passe au sein de l'Université, autrement dit sur les lieux mêmes de leur construction et auprès d'acteurs qui en sont pour certains les auteurs, la situation pourrait paraître comique si elle ne dévoilait pas des tendances pour le moins problématique d'une part pour l'avenir de l'enseignement disciplinaire, d'autre part sur l'état actuel des luttes pour la possibilité d'une pratique scientifique réellement déliée des visées de production d'une économie de la connaissance.

EXTRAITS DE COMMUNICATIONS

Tralongo S. (2019). « Dire plutôt que laisser dire. Pourquoi et comment parler de ses pratiques d'enseignement de la sociologie ? Journées d'inauguration de l'association pour l'enseignement de la sociologie au Brésil ». 19 août, *invitation par l'université UNILAB* (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Redenção (Brésil).

Tralongo S. (2017). « L'innovation pédagogique dans le supérieur. Introduction à la journée « Séparer le bon grain de l'ivraie ». *SNESUP*, – 11 Mai 2017 – Paris.

Tralongo S. (2017). « La question de l'innovation pédagogique dans le supérieur. Une approche sociologique ». *SUD-Education*, – 13 mars 2017 – Paris.

Tralongo S. (2016). « Pourquoi et comment se pose la question de l'innovation pédagogique à l'Université aujourd'hui. Une approche sociologique ». *Conférence lors de la journée sur l'innovation pédagogique, CAPE*, 9 juin 2016, Paris.

CONCLUSION DE LA NOTE DE SYNTHÈSE

Davantage à titre de propos d'étape que de note conclusive, je propose ici une synthèse qui reviendra sur les différents éléments ayant permis une théorisation et opérationnalisation de la notion d'appropriation tout au long des recherches. Elle mettra en exergue les explorations théoriques et conceptuelles introduites autour des notions d' « *enclave de sens* », d'activité symbolique ordinaire, de pratique pédagogique au sens bernsteinien et du critère de prédictibilité. Enfin, je présenterai quelques pistes de recherches à venir qui s'appuient sur la mise en confrontation des résultats dégagés sur les différents terrains.

L'INDIVIDU, LE SOCIAL ET LA CONFRONTATION

De quelle manière les différentes réflexions et travaux présentés ici permettent-ils d'armer la notion d'appropriation en sociologie, afin de lui donner les moyens théoriques et conceptuels d'une certaine robustesse ? La notion d'appropriation s'est inscrite au carrefour entre une sociologie de la socialisation, de la connaissance, du pouvoir et de l'éducation, qui résulte directement d'une manière spécifique d'envisager le social comme la pratique sociologique, à partir des travaux menés au sein du GRS depuis le milieu des années soixante-dix. La sociologie, parce qu'elle y est pensée avant tout comme science des formes de relations sociales, synthétise un ensemble de travaux (Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber, Marcel Mauss, Maurice Halbwachs, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Norbert Elias, Michel Foucault, Michel de Certeau, Roger Chartier, etc.) et déploie une grille d'analyse du social à partir d'un vocabulaire scientifique précis. Cela signifie également des prises de position épistémologiques fermes sur tout un ensemble de points, ainsi que des manières de mener des enquêtes. Penser en termes d'appropriation est fondamentalement choisir de situer sa réflexion au point de rencontre que constitue une pratique, entre l'individu et un contexte, et faire de cette rencontre la problématique principale à analyser. Il convient alors de disposer d'une théorie du social, de la socialisation et de ses liens avec la notion d'appropriation, afin d'être en mesure de clarifier les ingrédients qui vont s'affronter au cours de la rencontre, les processus qui seront constitutifs et opérant dans la confrontation, ainsi que les résultats, dont l'issue n'est jamais donnée à l'avance ni une fois pour toute.

M'appuyant sur les travaux de Roger Chartier et de Michel de Certeau, j'ai proposé d'envisager l'appropriation comme une contrainte créatrice et/ou une inventivité bornée, qui consiste en un travail mené dans un contexte de confrontation, entre tout un ensemble d'éléments cadrant la pratique, fruit d'une série d'histoires cristallisées dans/par des matérialités, des rapports de pouvoir et de domination, et un individu lui-même pris dans une série de pratiques, d'habitudes incorporées. Cependant, il ne s'agit pas de considérer que la créativité comme le travail seraient du côté de l'individu tandis que la contrainte

et la tension viendraient du social. C'est à la fois envers et par le social comme l'individu que travaillent constamment l'inventivité et ses bornes. Et c'est parce que société et individu (Lahire, 1992) ne sont, dans une pratique et approche de la sociologie définie comme science des formes de relations sociales que les deux faces d'une même réalité, qu'il faut rappeler que la démarche analytique présentée ici, ne décompose les éléments constitutifs qu'en raison du cadre linéaire d'une exposition textuelle.

Dans cette perspective, certains éléments contextuels/individuels trament systématiquement les situations (au cœur des pratiques), même s'ils ne sont pas perçus par les acteurs : il s'agit du langage et des formes d'exercice du pouvoir, saisissables dans la matérialité. Les dimensions temporelles et spatiales sont aussi à resituer dans cette analyse : les questions de savoir comment se découpe le temps (et qui a le pouvoir de le faire et de l'imposer), comme celles de savoir comment habiter l'espace s'entendent ainsi indissociablement comme des lieux de matérialisation, d'emprise du pouvoir et de ses modes d'exercice. A partir de cette perspective d'un social objectivé, tramé par le langage et le politique matérialisé, il est possible de penser les cadres cognitifs de la socialisation, qui sont eux aussi pleinement sociaux (Millet, 2013). La notion d'appropriation demande également d'outiller le regard en direction des individus. Il est à noter que ce n'est pas l'être social tout entier qui est à chaque fois l'objet de l'analyse mais un acteur (doté d'un corps, d'une subjectivité, etc.) dans une situation, un contexte donné. S'intéresser par exemple à des pratiques de lecture revient à envisager d'un point de vue théorique un lecteur et demande de le resituer dans un ensemble de savoir-faire, d'habitudes, de goûts, etc., en lien avec la lecture. Reconstruire des appropriations socialement différenciées et se donner les moyens de mesurer des écarts par rapport à l'attendu permet alors d'inférer du poids des rapports de domination. De plus, parce que la notion d'appropriation, telle qu'elle est saisie ici s'appuie sur la sociologie de Norbert Elias, en mobilisant la thèse de la civilisation des mœurs, les outils d'analyse des réseaux d'interdépendance et l'analyse configurationnelle, elle permet de s'intéresser au processus de subjectivation et à la fabrication des économies psychiques des individus. Ce sont alors les processus de constitution des individus et des formes d'économies psychiques, processus d'individualisation et d'individuation dont Christine Détrez en propose une présentation éclairante¹⁴⁰, qui peuvent être saisis et qui peuvent l'être doublement, autant dans le travail d'objectivation que de subjectivation.

APPROPRIATION – TRANSMISSION - APPRENTISSAGE

¹⁴⁰ Explicitant la thèse de Norbert Elias, Christine Détrez rappelle que « *le processus de civilisation est processus d'individualisation* », qui se manifeste par un effacement du corps, la césure du sujet par rapport au groupe (en art), une séparation des espaces (publics, privés, dans la maison) etc., qui va de pair avec un processus d'individuation, « *fondé sur la pudeur et la régulation des pulsions et des émotions* », produisant une évolution du seuil de la gêne, de la violence, et une attente de maîtrise croissante de soi, par l'autocontrainte (Détrez, 2002, pp. 110 à 113).

Telle qu'elle a été définie et mobilisée tout au long de cette Note de synthèse, la notion d'appropriation ambitionne de spécifier un angle d'analyse des processus de socialisation saisissables à partir des pratiques, du sens et de leurs relations. Sans être synonyme de socialisation, qui l'englobe, elle signale un programme précis d'étude de ce qui se confronte en situation, et éventuellement, de ce qui s'apprend, s'intériorise, s'incorpore, sans s'y retreindre toutefois. La notion d'appropriation inscrit au cœur d'une sociologie de la socialisation une attention pour les questions génériques de transmission et d'apprentissage potentiellement contenues dans toute situation. Mais elle demande immédiatement de spécifier de quels transmissions et apprentissages il s'agit dans un contexte et une pratique donnés, car un contexte scolaire, universitaire, professionnel, familial, amical ou culturel, etc., offre des variétés très grandes d'organiser ou pas, les conditions de transmissions et d'apprentissage, comme l'étude sur les paludiers de Geneviève Delbos et Paul Jorion l'illustre (Delbos et Jorion, 1984). Dans mes recherches sur les IUT, j'observe que les enseignants et enseignants-chercheurs ne suivent pas à proprement parler des cours pour apprendre à devenir des « tuteurs » ou des « animateurs de Projet Personnel et Professionnel ». Il y a toutefois un apprentissage attendu, et qui se réalise par le biais de dispositifs comprenant des consignes, de la verbalisation et de l'apprentissage par voir-faire, pour lequel, les travaux autour de la notion de dispositif et d'introduction d'une sociologie à l'échelle méso de Stéphane Bonnéry apportent une conceptualisation heuristique. Dans le cas des réceptions de l'œuvre de Christian Bobin, les lecteurs apprennent au cours de leur expérience de lecture. Il se s'agit pas d'un apprentissage au sens d'une éducation, entendue comme intention consciente, méthodique et organisée de transmission, cependant il y a apprentissage : entre le début du premier livre lu, et les autres, une familiarisation aux objets (les livres), au style, aux propos de l'auteur, font dire à certains lecteurs qu'ils peuvent « reconnaître dès la première ligne » un ouvrage de cet auteur. Et l'analyse des livres en tant qu'objet et texte montre bien qu'il y a un « ordre des livres » qui vise assez explicitement à encadrer la réception des lecteurs. Il y a donc des formes non scolaires, non éducatives d'envisager l'acquisition de comportements et de réceptions adéquates. Et au-delà de ce cas, il faut aussi penser aux situations au cours desquels le contexte n'a pas pour objectif d'être cadrant et où pourtant, des apprentissages seront faits. De sorte que l'on peut dire que la notion d'appropriation a à voir avec celle d'éducation et d'apprentissage, peut s'intéresser aux institutions et leur rôle de cadrage, mais ne se restreint pas aux situations au sein desquels un apprentissage est attendu, méthodiquement organisé, ou encadré. Ce sera d'ailleurs l'une des questions posées dans le cadre du séminaire SAM¹⁴¹ que

¹⁴¹ Créé en 2017, regroupant des chercheurs du laboratoire Triangle (Ivan Bruneau, Caroline Frau, Daniel Thin et Nancy Venel) et de l'équipe MEPS du Centre Max Weber (Sylvia Faure, Sophie Denave, Frédéric Rasera et moi-même), l'objectif de ce séminaire est « d'interroger les conditions d'adhésion, d'acceptation, d'ajustement, d'adaptations ou encore de conformation, d'arrangements, d'accommodements des individus et des groupes aux situations qu'ils rencontrent ou leur sont imposées. » Dans cette perspective, est évoquée la question des dissonances, de désajustement, de contradiction, également « des cas où les conditions qui étaient favorables à l'appropriation, l'adhésion, l'ajustement ou l'accommodement ne sont plus réunies, et réfléchir aux effets de ce type

de se donner les moyens théoriques et empiriques de saisir des appropriations pour des pratiques ne relevant pas (a priori ou a posteriori) d'institutions visant, d'une manière ou d'une autre, un apprentissage ou l'adoption (ou l'intériorisation, ou l'incorporation, etc.) d'un comportement, de catégories de perception, etc., adéquat. Et la question réciproque, consistant à se demander s'il peut y avoir des pratiques sans appropriation se pose également. Car définir l'appropriation par une confrontation suppose d'envisager qu'il n'y aura pas forcément apprentissage ni transformation. L'une des raisons du choix de la notion d'appropriation pour Michel de Certeau, est la possibilité de saisir un travail sans capitalisation : le braconnage de la lecture s'évapore ainsi dans le cours même de la lecture¹⁴². Même si tout l'enjeu de recherches sur des pratiques de lecture et activités de réception consiste à quand même penser qu'il pourrait exister quelques traces (autant pour l'historien que pour le sociologue), il apparaît que la piste de quelque chose qui se passe sans capitalisation est à retenir. Aussi et parce que la confrontation est une « *performance* » (Chartier, 1995) au sens d'une effectuation, elle comporte inmanquablement une part de créativité, ou de re-création, car refaire pour la nième fois un même geste, un même raisonnement, etc. est toujours aussi faire du nouveau, parce que c'est le faire dans le présent. Ce qui n'est pas sans poser problème, à la fois d'un point de vue théorique et méthodologique.

SAISIR DES APPROPRIATIONS

Saisir des appropriations pose d'un point de vue méthodologique, les mêmes questions « *qu'attraper des dispositions* » pour reprendre la formule de Muriel Darmon (Darmon, 2019). Parce qu'il s'agit d'une construction théorique, obéissant par ailleurs à la même logique de restituer le social dans l'individu, les modes d'appropriations pas plus que les dispositions ne « *s'observent* » en tant que tels. Ils sont toujours à pister à partir d'indices et de traces. Dans son texte, Muriel Darmon livre quatre techniques¹⁴³ permettant

d'évolutions sur les pratiques et comportements des individus (exit, critique et contestation, crise personnelle etc.). » (SAM, Présentation du séminaire, année 2019 - 2020).

¹⁴² Comme l'explicitent Luce Giard, introduction à Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, p. XVI ; et l'introduction de Michel de Certeau à ce même livre, p. XLVIII : « *Pour décrire ces pratiques quotidiennes qui produisent sans capitaliser, c'est-à-dire sans maîtriser le temps, un point de départ s'imposait parce qu'il est le foyer exorbité de la culture contemporaine et de sa consommation : la lecture.* » Et plus loin : « *En fait, l'activité liseuse présente tous les traits d'une production silencieuse : dérive à travers la page, métamorphose du texte par l'œil voyageur, improvisation et expectation de significations induites de quelques mots, enjambements d'espaces écrits, danse éphémère. Mais inapte au stockage (sauf s'il écrit ou "enregistre"), le lecteur ne se garantit pas contre l'usure du temps (il s'oublie en lisant et il oublie ce qu'il a lu) sinon par l'achat de l'objet (livre, image) qui n'est que l'ersatz (la trace ou la promesse) d'instant "perdus" à lire. Il insinue les ruses du plaisir et d'une réappropriation dans le texte de l'autre : il y braconne, il y est transporté, il s'y fait pluriel comme des bruits de corps. Ruse, métaphore, combinatoire, cette production est aussi une "invention" de mémoire. Elle fait des mots les issues d'histoires muettes. Le lisible se change en mémorable : Barthes lit Proust dans le texte de Stendhal ; le spectateur lit le paysage de son enfance dans le reportage d'actualité. La mince pellicule de l'écrit devient un remuement de strates, un jeu d'espace. Un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur.* » p. XLIX (Giard, 1990, p. p. XVI ; Michel de Certeau, 1990, p. XLVIII, mise en gras par les auteurs).

¹⁴³ Les pistes sont les suivantes : « (1) Dans des cas de transformation et notamment de travail dispositionnel, qui facilitent leur repérage tant pour les enquêtés, davantage conscients de leurs propensions de ce fait, que pour les sociologues ; (2) À partir de procédures de comparaison entre enquêtés, ou entre états successifs d'un même enquêté. (3) En relevant systématiquement certains termes, corporellement connotés, ou certains « récits de sensation » qui fonctionnent comme des marques langagières des dispositions incorporées. (4) En s'attachant à des dispositions qui se manifestent par un type particulier de discours sur soi, et qui sont donc appréhendables en pratiques à partir du discours : des dispositions

d'éviter un certain nombre d'erreurs interprétatives, telles que les déductions mécaniques des discours produits par les enquêtés en entretien, ou l'inférence de dispositions à partir d'une pratique unique (Lahire, 2002). Ces pistes offrent des perspectives d'opérationnalisation, dont on peut relever qu'en poursuivant une réflexion épistémologique à propos de concepts interactionnistes à même de fournir des outils d'objectivation (Darmon, 2008), elles se situent essentiellement à une échelle individuelle. Deux remarques sont alors à faire, qui permettent de continuer d'avancer dans la mise au jour des spécificités de la notion d'appropriation. La première est que les modes d'appropriation aussi, mériteraient aussi une telle opérationnalisation. Au regard de tout ce qui a été présenté ici et des travaux mobilisés, il apparaît que cette notion procède de la même logique que les codes chez Basil Bernstein, l'habitus chez Pierre Bourdieu, ou encore les dispositions. Ce sont essentiellement des concepts servant d'intermédiaires entre le social et l'individu. Ils ne me semblent pas pourtant être synonymes et redondants. Une différence, qu'induit l'indice de leur nombre est à relever. Les codes vont par deux chez B. Bernstein ; les modes d'appropriations sont également en nombre restreints ; les habitus sont plus nombreux, mais rattachés à des champs ; enfin les dispositions sont bien plus nombreuses. Leur nombre me semble être l'indice du fait qu'il s'agit de concepts opérant à différentes échelles du social : au plus près des individus, et dans une approche « *dispositionnaliste/contextualiste* », qui a pluralisé les mondes sociaux, les situations et les contextes figurent les dispositions ; au plus loin les codes (par exemple restreints ou élaborés chez Basil Bernstein), générateurs d'une grande pluralité d'énoncés dans les situations de communication. Les modes d'appropriations me paraissent procéder de la même logique et se situer à un niveau intermédiaire entre les codes et les dispositions : par exemple, dans le cas de la lecture, les modes d'appropriation éthique, esthétique, analytique, sont générateurs de logiques, de dispositions et d'un ensemble organisé de pratiques et de catégories de perception ; la recherche sur la « *pédagogie du supérieur* » propose plusieurs modes d'appropriation, combinant diversement selon les locuteurs, leurs propriétés et position sociale, un mode éthico-pratique, stratégique et gestionnaire, ou scientifico-analytique. Pour chacune de ces recherches, les modes sont peu nombreux. Et de plus, d'une façon transversale, les différentes recherches montrent qu'une distinction générale entre trois grandes cultures est repérable : les formations lettrées, scientifiques et technico-scientifiques fournissent, pour des pratiques, des activités sociales et à des périodes différentes, des principes assez stables organisant les pratiques et les schèmes de perception.

D'où ma seconde remarque. Si à un pôle interactionniste il est possible d'inférer des dispositions à partir des techniques présentées par Muriel Darmon, on peut envisager qu'à un pôle contextuel (interrogeant davantage et par d'autres techniques d'autres échelles du social) sont à positionner des modes

à voir les choses d'une certaine façon ou à parler de soi d'une certaine manière qui engagent avant tout des catégories de perception et de description du monde. » (Darmon, 2019).

d'appropriation. Ces modes permettent d'appréhender la fabrication de telle ou telle disposition, elle-même au principe de telle ou telle pratique, catégorie de perception, etc. On a alors affaire à des concepts à même de regrouper des ensembles de dispositions (à partir de logiques, de matrices, etc.). Dans cette perspective, d'un point de vue méthodologique, les codes ou les modes d'appropriations sont envisagés comme les pendants contextuels des dispositions, permettant d'inférer par exemple des matrices de socialisation, au principe de pratiques de lecture, etc. offrant la possibilité de comparer, non plus à l'échelle individuelle, mais à celle des pratiques, des collectifs, des espaces de pratiques, des logiques et modalités d'appropriation à l'œuvre : en comparant par exemple des modes d'appropriation dans le cas de la lecture à différentes époques, selon les milieux sociaux ; en comparant des logiques sociales.

UNE THEORIE QUI INVITE AU PLURALISME METHODOLOGIQUE

La notion d'appropriation appelle donc à penser par processus et relationnellement, autant d'un point de vue théorique que méthodologique. Dans une dimension théorique, la pensée processuelle et relationnelle permet d'envisager le changement, et de se donner les moyens de le saisir à différents états, dans différentes dimensions, sans présager de l'état final. Le processus est de plus autant à saisir du côté des transformations socio-historiques des groupes, institutions, normes, logiques, cadres cognitifs, dispositifs, objets, et matérialités, que du côté des individus, des pratiques, des discours, des subjectivités, qui sont pensés comme liés, tramés, noués, ou encore tissés. Penser par processus et de façon relationnelle induit alors, dans une perspective méthodologique, un mode d'enquête, par recoupements de traces, remontées de pistes, questionnements de collections de matériau a priori disparates, ainsi que Mathias Millet et Daniel Thin l'évoquent, montrant qu'il « *n'y a pas d'opposition entre l'analyse de parcours singuliers et celle de processus généraux dès lors qu'on s'efforce de saisir les parcours des élèves en regardant comment s'y conjuguent et s'y combinent, à l'échelle des histoires individuelles, un certain nombre de conditions sociales de possibilités, familiales, scolaires, juvéniles. La singularité des parcours d'élèves peut alors être comprise comme une configuration particulière de conditions générales de possibilité, configuration sociale et individuelle à la fois qui, comme l'écrivait Elias, constituent les deux faces d'une même réalité* » (Millet et Thin, 2007). Si les entretiens, les observations, les phases ethnographiques restent très présentes et importantes, elles n'ont pourtant pas l'exclusive dans la production du matériau. L'attention doit en effet se situer autant du côté des éléments les plus subjectifs, herméneutiques, et de l'autre, les plus objectivés (dans les objets, les lieux, les pratiques). La pratique sociologique qui est engagée ici vise alors à naviguer constamment entre des formes de socialisation, des modes d'appropriation, des rapports à tout un ensemble d'éléments, qui ne se donnent pas à voir dans la pratique mais sont reconstruits théoriquement, avec les innombrables traces saisissables au moyen d'une enquête empirique qui contextualise finement, autrement dit qui localise et historicise systématiquement chacune des observations menées. Cette pratique de la sociologie invite à mettre en dialogue les

dimensions les plus théoriques de la pensée du social, avec les éléments les plus empiriques tirés des enquêtes : elle vise ainsi à la fois à fournir des connaissances les plus générales possibles, et les plus ancrées et renseignées possibles sur le social. De plus, en s'obligeant à décrire le plus précisément possible les conditions d'enquête, les protocoles, et le champ de pertinence des résultats, elle ambitionne de fournir des éléments d'une connaissance discutable, réfutable et cumulative du social : penser par formes et par contextes permet en effet de produire des éléments de connaissance opposables et comparables à la fois de façon diachronique et synchronique au sein d'une même société, et au sein de différentes sociétés. Enfin, on peut remarquer que des auteurs tels que Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Bernard Lahire, ou encore Roger Chartier, qui ont fourni des propositions convaincantes sur des questions d'articulation entre l'objectivisme et le subjectivisme, entre le holisme et l'interactionnisme symbolique, et que la définition de l'appropriation mobilise, renforcent l'argument d'un pluralisme méthodologique.

DE L'ACTIVITE SYMBOLIQUE ORDINAIRE : CADRAGE ET CONTROLE DES ENCLAVES DE SENS, CATEGORIES DE PERCEPTION, TOPIQUES

Vision du monde, conscience, schème, catégorie de perception, prise de position, ou encore représentation sont des termes qui depuis Emile Durkheim et Marcel Mauss, avec Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Louis Marin, Roger Chartier rattachent des énoncés produits sur le monde au social dont ils sont l'émanation. Si le postulat d'une liaison est bien là, elle ne sera pas toujours, selon les théories, également appréhendable. La vision du monde est ainsi par exemple un terme assez général, qui ne se prête pas facilement à une décomposition analytique. Or traiter de la question des relations entre les pratiques et le sens demande d'être en mesure d'approcher au plus près ce qui, du social, informe l'une et l'autre. En m'appuyant sur une esthétique de la réception revisitée, je m'intéresserai à la façon dont Hans R. Jauss mobilise la notion « *d'enclave de sens* », empruntée au cadre analytique de Peter Berger et Thomas Luckmann. En proposant l'analyse de la fonction communicationnelle de la littérature, il entend mettre en évidence sa participation à la production (ou au renforcement) d'énoncés sur le monde qu'il scinde en deux dimensions, l'une cognitive, l'autre normative. L'intérêt de cette proposition théorique est qu'elle permet de manipuler des éléments moins flous et généraux que ne peuvent l'être des visions du monde, en proposant un découplage du regard vers d'une part une dimension énonciatives, consistant à dire quelque chose assignant, nommant, désignant le monde, et d'autre part une dimension normative, hiérarchisant, classant, dans le même temps cet énoncé. De la construction du sens dans et par la pratique, j'en viendrai à poser que cette notion permet d'approcher l'activité symbolique ordinaire, pour laquelle il est possible de mobiliser des outils afin de se donner les moyens d'analyser ce qui l'informe, pèse, l'organise, etc. On peut en effet lui prêter des caractéristiques permettant d'en faire un concept opératoire : l'activité symbolique ordinaire s'appuie sur des « *enclave de sens* » formés au sein de sous-

mondes particuliers, qui ne sont pas forcément cohérentes avec d'autres « *enclaves de sens* », que construit un individu, dans/par sa fréquentation d'autres sous-univers (leur constitution dans ces sous-univers, et au sein des individus peut justement faire l'objet d'analyses). La notion d' « *enclave de sens* » est ainsi complètement sociale et historique : elle relève et relaie des rapports de pouvoir et de domination qui ont présidé à leur constitution, à la fois en dehors et au sein des individus. Elle se constitue d'un contenu, une dimension épistémique, cognitive, de normes également. De sorte qu'elle fournit un versant descriptif sur le monde et une hiérarchisation de ce cet élément au sein du monde social, une vision du monde étant, comme le rappelle Pierre Bourdieu une division du monde, (Bourdieu, 2001, p. 156). Au cours de mes différentes recherches, je ne stabiliserai toutefois pas le terme d' « *enclave de sens* », évoquant selon les terrains et les domaines de sociologie auxquels ils se rattachent tantôt des schèmes et catégories de perception, un « *fonds discursif commun* » (Lahire, 1999) ; une « *matrice discursive* » (Cussó, 2008), un « *discours officiel* » (Stavrou, 2012) ou encore des topiques. Il s'agira dans tous les cas de se donner les moyens d'une décomposition analytique de ces énoncés sur le monde, et dont la proposition de Hans R. Jauss en fournit une première approche. Il faudra néanmoins la compléter, afin de traiter de la question des manières dont les hiérarchies, divisions, positions sociales pèsent sur ces « *enclaves de sens* ». C'est alors au moyen de la théorie de Bernstein, que j'envisagerai de saisir les divisions implicites constitutives de ces « *enclaves de sens* », catégories de perception, ou topiques et produits et producteurs de pratiques. L'utilisation de la théorie de Basil Bernstein constituera ainsi une autre innovation de ma part qui consiste en une mise au travail d'une théorie plutôt connue et utilisée sur les thèmes de l'éducation (plutôt dans les univers scolaires académiques), mais que je viendrai utiliser plus largement dans le cadre d'une théorie de la socialisation permettant d'approcher « *la nature du contrôle symbolique*¹⁴⁴ » (Bernstein, 2007, p. 141). M'intéressera le langage de description qui permet d'aller pister les relais du pouvoir, par les concepts de classification et de cadrage, au sein de toute une série d'éléments structurant les contextes empiriques, et qui structurent à la fois les discours, les pratiques et les consciences. Ce qui retiendra plus particulièrement mon attention sera la possibilité de lier cette structuration des discours, pratiques et conscience, avec des positions et fonctions occupées au sein de l'espace de l'enseignement supérieur, à partir de deux approches du dispositif, pédagogique (Bonnéry, 2014) et gestionnaire (Maugeri & Metzger, 2014). Sur le terrain de la « *pédagogie du supérieur* », la notion de « *prédictibilité* » sera expérimentée pour son potentiel d'opérationnalisation d'un relais du pouvoir et des manières de fermer par avance les lieux (ou niveaux) permettant de fabriquer du dissensus sur ce thème : la grande prédictibilité des discours et des pratiques d'acteurs diversifiés dans leurs origines d'études, de diplômes, de lieux d'activités professionnelles, est

¹⁴⁴ « *Finalement, la théorie des codes élaborés a été transformée en une description plus générale de la structure sociale du discours pédagogique et de la forme prise par ses différentes pratiques en tant que relais de la distribution du pouvoir et des principes de contrôle de la société. Ainsi, la théorie est revenue à ce qui était partiellement son origine durkheimienne : la nature du contrôle symbolique* », (Bernstein, 2007, p. 141).

une démonstration des forces cadrantes de certains dispositifs, des manières dont le pouvoir se relaie, disant où la créativité doit porter et interdisant l'accès à d'autres lieux pour exprimer cette créativité, qui consisterait à introduire de la conflictualité dans des visions (politiques) du monde. Rejoignant ici Sylvia Faure dans son programme et sa définition, reprise de Norbert Elias du politique¹⁴⁵ et le constat de Roser Cussó et Sandrine Gobin sur les formes actuelles de fonctionnement du politique (Cussó, 2008 ; Cussó & Gobin), je partage et illustre par mes résultats sur les enseignants et enseignants-chercheurs l'analyse d'une confiscation des lieux et possibilités d'intervenir dans le débat démocratique. L'hypothèse dégagée ici est que cette confiscation passe par différents dispositifs, et s'observe dans la structuration des discours où l'on peut voir que même des locuteurs familiers des pratiques scientifiques de productions discursives ne les appliquent pas pour le thème de la « *pédagogie du supérieur* » comme si la mobilisation d'un mode d'appropriation stratégique et gestionnaire délimitait et excluait du cadre du dicible une utilisation problématisant scientifiquement les différents topiques.

L'OUTIL ET SA BOITE

En résumé, on peut dire que la notion d'appropriation est contenue dans la notion de socialisation, qu'elle traite d'apprentissage, d'intériorisation, tout en ayant son propre périmètre, sa centration sur des questions de créativité et de « *performance* », qu'elle mobilise des concepts et méthodologies à même d'investiguer les dimensions contextuelles en procédant de la même logique analytique que celle ayant présidé à la construction théorique des dispositions. La garder sous le coude dans la panoplie des notions mobilisables ou bâtir des problématiques centrées sur des questions de confrontation, me semble alors garder quelque intérêt si l'on souhaite se donner des outils complémentaires et nécessaires afin de saisir les déterminismes comme la transformation à l'œuvre lors de toute performance qu'est, en premier lieu, une « *pratique observable* » (Lahire, 2012 et 2013) en tenant les deux bouts, - autant l'échelon individuel que l'échelon contextuel - au moyen de concepts (dispositions, modes d'appropriations, codes, etc.) articulés entre eux. L'ensemble de cette approche fournit une boîte à outils assez volumineuse et exigeante. Elle demande de tenir compte simultanément d'un ensemble de dimensions constitutives du social plutôt conséquent. Cette grande boîte à outil ne comporte pas moins de quatre compartiments. Dans le premier sont rangés les outils qui permettent de conceptualiser et de se donner les moyens de rendre visible et objectivable ce qui constitue ordinairement les éléments les moins préhensibles au sein d'une société : les relations sociales. Les notions sont les formes, les codes, les modes d'appropriation, les logiques, les rapports, relations de configuration, et les dispositions, qui sont déclinées à partir de thèmes

¹⁴⁵ Ainsi que Sylvia Faure le précise : « *L'usage du terme de « politique » rejoint ici la perspective de Norbert Elias, comme étant la prise en compte des contextes socio-historiques et des formes de gouvernement qui configurent les rapports de domination entre des groupes sociaux, hiérarchisent leurs pratiques respectives, leurs savoirs, leurs manières d'être au monde, leurs rapports au corps.* » (Faure, 2006).

centraux sur lesquels mettre l'attention (les relations pouvoir, et de domination, le langage, ou encore l'espace et le temps). Dans le second, on trouve des outils visant à analyser les processus et les effets dans une intention de tenir les deux termes du couple objectivisme/subjectivisme : ce sont les notions de socialisation, apprentissage, intériorisation, incorporation, subjectivation, qui prêtent attention autant aux individus, aux corps, au matériel, aux catégories de perception, d'action, aux pratiques, aux normes, aux institutions, aux dispositifs, aux sens... Dans le troisième, sont rangés toutes les méthodologies diverses permettant d'investiguer le social à différentes échelles, niveaux, et pour tout type de pratiques. Enfin, dans le quatrième étage figurent des gabarits, des mètres et des pièces étalons, qui à l'instar de la forme scolaire, montrent ce que la mise au travail de tous ces outils permet de produire, tout en offrant les moyens de les utiliser pour comparer entre des sociétés, des contextes, des pratiques.

DES PISTES DE RECHERCHES

Je propose pour terminer une piste d'analyse des transformations récentes de la société, à partir du programme défini précédemment, en m'appuyant sur quelques réflexions amorcées il y a quelques années avec Sylvia Faure, Mathias Millet et Daniel Thin autour d'un mode de socialisation « *entrepreneurial* » : à titre exploratoire et prospectif, quelles illustrations et quelles pistes de réflexion l'actualisation (l'effectuation) d'une sociologie des formes de relations sociales peut-elle offrir à propos de la période contemporaine ? Les travaux sur la forme scolaire ont mis en évidence l'avènement à partir du XVI^e et XVII^e siècle d'un nouveau mode de subjectivation, en lien avec l'avènement de l'école (dans ses caractéristiques spécifiques inédites), et avec l'avènement également d'un nouveau mode d'exercice du pouvoir, dont le développement d'un mode de relation sociale scriptural-scolaire sera à la fois le moteur et la conséquence de l'extension d'une forme scolaire de transmission/appropriation des connaissances. L'une des questions posées par différents travaux (allant de l'apprentissage du hip-hop¹⁴⁶, aux dispositifs des ateliers relais¹⁴⁷, en passant par les pratiques de lecture, de professionnalisation en IUT ou encore le déploiement de thème de la « *pédagogie du supérieur* ») est de se demander s'il ne serait pas possible de dégager de nouveaux modes de socialisation, et notamment la formation d'un « *individu entrepreneur de soi* ». Différents domaines de la sociologie offrent aujourd'hui un panorama de résultats riches portant sur plusieurs séries de transformations, tant du système éducatif (du primaire au supérieur), que du système productif (des métiers, des groupes professionnels, et des mouvements tels que la désindustrialisation et la mondialisation, la financiarisation du capitalisme), des instruments et modes d'exercice du pouvoir (allant des recompositions dans l'exercice de la démocratie en passant par le développement du nouveau management public, et le management tout court des individus, et par la montée de outils et instrument

¹⁴⁶ Faure & Garcia, 2005.

¹⁴⁷ Millet & Thin, 2005.

de gestion, dont les TIC). Il est peut-être possible de les mettre en perspective. Certes, la tendance est à la division de plus en plus poussée des activités, des secteurs, des métiers, des formations, des diplômes, des logiques, des normes, etc., contribuant non seulement à morceler et à diviser l'attention du chercheur, mais à rendre plus difficile l'hypothèse et l'appréhension de l'existence de cadres généraux, communs à différents sous-univers de pratiques et de sens. Il est vrai aussi que dans le même temps, le travail du chercheur s'est également transformé sur tous les fronts, de la pratique aux conditions d'exercice en même temps que les traces venues du terrain se diversifient et se multiplient, amenant à la constitution d'un matériau de plus en plus volumineux. Le travail scientifique mondial produisant des connaissances à un rythme de plus en plus rapide, c'est à la constitution d'une bibliographie également en expansion que les énergies doivent se déployer, dans un contexte demandant de travailler de plus en plus à la commande (par contrat), appelant sans cesse une réduction du temps de production des connaissances et un accroissement du nombre de celles-ci. Dans ce contexte scientifique tendu, et face à un monde social dense et en division constante, on peut toutefois s'essayer à bâtir quelques hypothèses permettant à la fois de tenir compte du processus de spécialisation poussée et de se donner les moyens d'en questionner les effets dans une approche plus généralisante. Dans cette perspective, l'approche en termes de formes de relations sociales, qui est certes très exigeante au regard des dimensions qu'il s'agit de conduire simultanément, peut servir de modèle. L'hypothèse posée serait alors que la division de plus en plus poussée et la spécialisation dans les univers sociaux n'empêche pas d'envisager l'émergence de certains modes de socialisation particuliers : l'« *individu entrepreneur de soi* » pourrait alors apparaître comme une figure parmi d'autres d'une forme contemporaine de fabrication d'une subjectivité particulière, productrice de catégories de perception, d'action, de logiques, de sens et de pratiques.

D'une façon centrale, il s'agit de prendre au sérieux l'appellation de « *société apprenante*¹⁴⁸ », accolée à celles de société et économie de la connaissance. Envisager l'individu comme un apprenant permanent signale une manière de l'envisager autant que des dispositifs pour prendre en charge cet apprentissage permanent. Celui-ci est d'ailleurs observable bien au-delà des lieux formels d'éducation que sont l'école, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle initiale et continue. Il s'agit en effet d'apprendre au consommateur à finir le produit ou le service à consommer (Dujarier, 2014), ou les pratiques et usages attendues dans une relation commerciale ou de service publique médiée par des instruments et outils informatisés (« *digitalisés* ») pour lesquels se posent pour les concepteurs des questions de fabrication des bons usages et bonnes pratiques, et fournissent aux sciences de gestion, au marketing, des domaines de

¹⁴⁸ <https://theconversation.com/la-societe-apprenante-un-imperatif-democratique-97191>

recherche, parfois mobilisant centralement des « *théories de l'appropriation* » (De Vaujany 2006 ; Bessire, 2012).

C'est sur le terrain des populations précaires, devenues « *populations problématiques* » pour les pouvoirs publics, assorties d'aides (individualisé et individualisant la question sociale), que Sylvia Faure rencontre l'injonction d'une morale « *individualisante et responsabilisante* », qui « *inculque et divulgue un modèle d'individu qui se décline en différentes formes dans les institutions publiques notamment* » dont elle relève qu'il s'agit d' « *être l'entrepreneur de soi-même, de sa vie, de sa destinée, passant "contrat" avec ses employeurs, avec ses éducateurs, ses enseignants, etc.* » (Faure, 2006, p. 97). La question sociale, en s'individualisant « *produit une nouvelle forme de domination* ». Elle note également que : « *Le processus de moralisation des précaires prend appui sur ce que l'on peut dénommer des "entreprises de morale" en référence avec le terme d'Howard Becker.¹⁴⁹ Ces entreprises ont des supports matériels, ce sont les discours publics publiés, les lois, les décrets ; elles donnent lieu également à des injonctions socialisatrices répétées dans les stages de formation, dans les "accompagnement individualisé" des personnes, dans les actions périscolaires, éducatives et socioculturelles, lors de rencontres ponctuelles entre habitants et responsables locaux. Ces entreprises de morale engagent un processus de socialisation "entrepreneurial" visant la "transformation de soi" selon des injonctions normatives correspondant peu ou prou à un modèle d'individu entrepreneur de lui-même, du "projet" de sa vie, capable de se "mobiliser".* » (Faure, 2006, p. 105). Mathias Millet et Daniel Thin rencontrent l'injonction de projet dans le cadre des ateliers relais des collégiens (Thin, 2010). Pour ma part, c'est dans mes travaux sur la professionnalisation en IUT et de la « *pédagogie du supérieur* », autrement dit deux lieux très particuliers au sein desquels les questions de production et de transmission de savoirs sont institutionnellement posés et organisés, que je vais aussi relever un certain nombre d'injonctions visant à fabriquer des comportements, manières de se percevoir orientés vers « *l'individu entrepreneur de soi* ». Qu'il s'agisse dans les trois cas de situation où les thèmes de l'insertion professionnelle, de la place du travail, de la professionnalisation sont principalement abordés n'est pas un hasard : se signalent l'importance de la place, du rôle du travailleur dans l'idéologie de l'économie de la connaissance, que les recompositions dans les relations entre le monde éducatif et professionnel illustrent et déclinent à différents niveaux (allant des lois aux dispositifs pédagogiques).

Quelles seraient alors les caractéristiques de cette configuration sociale ? Au sein de celle-ci, les relations entre le monde éducatif et professionnel sont celles d'un ordre de subordination du premier envers le second, qui tend à inscrire dans les programmes des définitions sociales de l'apprenant comme citoyen éduqué (diplômé), inséré professionnellement, autonome, capable de se « *reconvertir* ¹⁵⁰ » indéfiniment au

¹⁴⁹ Becker H. (1985). *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*. Paris : A.M. Métailié.

¹⁵⁰ Pour Basil Bernstein, ce principe est à l'œuvre dans la deuxième partie du XXe siècle. Il le définit comme suit : « *Le concept de reconvertibilité place l'insistance sur "quelque chose" que l'acteur doit posséder pour être formé de façon appropriée*

gré des besoins du monde du travail ; dont il est attendu qu'il intériorise une morale individualisante et responsabilisante de sa destinée et de ses relations aux autres ; qu'il maîtrise l'écrit (qu'il s'agisse des outils d'introspection de soi à ceux de planification du temps) ; qu'il soit « *digitalisé* » ; qu'il mobilise un rapport stratégique à l'avenir, en envisageant les différentes phases de sa vie sous forme de « *projets* » pour lesquels sa rationalité est mise à contribution, et dont l'exercice d'élaboration comme la mise en œuvre, lui garantiront à la fois d'obtenir des diplômes, de se transformer au gré des évolutions des métiers (par le développement d'une capacité à apprendre), qui sont censés le protéger contre les aléas de la vie (Castel, 1995). Ce mode de socialisation va de pair avec des recompositions dans l'exercice du pouvoir de l'Etat, qui après une phase d'« *animateur* », devient « *incitateur* », en manipulant l'injonction au projet et la sanction, dans un contexte de pluralisation des instances pesant sur les normes et les pratiques (telles que les démarches de certification et de qualité). L'ensemble fournit un maillage serré au sein duquel les situations de contrôle social fermé (telle que montrée dans les deux derniers chapitres) opèrent au niveau de la fabrication des énoncés. Ce mode de socialisation va aussi de pair avec des formes pédagogiques où le contenu du savoir s'invisibilise et n'est pas tant directement enseigné qu'à reconstruire par des élèves, et des étudiants, auprès de qui les enseignants ont à devenir des « *accompagnateurs* », des « *facilitateurs* », des « *animateurs* ». Ce mode de socialisation comporte une exhortation à la singularité, à la créativité, à l'écoute de son intériorité, qui doivent toutefois permettre à chaque individu de montrer de quelle manière il participe et est pleinement inscrit au sein de la société. Cette « *reconvertibilité* » présuppose des programmes pédagogiques particuliers, notamment ceux qui permettront à l'individu de penser ses futures transformations de soi, signifiant à la fois qu'il devra s'envisager à partir d'une vision inachevée, et en perpétuel devenir de lui-même, et qu'il devra intérioriser et mettre en œuvre au cours de sa vie professionnelle des manières pratiques de réaliser ces transformations. On pourrait faire l'hypothèse que la montée des « *thérapies pour normaux* » (Castel et ali., 2008) et tout le courant du développement

et reformé en fonction des contingences techniques, organisationnelles ou du marché. Ce "quelque chose", qui est essentiel pour la survie de l'acteur, de l'économie et probablement de la société, est la capacité à recevoir un enseignement, à répondre efficacement à des pédagogies concurrentes, successives, et intermittentes. Des processus cognitifs et sociaux doivent être spécialement développés pour un futur ainsi pédagogisé. » (Bernstein, 2007, p. 101-102, souligné par moi). Daniel Frandji et Philippe Vitale resituent cette notion au regard des évolutions qu'observe Basil Bernstein pour la société anglaise sur la fin du XXI^{ème} siècle : « *Bernstein nous alerte sur les transformations du discours pédagogique qui se déploient désormais dans les nouvelles orientations des politiques scolaires en rapport à l'installation de ce que l'on nomme le capitalisme transitionnel marqué par le court-termisme. Le sociologue a été un observateur privilégié des réformes éducatives anglaises engagées tout d'abord sous l'ère Thatcher. L'importante révision de son dernier ouvrage, peu avant son décès, en 2000, confère toute l'intelligibilité au principe du new public management qu'il voyait s'installer sous l'impulsion du New Labour government, et l'intégration du curriculum dans une "culture de compétition entrepreneuriale" (2007, p. 103 – 106). Il insiste sur les nouvelles conceptions des élèves et de l'apprentissage, si ce n'est même du concept de savoir et d'éducation informant de la sorte aussi bien les nouveaux référents des politiques éducatives internationales, les pratiques scolaires ordinaires que les connaissances savantes souhaitant les analyser. Bernstein s'inquiète ainsi tout autant de la domination d'un modèle idéaliste de compétence "au parfum émancipateur", nourri par les sciences sociales des années 1970 ("il n'existe pas de déficit, seulement des différences"), que de l'installation d'un nouveau modèle de performances génériques au nom d'un principe de reconvertibilité, et d'un life long learning, "d'une formation tout au long de la vie" demeurant pourtant bien improbable.* » (Frandji & Vitale, 2008, p. 13 – 14). Cette notion est tout à fait mobilisable dans le cadre d'analyse présenté ici.

personnel, contribue à fournir des catégories de perception, des pratiques, des logiques de « *travail de soi* ¹⁵¹ » dont on retrouve des traces dans les programmes pédagogiques, dans les sessions de formations à l'attention des chômeurs, ou des ateliers auprès d'élèves « *en décrochage* » etc¹⁵².

Ce que peut apporter mon travail est la mise au jour d'éléments empiriques permettant de relever une injonction à « *l'entreprise de soi* » pour des populations non précaires, et à partir de pratiques ne relevant pas explicitement du travail social. Qu'il y ait des points communs est intéressant à relever. Ils posent la question des raisons expliquant que ces catégories de perception et d'action puissent se retrouver à la fois pour encadrer des « *populations problématiques* », des étudiants en IUT, autant que des enseignants-chercheurs (et pour ces derniers avec des outils communs avec ceux utilisés pour les étudiants), ou encore des élèves dans le cas des dispositifs relais. Cette « *reconvertibilité* » présuppose des programmes pédagogiques particuliers, notamment ceux qui permettront à l'individu de penser ses futures transformations de soi, signifiant à la fois qu'il devra s'envisager à partir d'une vision inachevée, et en perpétuel devenir de lui-même, et qu'il devra intérioriser et mettre en œuvre au cours de sa vie professionnelle des manières pratiques de réaliser ces transformations. Sans avoir mené d'enquête problématisant principalement cette question des points communs dans les formes d'encadrement des étudiants et des enseignants, je ne peux qu'avancer quelques pistes d'hypothèses. Les observations menées sur le terrain des IUT montrent d'intenses circulations d'acteurs, de dispositifs, de logiques, de pratiques au sein de différents mondes comme je l'ai évoqué dans le chapitre 3¹⁵³. Se signalent ainsi des passerelles à

¹⁵¹ Darmon, 2003.

¹⁵² Basil Bernstein remarque qu'une « *convergence remarquable* » s'est produite autour des années soixante-dix « *entre le champ des sciences sociales et celui des sciences psychologiques : convergence unique, peut-être, compte tenu de la disparité et de la variété des disciplines concernées. Cette convergence portait sur des disciplines aux épistémologies, aux méthodes de recherche et aux principes de description totalement opposés. [...]* », qui va porter sur la notion de « *compétence* » : « *En résumé, et de façon assez générale, selon les théories de la compétence il y a une démocratie procédurale innée, une créativité innée, une autorégulation vertueuse innée. Et si elle n'est pas innée, les procédures naissent de la pratique sociale et y contribuent, avec un potentiel créatif.* » (Bernstein, 2007, p. 78). La particularité de cette notion est qu'elle n'est pas née dans le champ éducatif mais scientifique, mais elle y a basculé et est au principe des programmes. Suivre cette remarque, qui précise l'avènement de la perception d'un individu indéfiniment « *reconvertible* » pourrait fournir des programmes de recherche à la fois en direction des disciplines dans la perspective d'une sociologie des sciences attentive aux manières dont les différentes disciplines participent de la production d'un individu et d'un social spécifiques, et en direction de cet individu et des pratiques en montrant les profondes convergences qu'il peut y avoir entre les deux : s'y fabriquent constamment des éléments théoriques, conceptuels et pratiques pour définir, imposer, normer, organiser, etc., des manières de former, de soigner, de faire obéir, de faire acheter, etc.

¹⁵³ Au sein de ce terrain, les circulations sont d'abord celles des acteurs, qu'ils soient enseignants-chercheurs, autres intervenants ou étudiants. Tous ces acteurs passent au sens propre du monde éducatif au monde professionnel d'une façon régulière et institutionnalisée. Ils sont alors susceptibles d'embarquer tout un cortège dense d'éléments symboliques, matériels, de logiques, de normes, de valeurs, de savoir-faire. On peut trouver des traces de ces passages dans l'histoire du « *Projet Personnel et Professionnel* » : des conseillers d'orientation psychologues, travaillant à mi-temps au sein des universités, qui vont contribuer à bâtir le contenu de ce type de cours, ce qui reviendra à diffuser des catégories de perception et de pratiques d'orientation (à teneur psychologique) et d'insertion professionnelle auprès d'acteurs et lieux nouveaux (des enseignants-chercheurs, des universités). Dans le cadre des formations par alternance, on peut également observer des circulations d'objets, d'instruments, de dispositifs d'un monde à l'autre : des documents tels que des « *Livrets de suivi d'alternant* » transportent avec eux des manières de penser, des logiques de ce que doit être l'alternance, les rôles des parties prenantes (ce que doit faire un « *bon apprenti* », un « *bon maître d'apprentissage* », un bon « *tuteur* »), et ambitionnent d'être un instrument d'harmonisation des catégories de perception et des pratiques auprès de plusieurs centaines d'acteurs statutairement très différents. Enfin, avec la mise en place

différents niveaux entre des catégories de perception, des discours, des logiques et des pratiques, portées autant par des institutions que des acteurs qui passent ainsi au sens propre d'un monde social à l'autre. Sur le terrain étudié, les enseignants et enseignants-chercheurs participant aux dispositifs pédagogiques de professionnalisation sont aussi des concepteurs et relayeurs de dispositifs de gestion, à partir multiples rôles tels ceux de responsables de diplômés ou d'IUT, d'enseignants de ces dispositifs par les différentes disciplines qui en sont au fondement (informatique, sciences économiques, sciences de gestion), menant parfois des recherches sur ces dispositifs, et étant également amenés à les observer dans le cadre de leurs activités de tuteurs au sein de différentes organisations accueillant des alternants. De ce point de vue, les IUT, en constituant historiquement un des lieux organisant des formes de relations entre le monde éducatif et du travail auront offert, et c'est une des surprises de ce terrain, une voie privilégiée pour observer ces passages et les effets de ceux-ci, peut-être dans l'élaboration d'un mode « *entrepreneurial* » de socialisation, dans l'observation d'un mode gestionnaire et stratégique dans certains de ses lieux de production-diffusion et appropriation, et en tout cas d'une approche de la dynamique du social et des processus de transformation.

En quittant le terrain des IUT, l'étude sur la « *pédagogie du supérieur* », peut aussi venir illustrer la diffusion d'un mode « *entrepreneurial* » de socialisation, et notamment la définition du sujet comme le type d'action à mener, à propos d'une population qui a la double caractéristique d'être fortement diplômée et de constituer un relais dans la transmission auprès des étudiants de certaines attentes en termes de connaissances, de comportements, de valeurs, etc. Je n'ai pas étudié spécifiquement et centralement ce que les enseignants changent dans leurs perceptions et pratiques d'enseignement lorsqu'ils s'inscrivent dans des projets relevant de la « *pédagogie du supérieur* »¹⁵⁴. Cependant, il me semble tout à fait intéressant d'observer comment les relations entre l'Etat (via les ministères, missions, et surtout les appels à projets) et les enseignants-chercheurs illustrent et matérialisent certaines catégories de perception et d'action propres au mode « *entrepreneurial* » de socialisation : l'attente de mobilisation, d'implication personnelle, et de créativité, qui est constamment mise en avant dans les sollicitations auprès des enseignants-chercheurs (pour qu'ils produisent des projets conformes, qu'ils se transforment afin de transformer leurs pratiques, etc.), va de pair avec un cadrage très étroit de ce qui peut être fait en termes d'innovations pédagogiques. La créativité est alors fortement sollicitée et constamment rabattue sur un pensable et un dicible assez étroits, qui adoptent les directives actuelles de l'idéologie néo-libérale. Pour ces populations,

de technologies de gouvernement et de gestion telles que le nouveau management public, assorti d'un ensemble d'instruments et outils de gestion, et la montée d'une logique de la qualité, ce sont des logiques et techniques proches qui se diffusent dans le privé comme le public (Bessire & ali. 2012), et qui sont de plus enseignées aux étudiants en IUT. Dans ce cas, ce sont les mondes, les contextes, qui tendent à se ressembler et que toute une série de dispositifs normalisent.

¹⁵⁴ C'est d'ailleurs l'un des chantiers actuellement ouvert avec Claire Piluso au moyen d'une recherche amorcée cette année.

la dimension scripturale très prégnante, l'attente de production de discours, d'articulation entre des pratiques et du sens avec le cadrage en amont d'une manière de définir la « *pédagogie du supérieur* », qui va de pair avec un écrasement constant du discours scientifique pour lui-même, tout en mobilisant ses formes de production les plus spécifiques (par l'organisation de journées, d'études, de colloques, par la production d'articles), me semble relevable et à envisager comme un ensemble de techniques de gouvernement des élites savantes. Une dernière remarque est à faire, en guise d'hypothèses pour de futures recherches. Elle porte sur les effets sur les acteurs de cette logique mêlant appel à la créativité (une ouverture), attente d'implication (mobilisant des registres de l'affect), et contrôle social assez fort (une fermeture). Je poserais volontiers l'hypothèse que ce type de mouvement peut contribuer « à la *détérioration de la santé au travail* » dont, parmi d'autres chercheurs Jean-Pierre Durand en diagnostique les effets dans *La fabrique de l'homme nouveau. Travailler, consommer et se taire ?*, mêlant « *promesse d'autonomie* », « *responsabilisation au travail pour tous* », « *lean management* », « *augmentation des charges de travail* » et conduisant les travailleurs à devoir « *« réaménager » leur psychisme » pour survivre* » (Durand, 2017), et dans la suite des travaux menés par Robert Castel, Eugenio Enriquez (Castel, Enriquez, Stevens, 2008).

Ce mode « *entrepreneurial* » de socialisation est une proposition analytique complètement en friche. On pourrait se demander quels seraient les lieux de production (et les producteurs) de ses traits pertinents, les instances et modes de transmission, les modes d'appropriation, les réceptions (auprès de qui, et comment se manifestent l'adhésion, le rejet, l'ambivalence, les transformations également) et bâtir des enquêtes empiriques ambitionnant de défricher différents contextes. On pourrait également se poser la question de sa concurrence avec d'autres modes de socialisation, sa centration sur le travail dans les sociétés capitalistes n'en faisant pas pour autant des institutions totales organisant l'intégralité des catégories de perception et d'action des acteurs. Deux enquêtes sont actuellement en cours, et à différents états d'avancement, qui reprennent certaines de ces interrogations. La première concerne l'ethnographie d'un projet de recherche international, pluridisciplinaire et sous contrat, dont le travail de terrain s'est étalé entre 2013 et 2019. L'intention de cette recherche menée au moyen d'une observation participante est de poser la question des effets sur les pratiques et les contenus scientifiques des confrontations entre les disciplines impliquées dans le projet, qui étaient l'informatique, les sciences de l'éducation et la sociologie, et des confrontations avec le commanditaire. En étudiant finement les cultures disciplinaires, les lieux et effet de confrontation dans la production du projet, et l'élaboration des produits et résultats de recherche, j'entends montrer d'une part la prégnance de certaines manières de penser, d'organiser, de définir ce que doivent être des produits et productions scientifiques, qui légitiment des pratiques scientifico-techniques, et transforment des énoncés produits par exemple en sociologie ou en sciences de l'éducation, en instruments et en objets au sens délimité et défini, à des fins de mise en valeur et

légitimation de pratiques disciplinaires elles-mêmes avant tout technico-instrumentales, telle l'informatique dans le cadre de ce projet de recherche. En étudiant d'autre part les formes de cadrages mis en place par le commanditaire - qui vont peser sur les catégories de perception de ce qui est finançable ou pas, de ce qui compte comme acte visible montrant l'énergie scientifique à l'œuvre, de ce qui constitue un produit de la recherche et un énoncé scientifique valable, en cadencant également par avance et d'une façon fixe les temps de production, et les formes des « livrables », au moyens de dispositifs constitués d'outils numériques permettant et interdisant certaines formes de relations, de communications avec les chercheurs -, je souhaite démontrer que cette logique managériale et gestionnaire vient à chaque instant impacter les manières de travailler, de penser, et de produire des résultats. Ainsi, sur un autre terrain que la « *pédagogie du supérieur* », j'entends mettre en évidence des confrontations entre des cultures scientifico-techniques et managériales-gestionnaires d'une part, littéraires, philosophiques, sciences humaines et sociales d'autre part, qui conduisent à ne pas positionner les problématiques à des mêmes échelles, et à rabattre les dimensions les plus ouvertes, conflictuelles, relevant de visions politiques, sur des dimensions techniques, instrumentales et opératoires. L'ensemble a des effets sur les manières de penser le monde, la place de la science, les formes qu'elle doit prendre, et ce qu'elle peut produire : s'y dévoile une instrumentation de plus en plus fouillée dans l'accompagnement d'une idéologie néolibérale, dont les espaces pour la penser, au sens de la déconstruire, sont résolument hors d'atteinte pour tout un ensemble de disciplines, aujourd'hui largement dominante dans le monde scientifique.

Dans une autre perspective, qui est plus celle d'explorer le mode de socialisation à l'entreprise de soi par ses marges, j'ai rejoint Sylvia Faure sur une toute nouvelle recherche portant sur la sociologie des pratiques de bien-être. En procédant par entretiens, expérimentations, observations participantes, il s'agit de poser la question des cadres, modalités d'appropriations et d'effectuation d'une pratique, la méditation. Largement médiatisée aujourd'hui, « *vendue* » avec d'autres techniques au sein d'un marché du bien-être en expansion depuis la deuxième partie du XXe siècle, technique accompagnant également certaines pratiques sportives notamment dans les arts martiaux, la méditation apparaît comme au carrefour d'instances commerciales, sportives, para-médicales, psychologiques, littéraires, philosophiques, religieuses, etc. visant à la définir, la cadrer, la diffuser, la normer. En plaçant l'enquête à l'échelle des pratiques et de la construction du sens pour des acteurs ordinaires, socialement situés, l'intention est de montrer l'amplitude d'une pratique qui, contrairement par exemple à la lecture, ou à la danse, ne relève pas forcément d'instances légitimes telle l'école ou des écoles de danse, peut être débutée par des individus à différents moments au cours de leur vie, pour des raisons, motivations diversifiées, se matérialiser par des pratiques, des manières de mettre le corps et l'esprit au repos très différentes, et au moyen de bricolages de pratiques et du sens également variés. Plutôt que d'une mise à distance du monde comme

peut le vanter tout un ensemble de discours, l'hypothèse sera pour certains, et notamment certaines, d'un usage de la méditation pour reprendre un contrôle sur sa vie, et plus spécifiquement sur les relations sociales dans des cadres ordinaires, familiaux et professionnels. Il s'agira ainsi de mobiliser l'analyse proposée par Jeanne Favret-Saada des pratiques de sorcellerie comme institutions de rattrapage pour reprendre du pouvoir sur sa vie, ses relations, sa santé, et d'en tester le potentiel heuristique dans le contexte d'une autre configuration sociale et politique que celle de la France rurale des années soixante (Favret-Saada, 1977 ; 2009).

REMERCIEMENTS

Le travail scientifique est une activité tellement collective que l'emploi du « je » ne devrait pas cesser d'étonner. Sauf lorsqu'il s'agit d'exprimer tout ce que l'on doit au collectif. C'est donc bien en mon nom propre que je tiens à remercier en premier lieu Sylvia Faure, pour la confiance qu'elle m'a accordée, pour avoir été une garante attentive, pertinente, encourageante, infatigable, et bien plus encore. Je remercie également les membres de ce jury d'Habilitation à diriger des recherches, Stéphane Bonnéry, Muriel Darmon, Christine Détrez et Mathias Millet. Par la qualité de leurs travaux, la qualité de leur relation, et leurs implications collectives que ce soit au CNU, à la direction de laboratoire, de départements universitaires ou de l'Association Française de Sociologie, ils auront été et restent pour moi une source d'inspiration. Il n'y a en général jamais vraiment de lieux pour l'énoncer dans notre univers scientifique et pourtant il faut le dire : ils incarnent des manières d'être chercheur, collègue, enseignant, manifestant un souci et un respect d'autrui exemplaires. Parce que c'est aussi ce qui se transmet lorsqu'il s'agit de former de futurs chercheurs, autant que ce qui est en jeu dans les relations entre collègues et garantit qu'au final, les échanges et luttes ne porteront que sur le contenu scientifique des productions, il me semble important de le souligner.

Je remercie ensuite les collègues du MEPS, ainsi que la branche politiste (mais pas que...) du séminaire SAM, les piliers et participants de l'atelier « *Méthodologie* » du MEPS, avec qui les discussions permettent une stimulante découverte de nouveaux terrains et thématiques de recherche. La richesse heuristique de la notion de socialisation, forgée au sein du GRS, reprise au sein du MEPS, tient ainsi bien ses promesses d'une investigation déssectorisée et transversale, permettant d'interroger des pans toujours plus diversifiés du social, au bénéfice d'une cumulativité appréciable pour la sociologie. J'espère que nous saurons lutter contre l'actuelle dégradation de nos conditions de travail scientifique, qui nous conduisent, en démultipliant de façon incessante les projets, les collectifs, ou les réunions où il est de moins en moins question de sociologie et de plus en plus d'organisation, à une atomisation, une dilution et un éparpillement qui ne semblent pas propices à la construction de recherches collectives, discutées et partagées.

J'adresse une mention spéciale à Anne Sophie Gosselin, pour nos échanges aussi riches que sympathiques sur tout, y compris la sociologie et son enseignement en France et au Brésil. Merci aussi à celles qui ont eu la gentillesse de relire ce manuscrit dans ses formes intermédiaires, Sonia Lefevre et Claire Piluso.

Je tiens aussi à chaleureusement remercier mes proches, pour leur compréhension, leur patience, leurs encouragements, tout au long de cette aventure intellectuelle qu'aura constituée l'écriture de cette

Habilitation. S'il leur revient de décider dans quelles proportions il est aisé de partager le quotidien d'une chercheuse, je souhaite leur dire que je mesure bien la grande chance que j'ai d'être entourée de tout ce petit monde.

Enfin, je dédie ce travail à deux hommes courageux, Henri et Nicolas, particulièrement inspirants, eux aussi. Et à mes enfants, Camilo et Valentine.

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON C. & CONVERT B. (2011). « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* Hors-série n° 3.

AGULHON C., CONVERT B., GUGENHEIM F. & JAKUBOWSKI S. (2012). *La professionnalisation, pour une université utile ?* Paris : L'Harmattan.

AKRICH M., CALLON M., & LATOUR B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris : Presses des Mines.

ALAIN M., & PRUVOST G. (2011). « Police : une socialisation professionnelle par étapes ». *Déviance et Société*, Vol. 35.

ALTER N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

ASES. (2011). « Enseigner à des non-sociologues », *Bulletin de l'ASES*, n°38.

BAKHTINE M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.

BARRERE A. (2013). « Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2).

BEAUD S. & WEBER F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

BECKER H. (1985). *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*. Paris : A.M. Métailié.

BECKER H. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.

BEJEAN S., & MONTHUBERT B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport du Comité pour la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur*. [en ligne, consultable à l'adresse : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html> (Consulté le 12 juillet 2020).

BERGER P. & LUCKMANN T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridien Klincksieck.

BERNARD R. (1981). *Education, fête et cultures*. Lyon : PUL.

BERNOUX P. (2011). « Reconnaissance et appropriation : pour une anthropologie du travail ». *Esprit*, 10.

- BERNSTEIN B. (1975). *Langage et classes sociales. Code socio-linguistique et contrôle social*. Paris : Editions de minuit.
- BERNSTEIN B. (2003). *Class, Codes and Control*. Volume IV (Bernstein 2003 [1990]).
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identités. Théories, recherche, critique*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- BESSIRE D., BRILLET F., GRIMAND A. & MERIC J. (2012). « Introduction ». *Management & Avenir*, 4, n°54.
- BODIN R. (dir.) (2012). *Les métamorphoses du contrôle social*. Paris, La Dispute.
- BODIN R., MILLET M. & SAUNIER E. (2018). « Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. ». *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°17.
- BONNERY S. (2014). *De l'étude des inégalités scolaires à celle de la domination scolaire. Pertinence de la dimension méso-sociologique en sociologie de l'école*. Note de synthèse de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8.
- BOUILLOUD J.-P. (2009). *Devenir sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*. Toulouse : Erès
- BOURDIEU P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1979b). « Les trois états du capital ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30.
- BOURDIEU P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. (1986). « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62 – 63.
- BOURDIEU P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P., & PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots, « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, n° 35.

- BOURDONCLE R. & LESSARD C. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », in *Revue Française de Pédagogie*, n°139.
- BOURDONCLE R. & LESSARD C. (2003), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programme, modalités et méthodes de formation », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, janvier-février-mars.
- BOUSSARD V., & MAUGERI S. (eds) (2003). *Du politique dans les organisations. Sociologie des dispositifs de gestion*. Paris : L'Harmattan.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880 – 1965). L'école, les Entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- BRUCY G. (2011). « Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction ». In Millet M. & Moreau G., *La sociétés des diplômés*. Paris : La Dispute, pp. 23 – 36.
- BRUNO I. (2008). « La stratégie de Lisbonne : une révolution silencieuse ». *Savoir/Agir* 3, n°5.
- (Cahiers du GRS) (1998). « Groupe de Recherche sur la Socialisation. Activités 1995 – 1998 », *Cahiers du GRS*, n°18.
- (Cahiers du GRS) (2006). « Groupe de Recherche sur la Socialisation. Activités 2003 – 2006 et projets scientifiques 2007 – 2010 ». *Cahiers du GRS*, n°21.
- CAILLAUD P. (2011). « Diplômes et conventions collectives : un lien en voie de délitement ». In Millet M. & Moreau G., *La sociétés des diplômés*. Paris : La Dispute, pp. 247 – 261.
- CASTEL R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CASTEL R. (2003). *L'Insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Paris : Seuil.
- CASTEL R., ENRIQUEZ E., & STEVENS H. (2008). « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? » *Sociologies Pratiques*, 2, n°17.
- CERTEAU (de) M. (1990). « Lire : un braconnage ». *L'invention du quotidien*. Paris : Folio, Essais, Gallimard.
- CHAMBARD O. & LE COZANET L. (2015). « Introduction : nouveaux éclairages sur les relations entre enseignement supérieur et monde économique ». *Formation Emploi*, n° 132.

- CHAMBARD O. (2017). *La fabrique de l'homo entreprenans. Sociologie d'une politique éducative aux frontières du monde académique et du monde économique*. Thèse pour le doctorat (sous la direction de Michel Offerlé), Paris, EHESS.
- CHAMBOREDON J.-C. (1975). « Présentation ». In Bernstein Basil. *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit.
- CHARLIER J.-E. & CROCHE S. (2009). « Bologne, dix ans après ». *Education et sociétés* 2, n°24.
- CHARLIER J.-E., & CROCHE S. (2008). « AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur ». *Distances et savoirs*, 1, Vol. 6.
- CHARTIER R. (1991). « Avant-propos », in Elias N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- CHARTIER R. (1992). *L'Ordre des livres, Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVIII^e siècle*. Aix en Provence : Alinéa.
- CHARTIER R. (1993a). « Textes, imprimés, lectures ». In Poulain M., (1993), *Lire en France aujourd'hui*, Paris : Editions du Cercles de la librairie.
- CHARTIER R. (1993b). « Pouvoir(s) et culture(s) ». *Cahiers du GRS*, n°11.
- CHARTIER R. (1995). « Textes 'performances' publics ». *Cahiers du GRS*, n°16
- CHARTIER R. (1998). *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*. Paris : Albin Michel.
- CHARTIER R. (dir.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris et Marseille : Rivages.
- CHARTIER R., JULIA D., & COMPERE M.-M. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècles*. SEDES.
- CLOT Y. & GOLLAC M. (2014). *Le Travail peut-il devenir supportable ?* Paris : Armand Colin.
- COHEN E. & GOETSCHEL P. (2015). « Entretien avec Roger Chartier ». *Sociétés et Représentations*, n°40.
- CONVERT B. & JAKUBOWSKI S. (2011). « Des DESS aux masters professionnels », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 | 2011, 77-92.

- CONVERT B. (2003). « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987 - 2001 ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, volume 149, n°1.
- COURPASSON D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris : PUF.
- CROCHE S. (2006). « Qui pilote le processus de Bologne ? ». *Éducation et sociétés*, 2(18). [En ligne].
- CROCHE S. (2009). « Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne ». *Éducation et sociétés*, 2(24).
- CROZIER M., & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- CUSSO R. (2008). « Quand la Commission européenne promet la société de la connaissance ». *Mots. Les langages du politique*, 88, [En ligne].
- CUSSO R., & GOBIN C. (2008). Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? ». *Mots. Les langages du politique*, 88. [en ligne].
- DANIELS H. (2008). « Positionnement du sujet et discours dans la théorie de l'activité ». In Frandji D. & Vitale P., *Actualité d Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 83 – 100.
- DARMON M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- DARMON M. (2008). « La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation ». *Politix*, 82(2).
- DARMON M. (2014). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- DARMON M. (2019). « Analyser empiriquement un inobservable : comment 'attrape-t-on' une disposition ? » in S. Depoilly, S. Kakpo (dir.). *La Construction des dispositions durant l'enfance*, Presses Universitaires de Vincennes.
- DE KETELE J.-M. (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue Française de Pédagogie*, n°172.

DE VAUJANY F.- X. (2006). « Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage ». *Management & Avenir* 3, (n° 9).

DELBOS G. & JORION P (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

DEMAZIERE D. (2009). « Postface. Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation ». *Formation Emploi*, n°108.

DENAVE S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF.

DEROUET J.-L. (2012). « L'Europe : une mise en ordre cognitive ? Présentation ». *Éducation et sociétés*, /1 (n° 29), p. 5-10. [en ligne].

DETREZ C. (2002). *La Construction sociale du corps*, Paris, Seuil.

DETREZ C. (2011). « Des *shonens* pour les garçons, des *shojos* pour les filles ? Apprendre son genre en lisant des mangas », *Réseaux*, vol. 168-169, n° 4.

DONZELOT J., & ESTÈBE P. (1994). *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*. Paris : Éditions Esprit.

DORMOY – RAJRAMANAN C. (2015). « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis ». *Formation emploi* 4, n° 132.

DUJARIER M.-A. (2014). *Le travail du consommateur. De McDo à eBay, comment nous coproduisons ce que nous achetons*. Paris : La Découverte.

DURAND J.-P. (2017). *La fabrique de l'homme nouveau. Travailler, consommer et se taire ?* » Lormont. Le bord de l'eau.

EBERSOLD S. (2001). *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : PUR.

ELIAS N. (1975). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Lévy.

ELIAS N. (1985). *La société de cour*. Paris : Flammarion.

ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

ELIAS N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.

ETIENNE R. (2008). « « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation* (en ligne), 59.

FAURE S. (1998), *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur*. Thèse de doctorat de sociologie (sous la direction de Guy Vincent), Université Lyon 2.

FAURE S. (2001). *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

FAURE S. (2003). « Le pouvoir de se raconter : autobiographies d'artistes de la danse ». *Sociologie et Sociétés* 35, 2.

FAURE S. (2006). *Sociologie des formes et des processus de socialisation. Corps, espace, genre et politique*. Synthèse des travaux d'habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2.

FAURE S. (2017). « Écrivaines amateurs et écritures biographiques en ateliers d'écriture », *SociologieS* [En ligne].

FAURE S., & GARCIA M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute.

FAVRET-SAADA J. (1977). *Les morts, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Bibliothèque des Sciences humaines, Paris : Gallimard.

FAVRET-SAADA J. (2009). *Désorceler*. Paris, éditions de l'Olivier.

FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

FOUCAULT M. (1977), « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et écrits*, tome III (1976-1979), Paris, Gallimard, 1977, 298-329.

FRANDJI D. & VITALE P. (2008). *Actualités de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.

(Gési), Bulletin du département de Génie Electrique et Informatique Industrielle (<https://gesi.iut.fr/?p=687>, consulté le 30 octobre 2020).

GARCIA S. (2007). « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. 1- 2, n°166 – 167.

GARCIA S. (2008). « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? » *Genèses*, 1, n°70.

GASPARINI R., (1998), *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'incorporation de l'ordre scolaire*, Thèse de doctorat de sociologie (sous la direction de Guy Vincent), Université Lyon 2.

GIARD L. (1990). « Présentation ». In de Certeau M. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Folio Essai.

GILLES D., SAULNIER-CAZALS J. & VUILLERMET-CORTOT M.-J. (1994). *Socrate, le retour. Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Québec : Les éditions Septembre.

GINGRAS Y. (2008). « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 5, n° 55-4bis.

GINGRAS Y. GEMME B. (2006). « L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets ». *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, 4, n°164.

GOLDMANN L. (1959). *Le Dieu caché. Etude sur la vision tragique dans les Pensées de Pascal et dans le théâtre de Racine*. Paris : Les éditions Gallimard.

GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.

GOULEMOT J.-M. (1985). « De la lecture comme production de sens ». In Chartier R. (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Editions Rivages.

GRIGNON C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Editions de Minuit.

GRIGNON C. (2008). « Handicap linguistique, handicap social et handicap culturel ». In Frandji D. et Vitale P., *Actualité d Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 121 à 132.

HUGREE C. (2010). *L'échappée belle : parcours scolaires et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'Université (1970 – 2010)*. Thèse pour le doctorat de sociologie (sous la direction de Stéphane Beaud), Université de Nantes.

ISAMBERT-JAMATI V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

ISER W. (1976). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

- JAILLET M.-C. (2002). « De la généralisation de l'injonction au projet ». *Revue Empan*, n°45.
- JAUSS H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JOUNIN N. (2014). *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*. Paris : Editions La Découverte.
- KERGOAT P. et CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS V. (2013). « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. » *Revue Française de Pédagogie*, 183.
- LAHIRE B. (1992a). « Précisions sur la manière sociologique de traiter du « sens » : quelques remarques concernant l'ethnométhodologie ». *Langage et société*, n°59.
- LAHIRE B. (1992b). « Formes sociales et structures objectives : une façon de dépasser l'opposition objectivisme/subjectivisme ». *L'Homme et la société*, n°103.
- LAHIRE B. (1993a). *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieu populaire*. Habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2.
- LAHIRE B. (1993b). « Roger Chartier ou l'anthropologie historique des pratiques culturelles ». *Cahiers du GRS*, n°11.
- LAHIRE B. (1993c). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- LAHIRE B. (1995a). « Ecrits hors école : la réinterrogation des catégories scolaires de perception des actes de lecture et d'écriture ». B. Seibel (ed.) *Lire, Faire lire*. Paris : Editions Le Monde.
- LAHIRE B. (1995b). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires*. Paris, Seuil.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan : Paris.
- LAHIRE B. (1999). *L'invention de l' « illettrisme » : rhétorique publique éthique et stigmaté*. Paris : La découverte.
- LAHIRE B. (2002). « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral » *Sociétés Contemporaines*, 4, n°48.
- LAHIRE B. (2012). *Mondes pluriels. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

LAHIRE B. (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.

LAHIRE B., MILLET M. & PARDELL E. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

LASCOUMES P. & LE GALES P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Science Po.

LEFEUVRE S. (2011). « La filière AES, un renouveau de la professionnalisation et de la démocratisation dans l'Université française ». *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*. Hors-série n°3 [en ligne].

MACKENZIE D. F. (1991). *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris : Editions du cercle de la librairie.

MAILLARD D. & VENEAU P. (2006). « « Les licences professionnelles » Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université ». *Sociétés contemporaines*, n° 62.

MAILLARD F. (dir.) (2012). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

MAUGER G. & POLIAK C. (1995). « Lectures ordinaires », in B. Seibel, *Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de la lecture*. Paris : Le Monde Editions.

MAUGER G. & POLIAK C. (1998). « Les usages sociaux de la lecture ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 123.

MAUGERI S., & METZGER J.-L. (2014). « La sociologie de gestion : une posture critique revendiquée ». *La nouvelle revue du travail* [en ligne], 4.

MAUGERI S., METZGER J.-L., & BENEDETTI-MEYER M. (2012). « Emprise de la gestion et violence symbolique ». HAL Id: hal-00786748 [en ligne].

MILLET M. (2000), *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude : matrices disciplinaires, nature des savoirs et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Lyon : PUL.

MILLET M. (2013). *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Poitiers.

- MILLET M. & MOREAU G. (2011). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- MILLET M. & THIN D. (2005a). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- MILLET M. & THIN D. (2005b). « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité ». *Lien Social et Politiques RIAC* 54.
- MILLET M. & THIN D. (2007). « Scolarités singulières et déterminants sociologiques ». *Revue française de Pédagogie*, n°161.
- MOLINIE G. & VIALA A. (1993). *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*. Paris : PUF.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MUSSELIN C. (2001). *La longue marche des universités*. Paris : PUF.
- MUSSELIN C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- NICOIRD S. (2019). « L'enquête collective comme démarche pédagogique ». *Socio-Logos*, n°14.
- NOIZET P. (1996). *L'idée moderne d'amour. Entre sexe et genre : vers une théorie du sexogème*. Paris : Editions Kimé.
- ORANGE S. (2010). « Le choix du BTS: Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3).
- ORANGE, S. (2012). « Interroger le choix des études supérieures: Les leçons d'un « raté » d'enquête ». *Genèses*, 89(4).
- PAIVANDI S. (2010). « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université ». *Revue française de pédagogie*, 172 | juillet-septembre.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PAUL M. (2009). « Accompagnement ». *Recherche & formation*, 62.
- PELLETIER D. & BUJOLD R. (ed.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.

PERONI M. (1993). « La lecture, pratique culturelle ou activité de réception ? ». M. Poulain. *Lire en France aujourd'hui*, Editions du Cercle de la Librairie, 1993.

PONS X. (2017). « Enseigner la sociologie de l'action publique à des professionnels de l'éducation ou comment ré-enchanter le monde social », *Journées d'études Enseigner la sociologie dans le supérieur. En quête de pratiques*. Lyon.

QUEIROZ (de) J.-M. (2003). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.

QUENSON E., & COURSAGET S. (ed.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Editions Octarès.

RAVET H. (2007). « Devenir clarinetiste. Carrières féminines en milieu masculin ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168.

RAVINET P. (2011). « Comment fixe-t-on les objectifs d'une politique publique ? Le cas du Processus de Bologne, ou processus de construction d'un Espace européen d'enseignement supérieur ». In Barthélémy-Stern F. (éd.). (2011). *Sociologie de l'action organisée. Nouvelles études de cas*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur Editeur.

REGE-COLET N. & BERTHIAUME D. (2009). « Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires », In Rita Hofstetter (ed.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

RENARD F. (2007). *Les lectures scolaires et extra-scolaires des lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse pour le doctorat de sociologie (sous la direction de Bernard Lahire), Université Lyon 2.

RENISIO Y., (2015). « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, n° 210.

RICOEUR P. (1985). « Monde du texte et monde du lecteur », *Temps et récits*. 3. *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985, pp. 284 – 329.

RIPOLL F. & VESCHAMBRE V. (2006). « L'appropriation de l'espace : une problématique centrale pour la géographie sociale ». In Séchet R. & Veschambre V. (dir.). *Penser et faire la géographie sociale*. Rennes : PUR.

ROCHEX J.-Y. (1992). « Interrogations sur le 'projet', la question du sens ». *Migrants-Formation*, 89.

ROCHEX J.-Y. (2008). « L'œuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste ». In Frandji D. & Vitale P., *Actualité d Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 83 – 100.

ROSE J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes : PUR.

ROSENTAL C. (2009). « Anthropologie de la démonstration ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Vo. 3, n°2.

SERRE D. (2015). « Etre doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires ». *Socio-logos*, n°10.

SOULIE C. (1995). « Anatomie du goût philosophique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 109.

STAVROU S. (2008). « La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula », in D. Frandji et P. Vitale (Ed.) *Actualités de Basil Bernstein, Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 171-189.

STAVROU S. (2011). « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France », *CRES Hors-série n° 3*, pp. 93-109.

STAVROU S. (2012). *Réforme de l'Université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs : Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*. Thèse pour doctorat de sociologie (sous la direction de Nicole Ramognino), Université d'Aix-Marseille.

STAVROU S. (2013). « Des discours politiques au discours de l'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires ». *Mots. Les langages du politique*, 102.

STAVROU S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Louvain la Neuve : Academia - L'Harmattan.

TANGUY L. (1983). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France ». *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIV.

THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.

THIN D. (2010). *Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Lyon 2.

TRALONGO S. (1995). *Les conditions d'une rencontre heureuse*. Mémoire de maîtrise de sociologie, sous la direction de Bernard Lahire, Université Lyon 2.

TRALONGO S. (2001). *Les réceptions de l'œuvre littéraire de Christian Bobin : des injonctions des textes aux appropriations des lecteurs*. Thèse de doctorat de sociologie (sous la direction de Bernard Lahire), Université Lumière Lyon 2.

TRALONGO S. (2004). « Christian Bobin et les infortunes de la réception médiatique ». *Sociologie de l'Art*, n°4.

TRALONGO S. (2005). « Des livres pour repenser le quotidien : le cas des réceptions de l'œuvre de Christian Bobin ». *Sociologie de l'Art*, n°7, (2).

TRALONGO S. (2006). « Des lectures qui aident à vivre : le cas de réceptions de l'œuvre de Christian Bobin ». in Deniot J., Pessin A., *Les Peuples de l'Art*, (T2). Paris : L'Harmattan.

TRALONGO S. (2008). « La méthode du « Projet Personnel et Professionnel » : un « travail de soi » des étudiants ». *Sociologies Pratiques*, 17.

TRALONGO S. (2012a). « Le Projet Professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence », in Quenson E., & Coursaget S. (eds.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse : Octarès Editions.

TRALONGO S. (2012b). « Chapitre 1 : Les conditions d'émergence des dispositifs de type « Projet Personnel et Professionnel » », in Lê Hung M., & Tralongo S, (eds). *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*. ADIUT, ESPR'IUT et IUTenLigne.

TRALONGO S. (2012c). « Chapitre 2 : Ce que disent les Programmes Pédagogiques Nationaux ». In Lê Hung M., & Tralongo S, (eds). *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT, ADIUT, ESPR'IUT et IUTenLigne*, pp. 23- 42.

TRALONGO S. (2012d). « Chapitre 12 : Des étudiants tous égaux devant le 'Projet Personnel et Professionnel' ? », in Lê Hung M., & Tralongo S, (eds). *Le Projet Personnel et Professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*. ADIUT, ESPR'IUT, et IUTenLigne.

TRALONGO S. (2015a). « Devenir un professionnel de la professionnalisation des étudiants : un changement accompagné dans les cultures et pratiques des enseignants et enseignants-chercheurs ? ». *Revue Education et Socialisation*, Varia 38.

TRALONGO S. (2015b). « Le « Carnet de bord » utilisé en module de professionnalisation en IUT : un outil de cadrage pour le « cheminement » des étudiants ? », *Spirale, Revue de Recherches en éducation*, n°55, pp. 93-103.

TRALONGO S. (2016). « Créer et faire vivre un atelier Enseigner les sciences sociales à l'université », in Ségolène Le Mouillour et Gwenola Réto, *Chemins de formation au fil du temps...*, n°20.

TRALONGO S. (2017). « Fabriquer / devenir un enseignant du supérieur professionnalisant. Le tutorat en IUT », *Formation emploi* [En ligne], n° 138.

TRALONGO S. (2018a). « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, hors-série n°6.

TRALONGO S. (2018b). « Entre cadrage institutionnel et bricolages individuels. Devenir ou pas animateur de module "Projet Personnel et Professionnel" en IUT », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, hors-série n°6.

TRALONGO S. (2019). « Chapitre 3. Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ? ». In Ghouati A. (ed.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme.

TRALONGO S. (à paraître, 2021). « Au-delà de l'approche disciplinaire : pour une réflexivité socio-historique et critique de ses pratiques d'enseignement ». In Bridoux S., Grenier-Boley N. & Leininger-Frézal C., (eds.). *Les recherches en pédagogie universitaire : vers une approche disciplinairement située ? Les enseignants-chercheurs en sciences au prisme de leurs formations et de leurs pratiques*. Editions ISTE.

TRALONGO S., COURT M., & KAKPO S. (2019). « Introduction. Dire plutôt que laisser dire. Analyser en sociologue ses pratiques d'enseignement ». *Socio-logos* n°14.

VEILLARD L. (2015). « De la division du travail de formation, ses origines et ses effets. Etude didactique de l'alternance en formation professionnelle initiale ». *Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université de Bourgogne.

VINCENT G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

VINCENT G. (1983). « Le groupe de recherche sur le procès de socialisation ». *Histoire de l'éducation*, n°18.

VINCENT G. (1993). « Introduction », *Cahiers du GRS*, n°11.

VINCENT G., COURTEBRAS B. & REUTER Y. (2012). « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter », *Recherches en didactiques*, 1 (n° 13).

VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In Vincent G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.

WEBER M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard.

WITTORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WOOLLVEN M. (2019). « Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires. Le cas des orthophonistes et des conseillers principaux d'éducation ». *Socio-logos*, n°14.

ANNEXE 1 – MATERIAU CHAPITRE 4

1 – Rapports officiels à partir de 2008

code	référence
R01	Caisse des dépôts (2010). <i>Vers l'université numérique. Une réflexion conduite par la Caisse des Dépôts et la Conférence des présidents d'université</i> . Paris : Documentation française, cahier n°8.
R02	MINES. (2012). <i>Livre blanc : Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique, document de travail</i> . Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
R03	Bertrand C. (2014). « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », Rapport à la demande de Madame S. Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle ». [en ligne] Disponible à l'adresse : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid82478/soutenir-la-transformation-pedagogique-dans-l-enseignement-superieur.html [Consulté le 12 juillet 2020].
R04	Béjean S. Monthubert B. (2015). « Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport du Comité pour la Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur ».
R03	Cosnefroy L. (2015). « Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur ». Rapport dans le cadre de la convention DGESIP et Ens Lyon/Ifé, novembre 2015.
R04	Filâtre D. (2017). « Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants ». Rapport général.
R05	Taddei F., Becchetti-Bizot C., Houzel G. (2017).
R06	Dubecco P., Beer M.-C., Delpuch de Saint-Guilhem, J. Dubourg-Lavroff S. et Pimmel E. (2018). « Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie ». Rapport remis à Najat Vallaud-Belkacem.

2 – Dossiers de revues à partir de 2008

code	référence
DOS1	Loiola Francisco A., Romainville M. (2008). « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? ». <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. 34, n°3 [9 articles]
DOS2	Ketele de J.-M. (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». <i>Revue Française de Pédagogie</i> , n°172 [5 articles]
DOS3	Paquay L., Frenay M. (2011). « Présentation ». <i>Recherche et formation</i> , n°67. [7 articles]
DOS4	Cosnefroy L., Annoot E. (214). « Introduction ». <i>Recherche et formation</i> , n°77. [6 articles]
DOS5	Lalle P., Bonnafous S. (2019). « La pédagogie universitaire ». <i>Revue Internationale d'Education de Sèvres</i> , n°80 [7 articles].

3 – Articles dans et hors numéros spéciaux (hors présentation de numéros spéciaux et hors RIPES), à partir de 2008

code	référence
REV1	Beney M., Pentecouteau H. (2008). « La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université ». <i>Revue des Sciences de l'éducation</i> , vol.34, n°1.
	<i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. 34, n°3
REV2	Bécharde J.-P. (2008). « Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003 ». <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. 34, n°3.
REV3	Loiola Francisco A., Saussez F. (2008). « Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche ». <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. 34, n°3.
REV4	Rege-Colet N. (2008). « D'une communauté de praticiens à un programme de recherche. Réflexions sur le développement de la pédagogie universitaire en Suisse romande ». <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol.34, n°3.
REV5	Adangnikou N, (2008). « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? ». <i>Revue des Sciences de l'Éducation</i> , vol.34, n°3.
REV6	Langevin L., Grandtner A.-M. et Ménard L. (2008). « La formation à l'enseignement des professeurs d'université : Un aperçu ». <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. 34, n° 3.

REV7	Chauviré C., Coulet J.-C. (2010). « L'approche par compétence : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». <i>Revue française de Pédagogie</i> , n°172.
REV8	Frenay M., Saroyan A. Bedard D., Clement M., Rege Colet N., Paul J.-J., Kolmos A. (2010). « Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original ». <i>Revue française de Pédagogie</i> , n°172.
REV9	Paivandi S. (2010). « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université ». <i>Revue française de Pédagogie</i> , n°172.
REV10	Schmitz J., Frenay M., Neuville S., Boudrenghien G., Wertz V., Noël B., Eccles J. (2010). « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». <i>Revue française de Pédagogie</i> , n°172.
Autres revues en 2010	
REV11	Demougeot-Lebel J. et Perret C. (2010). « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université ». <i>Savoirs</i> , 2, n°23.
REV12	Demougeot-Lebel J. et Perret C. (2010). « Les chargés de TD/TP ont-ils tous les mêmes inquiétudes avant leurs premières interventions face aux étudiants ? ». <i>Recherches en éducation</i> , 9.
(2011), <i>Recherche et formation</i> n°67	
REV13	Stes A., Van Petgem P. (2011). « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV14	Clement M., Di Napoli R., Gilis A., Buelens H., Frenay M. (2011). « Educational consultation for reflective-dialogic partnerships / La consultation pédagogique au service de partenariats réflexifs et dialogiques ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV15	Berthiaume D., Lanarès J., Jacqmot C., Winer L., Rochat J.-M. (2011). « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV16	Wouters P., Frenay M., Parmentier P. (2011). « Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV17	Rege Colet N., McAlpine L., Fanghanel J., Weston C. (2011). « Le concept de Scholarship of Teaching and Learning ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV18	Frenay M., Jorro A., Poumay M. (2011). « Autour des mots de la formation : "développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs" ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
REV19	Paquay L. (2011). « Entretien avec Joëlle Demougeot-Lebel, Serge Talbot, Abdellatif Chiadli et Marcel Lebrun : "Les options politico-stratégiques d'institutions visant le développement professionnel des enseignants universitaires" ». <i>Recherche et formation</i> , n°67.
Autres revues entre 2011 et 2014	
REV20	Favre-Bonnet M.-F. (2011). « Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. Le « cas » français ». <i>Recherche et formation</i> , n°68.
REV21	Dussaux M. (2012). « Former les universitaires en pédagogie », <i>Recherche et formation</i> ». <i>Lectures.org/286</i>
REV22	Demougeot-Lebel J. et Ricci J.-L. et Romainville M. (2012). « Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire ». <i>Savoirs</i> , 1, n°28.
REV23	Duguet A., Morlaix A.-S., (2012). « Les pratiques pédagogique des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? », <i>Questions vives</i> , vol. 6, n°18.
REV24	Poteau N. (2013). « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question ». <i>Distances et médiation des savoirs</i> , 4.
(2014) <i>Recherche et formation</i> , n°77	
REV25	Annot E. (2014). « De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
REV26	Cosnefroy L., Hoffman C. & Douady J. (2014). « L'accompagnement méthodologique ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
REV27	Etienne R. (2014). « Evaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
REV28	Racheb P., Gharib Y. (2014). « Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
REV29	Ketele de J.-M. (2014). « l'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
REV30	Poteaux N. (2014). « Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur ». <i>Recherche et formation</i> , n°77.
(2019), <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80	

REV31	Lison C., Paquelin D. (2019). « La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV32	Lebrun M., Ketele de J.-M. (2019). « La pédagogie universitaire en Belgique francophone : un processus qui s'inscrit dans la durée ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV33	Moghaizel-Nasr N. (2019). « La longue marche pour la formation pédagogique des enseignants du supérieur au Liban ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV34	Mgengue XX., Meinertzhagen XX. (2019). « L'Université virtuelle du Sénégal : une réponse à la massification et aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV35	Dulbecco P. (2019). « De l'expérimentation des innovations pédagogiques numériques à leur généralisation en France ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV36	Wu F. (2019). « Des centres pour le développement de l'enseignement et de l'apprentissage dans les universités chinoises de recherche. Le cas de l'Université de Xiamen ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
REV37	Dahl B. Holgaard E. (2019). « La réforme de la pédagogie universitaire au Danemark : le cas de l'apprentissage par problèmes ». <i>Revue internationale d'éducation de Sèvres</i> , n°80.
	<i>RIPES</i> : Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (anciennement Res Academica) : « est la revue officielle de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Elle a pour vocation d'étudier les problématiques touchant à l'enseignement supérieur (ou postsecondaire) et à ses pratiques pédagogiques. <i>RIPES</i> a pour objectifs de : 1) Susciter et alimenter les débats sur les enjeux de l'enseignement supérieur ; 2) Faire connaître les travaux de recherche, les cadres de références, les conceptualisations ou modélisations qui traitent de l'enseignement supérieur ; 3) Partager les expériences et pratiques d'enseignement et de formation ; 4) Explorer les démarches qualité et leur impact sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation. Conformément à la philosophie de l'AIPU, la revue fait état de collaborations Nord-Sud en matière de pédagogie et d'enseignement au supérieur. » (https://journals.openedition.org/ripes/201). Périodicité et langue : 2 fois par an, en français.

4 – Ouvrages depuis 1996

code	référence
OUV01	Romainville M., Donnay J. (1996). <i>Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend</i> . Belgique : De Boeck
OUV02	Annoot E., Favre-Bonnet M.-F. (2004). <i>Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer</i> . Paris : L'Harmattan.
OUV03	Rege Colet N., Romainville M. (2006). <i>La pratique enseignante en mutation à l'université</i> . Bruxelles : De Boeck.
OUV04	Langevin L. (2008). <i>Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation</i> . Canada : Université du Québec.
OUV05	Romainville M. (2009). <i>L'évaluation des enseignants par les étudiants</i> . Bruxelles : De Boeck.
OUV06	Etienne R. (2009). <i>L'université peut-elle vraiment former des enseignants ?</i> Bruxelles : De Boeck.
OUV07	Bedin V. (2009). <i>L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?</i> Rennes : PUR.
OUV08	Elliott I., Murphy M., Payeur A., Duval R. (2011). <i>Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation</i> . Bruxelles : De Boeck.
OUV09	Roegiers X. (2012). <i>Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?</i> Bruxelles : De Boeck.
OUV10	Berthiaume D. et Rege Colet N. (2013). <i>La pédagogie de l'enseignement supérieur. Repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 – Enseigner au supérieur</i> . Suisse : Peter Lang.
OUV11	Berthiaume D. et Rege Colet N. (2015). <i>La pédagogie de l'enseignement supérieur. Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2</i> . Suisse : Peter Lang.

5 – Colloques réguliers

code	référence
COLL01	AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), création en 1980 ; 29 éditions en 2020. (au début tous les ans puis une année sur deux)
COLL02	QPES (Questions de pédagogie dans l'Enseignement Supérieur), 2001 pour la première édition. Historique sur : http://www.colloque-pedagogie.org/node/3 ; (une année sur deux)

6 – Appels à projets et réponses

code	référence
AP01	(depuis 2010) - PIA - Programme d'Investissement d'Avenir ¹⁵⁵ – Secrétariat Général pour l'Investissement
AP02	(depuis 2012) - IDEFI – Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes, MESRI
AP03	(depuis 2016) - PEPS – Passion Enseignement Pédagogie pour le Supérieur
AP04	(depuis 2016) - AMI – Appel à Manifestation d'Intérêt
AP05	ANR -

Autour de ces appels à projet, il y a des journées d'études, des publications des projets laurés, des remises de prix... régulièrement.

7 – Les SUP

code	référence
SUP01	Blitman S. (date ?). « Les SUP en mode lobbying ». EducPro (https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/pedagogie-a-l-universite-la-fin-d-un-tabou/les-services-universitaires-de-pedagogie-en-mode-lobbying.html)
SUP02	Sur le site Réseau des SUP (consulté le 01 juin 2020), on trouve « 37 établissements » d'enseignement supérieur référencés avec des noms de SUP, parfois des liens internet et des historiques. Il s'agit de : <ul style="list-style-type: none"> - CIPE (Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation), Université de Bourgogne, créé en 2004 - SIUP (service Inter-Universitaire de Pédagogie), Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées, créé en 2009 - Apprendre, Université Savoie Mont-Blanc, créé en 2014 - SU2IP (Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique, Université de Lorraine, créé en 2014 - SUP Pau, Université de Pau et des pays de l'Adour, créé en 2015 - CIP'ULCO (Centre d'Innovation Pédagogique de l'ULCO, Université littoral Côte d'Opale, créé en 2015 - SUP Saint Etienne, Université de Saint Etienne, créé en 2018 <p>Ne mentionnant pas de date de création, figurent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - CAPE Direction de l'Innovation Pédagogique, Université de Lille - CDP (Centre de Développement pédagogique), Université de Nantes - CIP (Centre d'ingénierie Pédagogique), Paris Dauphine - ICAP Lyon 1 - Mission Apui, Université d'Avignon - SIP Amiens, Université d'Amiens - SIAME (Université de Bretagne Occidentale) - SPI (Services de Pédagogie Innovantes), Université de la Rochelle - SPS (Service de Pédagogie du Supérieur), Université Lyon 2 - SU2P (Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique, Université de Lorraine - SUP Artois, Université d'Artois - SUP Vannes, Université Bretagne Sud - SUPTICE, Rennes 1
SUP03	Des offres d'emploi (15 ont été archivées entre 2010 et 2020)
SUP04	Des listes de formation aux fonctions de conseiller/ingénieurs pédagogiques : une liste a été diffusée via un blog tenu par l'Ifé (https://eduveille.hypotheses.org/tag/pedagogie-universitaire) Une autre liste a été diffusée via wikipédia à la référence « ingénieur pédagogique » (consulté le 1 ^{er} juin 2020). Sont mentionnées les formations suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Master (M1 et M2) à Sorbonne Université à l'INSPE de Paris : Master MEEF 4^{ème} degrés Pratiques et Ingénierie de la Formation (PIF) et Médias Numériques • Master (M1 et M2) à l'Université Toulouse Jean-Jaurès; INSPE Toulouse : Master MEEF 3^{ème} degrés e-Formation et Environnements Numériques (eFEN) ou Conception de Ressources Numériques (CRN). • Master 2 professionnel Didactique des langues, Université F. Rabelais de Tours

¹⁵⁵<https://www.gouvernement.fr/le-programme-d-investissements-d-avenir#:~:text=Dot%C3%A9%20de%2057%20milliards%20d,augmenter%20son%20potentiel%20de%20croissance>

	<ul style="list-style-type: none"> • Master 2 professionnel ICF “master 2 en conseils et ingénierie de formation”. En présentiel et à distance (formation hybride : FOAD et session de regroupement). Université de Rouen. • Master 2 Sciences de l'éducation, spécialité Conception, Formation, Technologie (CFT) à l'Université de Strasbourg (Labellisé Parcours d'excellence - Plan “Investissements d'avenir”) • Master pro et R (M2) à l'université Pierre et Marie Curie, Paris : Master management de la connaissance et innovation, spécialité Ingénierie de la formation en ligne • Master pro/recherche (M2) à l'Université de Lille Ingénierie Pédagogique Multimodale (IPM) [archive] option professionnelle ou recherche en formation d'adultes (en présentiel et à distance) • Master pro (M2) au Mans : Ingénierie de Formation et Usages du numérique dans les organisations (IFUNO) • Master pro (M1 et M2) à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense : Ingénierie Pédagogique en Formation d'Adultes (IPFA) • Master pro (M1 et M2) à l'Université Stendhal : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia • Master pro (M1 et M2) à l'Université de Provence : Responsable de formation, Ingénierie pédagogique et multimédia • Master pro/recherche (M1 et M2) à l'Université de Poitiers : Ingénierie des médias pour l'éducation (IME) • Master pro/recherche (M1 et M2) à l'Université de Rennes 2 : Technologies pour l'Éducation et la Formation (TEF) • Master pro et R (M1 et M2) à l'Université Paul Valéry- Montpellier 3 : Master Humanités numériques parcours médiation numérique et ingénierie pédagogique (HUMANUM) • Master pro (M1 et M2) à l'Université du Sud Toulon-Var : Enseignement et Formation spécialité Ingénierie de la Formation • Master (M1 et M2) à l'Université de Genève : Master of Science in Learning and Teaching Technologies (MALTT) proposé par TECFA (enseignement en français) • Master pro à l'Université Abdelmalek Essaadi: Ingénierie Pédagogique Multimédia (IPM) • Master Pro (M1 et M2) à la faculté des Sciences Ben M'Sik-Université Hassan II de Casablanca : Ingénierie et Technologie pour l'Education et de la formation (ITEF). • Master pro/recherche (M2) à l'université Paul Valéry-Montpellier 3: Master Humanités numériques parcours Médiations Numériques et Ingénierie Pédagogique • Licence professionnelle iFOAD à l'Université de Limoges, Faculté des Sciences et Techniques : Intégration des dispositifs et des pratiques en Formation Ouverte A Distance
SUP05	Les fonctions de conseillers pédagogique ; ingénieurs pédagogiques sont référencées par différentes sources (wikipédia ; educpro ; RIME – Répertoire Interministériel des Métiers de l'Etat)
SUP06	Plans de formation ; supports d'intervention de formation à la pédagogie du supérieur

8 – Les associations

code	référence
ASS01	REMENTA (2004 – 2015) : Réseau des Jeunes Enseignants du supérieur, Moniteurs et Ex-moniteur National, Transdisciplinaire et Associatif
ASS02	Depuis 2009 – PENSERA : Pédagogie de l'Enseignement Supérieur en Rhône-Alpes (http://reseau-pensera.fr/)
ASS03	Depuis 2013 – AIPU – section France (https://www.aipu-international.org/france/presentation?py=14%20)
ASS04	Depuis 2014 – Réseau des SUP (https://www.reseaudessup.fr/)
ASS05	Depuis 2016 (?) – GRAPPE – « Groupe d'Appui à la Pédagogie » des Conseillers pédagogiques de Midi-Pyrénées, « créé sur le terrain des projets FORMES et DEFI Diversité ». (https://www.reseaugrappe.org/)
ASS06	Depuis 2016 – RéNAPS'up : « RéNAPS'up est un réseau national visant à soutenir la transformation pédagogique de type Approche Programme et Approche par Compétences. Ce jeune réseau créé en juin 2016, regroupe à ce jour plus de 60 établissements. » (diaporama de présentation : file:///C:/Users/stralongo/Downloads/Intervention%20A.%20Demesteer%20-%20ReNAPSup_Nice.pdf)
ASS07	ANSTIA : Association Nationale des Services TICE et Audiovisuels de l'enseignement supérieur et de la recherche (https://www.anstia.fr/page/456784-presentation)

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
Chapitre 1 : L'unité d'un questionnement sous la diversité des recherches	9
1.1 Le GRS, la socialisation, la forme scolaire et l'appropriation	10
1.1.1 La notion de socialisation	11
1.1.2 La forme scolaire	12
1.2 Travailler en sociologue en IUT : ni bifurcation ni conversion.....	19
1.2.1 Travailler en IUT	19
1.2.2 Enseigner la sociologie	22
Conclusion du chapitre	28
Extraits de publications et de communications.....	29
Chapitre 2 : Du monde du livre au monde du lecteur : le travail symbolique ordinaire	31
2.1 L'appropriation ou la créativité contrainte	32
2.1.1 Pour une histoire culturelle du social.....	32
2.1.2 L'appropriation comme résultat d'une confrontation.....	33
2.1.3 Un souci épistémologique	35
2.1.4 La représentation : pour penser les rapports de force symbolique.....	35
2.1.5 Repenser la lecture, le livre et le texte.....	38
2.2 L'appropriation et la construction du sens.....	39
2.2.1 La question du sens	39
2.2.2 Monde du texte, monde du lecteur, horizon d'attente et lecteur implicite.....	40
2.2.3 Des visions du monde aux univers symboliques	42
2.3 Reconstruire des appropriations : quel protocole d'enquête ?	47
2.3.1 Un auteur, deux hypothèses et trois terrains.....	47
2.3.2 Des entretiens aux expériences de réception : cinq traits pertinents.....	50
2.3.3 Résultats marquants.....	56
Conclusion du chapitre	59
Extraits de publication et de communications.....	60
Chapitre 3 – De quelques dispositifs de professionnalisation des étudiants, des enseignants et de leurs effets.....	61
Introduction	61
3.1 – La socialisation par les dispositifs.....	63
3.1.1 Les matrices disciplinaires	64
3.1.2 Le langage de description de B. Bernstein	66
3.1.3 Des dispositifs au cœur de l'investigation : une approche méso.....	70
3.1.4 Protocoles d'enquêtes	75

3.2	En-quete de professionnalisation en IUT	77
3.2.1	La notion de professionnalisation : le flou d'un concept polysémique	78
3.2.2	Des étudiants inégaux face à l'injonction de projet	82
3.2.3	Une socialisation à la professionnalisation des étudiants	85
	Conclusion du chapitre	101
	Extraits de publications et de communication	103
	Chapitre 4 - La « <i>pédagogie du supérieur</i> » : La prédictibilité des discours comme trace d'appropriation d'une vision libérale de l'université à marche forcée.....	105
4.1	La prédictibilité : un « <i>critère expérimental</i> »	108
4.1.1	Ce que sont les codes	109
4.1.2	Les codes, les classes sociales, les rôles et les contextes	112
4.1.3	Adaptation, hypothèse et grille d'analyse du discours sur la « <i>pédagogie universitaire</i> »	114
4.2	La « <i>pédagogie du supérieur</i> » et le cadrage de la créativité	118
4.2.1	Un thème en ascension	119
4.2.2	Une division du travail d'énonciation.....	121
4.2.3	La part prévisible du contenu des discours	128
	Conclusion du chapitre	135
	Extraits de publications et de communications.....	138
	Chapitre 5 : Autour du travail d'appropriation des discours sur la « <i>pédagogie du supérieur</i> »	139
5.1	Pister des modalités d'appropriation : des échanges oraux à la volée	139
5.1.1	Des adhésions à partir de son expérience	140
5.1.2	De la possibilité de produire un discours dissonant	142
5.2	Saisir des traces des modalités du travail d'appropriation	144
5.2.1	Un texte « <i>libre</i> » – une « <i>vision</i> » de L'enseignement supérieur dans 10 ans.....	145
5.2.2	Les textes du groupe 1 : Un prosélytisme exemplifié et outillé	149
5.2.3	Les textes du groupe 2 : une prise de position reproblématisée et dialoguée.....	160
5.2.4	Synthèse de la partie 5.2	173
5.3	De quelques mises en application de l'injonction de transformation de soi.....	176
3.2.1	Le matériau : deux discours et des consignes d'atelier	177
3.2.2	Pistes d'analyse	180
	Conclusion du chapitre	184
	Extraits de communications	186
	Conclusion de la Note de synthèse	187
	Remerciements.....	205
	Bibliographie	207
	ANNEXE 1 – matériau chapitre 4	223
	Table des matières.....	229

RESUME DE LA NOTE DE SYNTHÈSE

La question de la production des individus par le social est cruciale en sociologie. Elle constitue le cœur d'une sociologie de la socialisation, qui a connu ces dernières années une remarquable vigueur en donnant lieu à des travaux diversifiant les domaines du social et les secteurs d'investigation. Cependant, la notion d'appropriation, dont on pourrait penser qu'elle participe de l'outillage ordinaire pour qui se préoccupe de socialisation, ne semble pas toujours constituer un concept clairement défini ni robuste. Sont davantage utilisées les notions d'apprentissage, de transmission, de familiarisation, d'intériorisation ou encore d'incorporation. C'est à discuter de la pertinence de la mobilisation d'une notion d'appropriation, entendue à partir des travaux de R. Chartier et M. de Certeau comme une créativité contrainte, comme processus et effets d'une confrontation, autrement dit d'un travail mené en situation, que cette Habilitation à Diriger des Recherches s'attelle. L'ambition est alors de clarifier et rendre plus opératoire cette notion en la resituant doublement : à la fois dans une sociologie de la socialisation, de la connaissance, du pouvoir et de l'éducation à partir d'une approche forgée initialement au sein du Groupe de Recherche sur la Socialisation et par la suite, et dans la succession des recherches que j'ai pu mener depuis une vingtaine d'années. Sa mise à contribution est ainsi discutée et illustrée à partir de travaux en sociologie de la culture (par l'analyse des activités de réception et pratiques de lecture), en sociologie de l'éducation (par l'étude de la socialisation aux discours et pratiques de professionnalisation des étudiants), en sociologie du travail (par l'examen des pratiques d'enseignants et enseignants-chercheurs aux logiques et techniques de professionnalisation des étudiants). Le déploiement au sein de domaines variés permet alors d'argumenter pour une notion d'appropriation davantage distinguée d'un ensemble de notions proches mais non synonymes, lorsque les problématiques entendent se positionner à la fois au raz des pratiques (ce que souligne la notion de créativité, qui est à entendre comme une performance au sens d'effectuation), et des modalités contextuelles (des modes d'appropriation) au principe de la constitution socialement située des dispositions.

Mots clés : sociologie de la socialisation ; appropriation ; mode d'appropriation ; contexte ; disposition ; individu ; activité symbolique ordinaire ; créativité contrainte

Composition :

- Volume 1, Note de synthèse, 248 pages
- Volume 2, Recueil de textes 287 pages