



HAL
open science

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur : pouvoir, curriculum et transmission des savoirs [Introduction au dossier thématique]

Julien Barrier, Olivier Quéré, Rachel Vanneuville

► To cite this version:

Julien Barrier, Olivier Quéré, Rachel Vanneuville. La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur : pouvoir, curriculum et transmission des savoirs [Introduction au dossier thématique]. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 2019, 13 (1), 10.3917/rac.042.0001 . halshs-02097576

HAL Id: halshs-02097576

<https://shs.hal.science/halshs-02097576v1>

Submitted on 18 Jun 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Revue d'anthropologie des connaissances

13-1 | 2019

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur

Dossier thématique

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur



Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs

*The Making of Curriculum in Higher Education: Power, Knowledge, and Teaching Practices**La fábrica de los programas de enseñanza superior. Poder, currículum y transmisión de los saberes***JULIEN BARRIER, OLIVIER QUÉRÉ ET RACHEL VANNEUVILLE**<https://doi.org/10.3917/rac.042.0001> 

Traduction(s) :

The Making of Curriculum in Higher Education [en]

La fábrica de los programas de enseñanza superior [es]

Résumés

Français English Español

Cet article d'introduction au dossier présente les principaux enjeux théoriques et empiriques d'une sociologie du curriculum appliquée à l'enseignement supérieur. Il montre d'abord comment l'entrée par le curriculum permet de réintroduire la question des savoirs dans l'étude de l'enseignement supérieur, lieu privilégié de production, certification et transmission de savoirs théoriques et de légitimation de groupes professionnels. À partir d'une revue de littérature de travaux français et internationaux sur les curricula dans le supérieur, l'article souligne ensuite les apports de cette sociologie pour analyser les formes de production et d'institutionnalisation des savoirs, sur leur traduction en programmes d'enseignement et sur leurs effets socialisateurs. Enfin, la présentation des articles du dossier permet de mettre en lumière les enjeux politiques, les cadres institutionnels et les logiques professionnelles qui structurent les curricula.

Introducing a special issue devoted to the making of curriculum in higher education, this article presents the main theoretical and empirical issues in this field of research. It first stresses the importance of addressing the contents and organization of knowledge in the study of higher education, a key site for the production, certification, and transmission of abstract knowledge and the legitimation of occupational groups. Based on a literature review of French and international



La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur works on curricula in higher education, the article then highlights three research questions, related to the production and institutionalization of academic knowledge, its translation into curricula, and the role of curricula in the socialization of students. Finally, the presentation of the articles in this special report brings to light the political issues, institutional arrangements, and professional logics that structure curricula.

Al presentar este trabajo dedicado a la fábrica de programas de educación superior, el artículo propone los principales problemas teóricos y empíricos de una sociología del currículo aplicado en este nivel de educación. Primero muestra cómo permite reintroducir la cuestión del conocimiento en el estudio de la educación superior, el lugar privilegiado de producción, la certificación y transmisión de conocimientos teóricos y la legitimación de grupos profesionales. A partir de una revisión de la literatura francesa e internacional sobre planes de estudio de educación superior, el artículo destaca la contribución de esta sociología para investigar las formas de producción e institucionalización del conocimiento, su traducción a programas y sus efectos socializadores. Finalmente, la presentación de los artículos destaca los temas políticos, los marcos institucionales y la lógica profesional que estructura los currículos.

Entrées d'index

Mots-clés : curriculum, enseignement supérieur, savoirs, socialisation, politique, institution, pédagogie

Keywords: curriculum, higher education, knowledge, socialization, politics, institution, pedagogy

Palabras claves: currículum, enseñanza superior, conocimiento, socialización, política, institución, pedagogía

Texte intégral

Introduction

- 1 À l'instar de ce que l'on observe dans de nombreux pays européens, les formations supérieures en France ont connu de profondes transformations depuis le début des années 2000 : restructuration des enseignements dans le cadre du processus de Bologne d'harmonisation européenne des diplômes (Musselin, 2006 ; Mangset, 2009), injonctions croissantes à la « professionnalisation » des formations (Agulhon *et al.*, 2012 ; Maillard, 2012) ou encore incitations au développement de nouveaux dispositifs et pratiques pédagogiques (Lameul et Loisy, 2014 ; Lemaître, 2018). Cependant, bien que ces évolutions aient suscité de nombreuses recherches, il est frappant de constater que seule une minorité de travaux s'intéresse aux contenus des savoirs enseignés et à leur structuration dans un curriculum, pour reprendre le terme consacré dans les recherches en éducation. Souvent traduite par « programme d'enseignement », cette notion désigne, dans son sens le plus strict, « ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8). Dans un sens plus étendu, elle englobe aussi tout ce qui est effectivement enseigné et appris, parfois de façon implicite ou cachée, dans le cadre d'une formation (Perrenoud, 1993). De fait, si l'étude des curricula dans l'enseignement supérieur fait l'objet d'un intérêt croissant depuis plusieurs années, elle est loin de constituer un thème aussi établi que, par exemple, la condition étudiante, la recherche universitaire ou la gouvernance des établissements.
- 2 En partant de ce constat, ce dossier propose de réunir un ensemble de travaux autour de la fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Son objectif est d'abord de mieux faire connaître, au-delà des spécialistes de l'éducation, les recherches menées sur ce thème dans l'espace francophone et international. Cela est d'autant plus nécessaire que les travaux s'intéressant aux curricula dans le supérieur se rattachent à des traditions disciplinaires, des approches et des objectifs différents. Par exemple, concernant la France, si l'on trouve bien évidemment des recherches en sociologie de l'éducation (Stavrou, 2017), cet objet a aussi été investi par des politistes, qui envisagent

- 3 De la même manière, les contributions réunies dans ce dossier portent, entre autres, sur des objets aussi différents que l'émergence des « aires culturelles » comme nouveau domaine d'enseignement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la façon dont les universitaires élaborent leurs cours, ou encore la formation des assistantes sociales en France et en Italie. Pour autant, au-delà de la diversité des focales et des objets empiriques, nous voudrions pointer quelques-uns des enjeux théoriques plus généraux que permet de poser l'étude des curricula. Le second objectif de ce dossier consiste ainsi à démontrer l'intérêt d'une approche attentive à la construction des savoirs enseignés pour analyser les dynamiques sociales, institutionnelles et politiques qui structurent l'enseignement supérieur.
- 4 Dans cette optique, cette introduction propose d'abord d'exposer les principaux enjeux théoriques d'une sociologie du curriculum dans l'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, nous reviendrons plus en détail sur trois grandes problématiques de recherche, en nous appuyant sur une large revue de littérature. Enfin, nous présenterons les articles réunis dans le dossier en mettant en lumière leurs apports transversaux.

Pourquoi s'intéresser aux curricula dans le supérieur ?

- 5 Ce dossier s'inscrit dans la lignée d'un ensemble de travaux sociologiques qui plaident pour une meilleure prise en compte des *savoirs* dans l'étude de l'enseignement (voir Deauvieux et Terrail, 2017 pour une vue d'ensemble). En effet, depuis les années 1970, les sociologues de l'éducation ont souvent mis de côté l'analyse du contenu des savoirs enseignés, généralement conçue comme l'objet exclusif des recherches en didactique (Lahire, 1999 ; Losego, 2014). C'est notamment le cas des travaux sur le rôle du système éducatif comme dispositif de sélection, contribuant à la reproduction et à la légitimation de positions sociales hiérarchisées (Meyer, 1977 ; Bourdieu, 1989) : en mettant surtout l'accent sur les flux d'entrée et de sortie dans le système éducatif, ceux-ci ont souvent évacué la question des savoirs et de leur transmission (Young, 2017).
- 6 Cette situation est problématique pour au moins deux raisons. Elle est tout d'abord paradoxale, dans la mesure où cela revient à faire l'impasse sur ce qui se trouve pourtant au cœur des pratiques d'enseignement. Le paradoxe est d'autant plus aigu que la question de la structuration sociale des connaissances et de leurs modes de transmission était au centre des analyses pionnières d'Émile Durkheim sur les systèmes éducatifs (Durkheim, 1905/1999)¹. Par ailleurs, cette situation renvoie à une division du travail intellectuel dont la pertinence est discutable : l'analyse des contenus des savoirs et de leur transmission serait réservée aux spécialistes de la didactique, tandis que sociologues et historiens auraient l'apanage de l'étude des institutions et des contextes sociaux de l'éducation (Passeron, 1991). Cette situation n'est pas sans rappeler les réticences de la sociologie des sciences d'inspiration mertonienne à s'intéresser aux « contenus techniques » des connaissances scientifiques, censés relever de l'épistémologie et non de la sociologie (Vinck, 2007). Or les *science studies* ont amplement démontré à quel point il est fécond d'ouvrir la « boîte noire » de la production de connaissances, pour saisir comment des dynamiques sociales façonnent des savoirs scientifiques – et réciproquement (Latour, 1987). Il n'y a pas lieu de penser qu'une telle démarche serait moins pertinente lorsque l'on s'intéresse à des activités d'enseignement, qui engagent également des opérations de construction de connaissances.
- 7 Pour le dire plus positivement, mettre l'accent sur les savoirs consiste alors à s'interroger sur les catégories de pensée, les objets de connaissance et les formes de raisonnement construites – et transmises – dans des activités d'enseignement. Dans

cette perspective, prendre les savoirs au sérieux, c'est considérer qu'ils ne sont pas simplement les véhicules de logiques externes, mais qu'ils ont une épaisseur et des effets sociaux propres – y compris pour comprendre la production des inégalités scolaires, comme le montre par exemple l'ouvrage de Jérôme Deauvieau et ses collègues (2015) sur l'effet des méthodes choisies pour l'apprentissage de la lecture.

- 8 C'est donc dans le cadre général d'une sociologie attentive aux connaissances que ce dossier propose de s'intéresser aux curricula. Sans avoir la prétention de développer un cadre d'analyse unique – qui de toute façon ne rendrait pas justice à la diversité des contributions réunies dans ce dossier – ni de balayer l'ensemble des débats existants, notre objectif est, plus modestement, de souligner les apports d'une entrée par le curriculum.

Interroger la construction et la transmission des savoirs dans l'enseignement

- 9 En nous inspirant de plusieurs travaux de référence (Young, 1971 ; Bernstein, 1971 ; Bernstein, 2007 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Forquin, 2008), nous envisageons ici le curriculum comme un objet particulièrement heuristique pour saisir la construction des savoirs dans l'enseignement. Il est important de rappeler qu'il ne s'agit pas ici de s'intéresser uniquement à ce qui est énoncé dans des programmes officiels d'enseignement, des plaquettes de cours ou des manuels : comme le montrent les recherches de Viviane Isambert-Jamati (1990), l'analyse du curriculum peut couvrir un vaste ensemble d'activités, depuis les luttes politiques autour de la définition des programmes officiels (qui constituent le « curriculum formel ») jusqu'aux pratiques pédagogiques effectives qui structurent leur transmission et leur apprentissage (le « curriculum réel »). Par ailleurs, s'il existe différentes façons de penser les curricula en sciences sociales, ce dossier souscrit globalement à l'idée que leur étude renvoie à une réflexion plus large sur « les mécanismes par lesquels le savoir est sélectionné, organisé et évalué » dans des institutions d'enseignement (Young, 2017, p. 43). En partant de là, nous voudrions esquisser quelques propositions permettant de baliser, à grands traits, les intérêts et les spécificités d'une entrée par le curriculum, afin de montrer ce qu'elle peut apporter à une sociologie attentive aux contenus des savoirs enseignés.

- 10 En premier lieu, l'intérêt de cette entrée est de considérer que la définition du contenu de ce qui est enseigné, et des manières de l'enseigner, relève de choix qui ne sont ni évidents ni naturels, et qu'il s'agit alors d'analyser². Cet enjeu est notamment au cœur de la notion de « recontextualisation », développée par Basil Bernstein (2007) et fréquemment mobilisée dans les travaux sur le curriculum. Celle-ci désigne l'ensemble des mécanismes par lesquels des savoirs (scientifiques, professionnels, d'expérience...) sont sélectionnés – ou au contraire exclus – dans des enseignements, mais aussi la manière dont ils vont être mis en forme, retraduits et reformulés au cours du processus³. Par exemple, la physique enseignée à l'école n'est pas qu'un décalque des savoirs scientifiques maniés par les chercheurs et chercheuses en physique. Elle en constitue une reconstruction, pensée selon des moyens et des objectifs pédagogiques spécifiques, produite par tout un ensemble d'acteurs sociaux : services ministériels, sociétés savantes, enseignantes et enseignants, etc. Cette recontextualisation ne se réduit pas à des opérations « techniques » ou « neutres », qui consisteraient par exemple à « simplifier » des savoirs pour les rendre enseignables⁴. Au contraire, tout l'enjeu est de comprendre en quoi ces opérations peuvent être orientées par des idéologies, des intérêts, des logiques institutionnelles ou des hiérarchies sociales. Il ne s'agit pas d'affirmer que les savoirs enseignés seraient entièrement déterminés par ces facteurs, mais bien de comprendre l'imbrication entre des dynamiques cognitives et sociales⁵.

- 11 Empiriquement, on peut saisir ces processus en s'intéressant à la conception de l'architecture d'un programme d'enseignement, à la définition du contenu d'un cours,

au choix de méthodes pédagogiques, ou encore à la construction des modes d'évaluation des enseignements. Ce dernier point est bien illustré par les analyses de Suellen Shay (2011) sur les évolutions de l'enseignement universitaire de l'histoire en Afrique du Sud depuis les années 1970. Elle montre comment la formulation des sujets d'examen incorpore, et révèle, des déplacements de perspective dans la conception du savoir historique et de l'identité des apprenants, ces changements faisant écho à la fois à des redéfinitions de l'histoire en tant que discipline et aux bouleversements du système éducatif post-apartheid. Plus largement, que l'on utilise ou pas l'ensemble du système théorique dans lequel s'inscrit la notion de recontextualisation chez B. Bernstein, l'un des principaux enjeux d'une entrée par le curriculum est ainsi de questionner les mécanismes de sélection, de traduction ou de mise en forme de connaissances dans, par et pour l'enseignement. Ainsi, on peut également s'interroger sur les multiples médiations et traductions qui relient des savoirs enseignés et des lieux de production de connaissances (réseaux d'expertise, milieux professionnels, laboratoires de recherche, etc.). Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que les caractéristiques de certains savoirs (par exemple la façon dont ils sont formalisés, structurés, ou incorporés dans des dispositifs) ont une incidence sur la façon dont ils vont circuler et être traduits sous différentes formes : selon Karl Maton, certains savoirs « se prêtent plus ou moins à différentes formes de pédagogie, d'évaluation, d'identité, de changement au cours du temps et ainsi de suite » que d'autres (Maton, 2009, p. 55).

12 En second lieu, l'intérêt d'une entrée par le curriculum est de permettre la description d'ordres, de structures ou de processus méso-sociologiques, qui médient les relations entre des pratiques localisées et des phénomènes macrosociaux⁶. Concrètement, cette entrée permet, par exemple, de resituer l'ethnographie fine de pratiques pédagogiques dans le contexte plus large d'une formation, d'un établissement ou d'une discipline. Ce qui s'observe en classe est, au moins pour partie, le résultat d'un ensemble de choix réalisés en amont dans la conception et l'organisation des enseignements, qui sont eux-mêmes le produit des relations entre différents acteurs et actrices, disciplines ou institutions. Par exemple, à l'ENA, l'enseignement de l'écriture du droit – la « légistique » – est construit autour du souci de maintenir la légitimité et les usages du droit au cœur de l'administration française ; le droit est en effet concurrencé par le recours croissant à des outils économiques et managériaux dans la conduite des affaires publiques (Biland et Vanneuville, 2012). L'entrée par le curriculum permet alors de relier, à la fois du point de vue empirique et analytique, des espaces sociaux et des objets empiriques souvent pensés de façon disjointe.

13 Envisager le curriculum sous un angle méso-sociologique ne revient pas à le considérer comme le simple relais de dynamiques externes. Au contraire, il est heuristique de l'étudier comme une structure dotée d'une certaine épaisseur sociale et cognitive, qui produit des effets spécifiques. Que l'on s'intéresse à une séquence de cours ou à une filière de formation dans son ensemble, l'un des apports de l'entrée par le curriculum est de mettre l'accent sur l'assemblage de divers éléments ; il s'agit de comprendre comment *s'organise* un ensemble composé à la fois de contenus de savoirs, de pratiques pédagogiques et de règles institutionnelles.

14 Plus précisément, parler de curriculum invite à penser un ordonnancement comprenant deux dimensions (Forquin, 2008, p. 10) : d'une part, « une dimension "systémique" (le fait qu'un programme d'étude comprenne une multiplicité de composantes clairement différenciées et plus ou moins fortement articulées entre elles, que celles-ci revêtent ou non la forme de ce qu'on appelle habituellement des "matières" ou des "disciplines") » ; d'autre part, « une dimension séquentielle (le fait que l'enseignement de chacune de ces composantes obéisse à un plan de programmation et de progression selon un ordre temporel explicitement planifié) ». Que cela soit expressément recherché ou un résultat non programmé, on peut faire l'hypothèse que le tout formé par un curriculum est supérieur à la somme de ses composantes. Par exemple, on peut structurer un cours comme un ensemble de thèmes bien distincts, indépendants les uns des autres, ou comme une séquence donnant à voir une progression dans le savoir ou l'histoire d'une discipline – chacune de ces options

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur pouvant véhiculer des visions tout à fait différentes des mêmes contenus de connaissance (Lemaître, 2009, p. 24). De même, dans le curriculum des écoles d'ingénieurs, les variations dans le poids relatif et les modes d'articulation entre plusieurs disciplines en fonction des établissements contribuent à produire des modèles professionnels spécifiques (Deslespierre, 2015 ; Barrier et Quéré, 2016).

Au cœur de la production et de la légitimation des savoirs : les spécificités du curriculum dans le supérieur

- 15 Dans la mesure où la notion de curriculum a surtout été travaillée dans le cadre de l'enseignement scolaire (Forquin, 2008 ; Harlé, 2010), nous voudrions souligner deux enjeux qui se posent de façon spécifique dans le supérieur. Cela nous permettra de mieux préciser la portée de notre propos, mais aussi de montrer en quoi le supérieur offre des caractéristiques particulièrement intéressantes du point de vue d'une sociologie du curriculum.
- 16 Premièrement, le supérieur se caractérise par des modalités spécifiques de sélection et d'organisation des savoirs enseignés, qui rendent particulièrement pertinente l'analyse de la construction du curriculum à l'échelle du personnel enseignant et des établissements. Tout d'abord, si les enseignantes et enseignants en général disposent d'une forte autonomie dans leurs pratiques d'enseignement au quotidien, celles et ceux du supérieur ont davantage de pouvoir sur le choix et la définition du contenu de leurs enseignements. Par exemple, dans le contexte français actuel, si les programmes nationaux de l'enseignement secondaire prescrivent des contenus précis, les règles qui régissent la construction de « l'offre de formation » dans les universités sont essentiellement procédurales : elles déterminent un cadre institutionnel à respecter (volumes horaires, modalités de validation, etc.), les universitaires disposant d'une grande liberté pour en définir les contenus. Ainsi, même si la situation est variable en fonction des établissements, disciplines, pays ou périodes considérés⁷, les curricula dans le supérieur tendent à être en grande partie définis au niveau du corps enseignant et des établissements.
- 17 Historiquement, cela renvoie à l'affirmation du pouvoir et de l'autonomie des universitaires en tant que groupe professionnel, occupant le sommet de la hiérarchie symbolique du système éducatif. Le contrôle exercé par les universitaires sur la définition de leurs enseignements tient aussi à l'articulation entre transmission et production des connaissances dans le supérieur. Depuis la fin du XIX^e siècle, les activités de recherche ont pris une place croissante dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur, même dans des secteurs où elles étaient traditionnellement faibles, comme les écoles de commerce françaises (Blanchard, 2015). Dans ce cadre, l'enseignement est aussi l'un des moyens qui permettent aux universitaires de contrôler le développement et la reproduction de leur spécialité scientifique (Gingras, 1991), avec pour corollaire des concurrences féroces entre disciplines dans la construction des curricula.
- 18 La deuxième grande spécificité des curricula dans le supérieur tient à la *manière* dont ils sont constitués en enjeu politique pour différents groupes sociaux (Slaughter, 2002). Si la définition des programmes scolaires représente un enjeu fortement politisé et publicisé⁸, c'est moins le cas dans le supérieur, où les débats sur les curricula sont généralement plus feutrés, considérés comme « techniques » et confinés à des espaces plus restreints. Il n'en reste pas moins qu'ils peuvent être un réel enjeu de pouvoir, notamment pour les élites économiques, administratives ou politiques. En raison du rôle qui leur est assigné dans la production, la certification et la transmission de savoirs théoriques, les établissements d'enseignement supérieur sont une pièce maîtresse de la légitimation des groupes professionnels dont le pouvoir s'appuie sur la maîtrise d'un savoir abstrait (Abbott, 1988). De plus, dans un contexte où l'accès à l'enseignement

supérieur s'est considérablement élargi, il est l'un des lieux cardinaux de la socialisation des individus, censé parachever leur formation en les préparant à l'occupation d'une position sociale et professionnelle. Par conséquent, la capacité à peser sur les orientations de l'enseignement est un enjeu majeur pour un certain nombre d'employeurs et d'employeuses dans le secteur public ou privé – il est particulièrement saillant dans les établissements d'élite en France, mais aussi dans les écoles professionnelles spécialisées, fortement ancrées dans un secteur économique. Du reste, le caractère très « décentralisé » de la définition des enseignements dans le supérieur, ajouté aux liens directement tissés par les universitaires avec le monde économique, offre de multiples opportunités d'intervention à différents groupes d'acteurs. En bref, pour reprendre l'expression de Mitchell Stevens et ses collègues (2008), l'enseignement supérieur apparaît alors comme un « hub », à l'interface entre le marché du travail, l'économie, la science et l'État, dont l'importance ne peut être que renforcée par le mythe mobilisateur de « l'économie de la connaissance ».

De la production des savoirs à leur transmission dans l'enseignement : enjeux théoriques et apports empiriques d'une entrée par le curriculum

- 19 Comme nous l'avons signalé, un ensemble de travaux français et internationaux ont traité des curricula dans l'enseignement supérieur, selon des points de vue disciplinaires et des objectifs différents. Sciences de l'éducation, histoire et sociologie des sciences, théorie des organisations, recherches sur la socialisation, science politique : de nombreux domaines de recherche se côtoient ainsi autour de cet objet. De fait, malgré le nombre relativement important de travaux, leur visibilité d'ensemble, en tant que thématique de recherche, reste assez faible en France. Dans cette optique, nous proposons une relecture de la littérature existante en mettant en perspective différentes séries de travaux et en soulignant de possibles rapprochements entre eux. L'objectif ici n'est pas de donner une cohérence à ces diverses études, mais d'en tirer parti pour souligner les questions théoriques qu'elles soulèvent ainsi que leurs apports empiriques. Nous proposons de les regrouper autour de trois grands axes de recherche, qui sont : les liens entre production des savoirs et enseignements, les logiques et protagonistes de la recontextualisation des savoirs, leur articulation à la socialisation des publics étudiants.

Production des savoirs, processus de recontextualisation et construction des curricula

- 20 On peut tout d'abord identifier un ensemble de recherches qui, sans négliger l'étude de facteurs institutionnels, ont pour point commun de mettre en avant les contenus, les processus de production et la structure des savoirs pour comprendre la construction des programmes d'enseignement.
- 21 Alors que l'étude des processus sociaux de production de connaissances est au cœur de l'histoire et de la sociologie des sciences, celles-ci laissent habituellement dans l'ombre les enjeux d'éducation et de transmission de ces connaissances (Mody et Kaiser, 2008). Cependant, certains travaux apportent des pistes de réflexion stimulantes pour saisir l'articulation entre production de savoirs et curriculum. De ce point de vue, il est utile de remettre en cause l'idée, assez répandue, que l'enseignement ne constituerait pas un objet pertinent pour étudier la construction de connaissances : en effet, par opposition aux laboratoires où l'on peut observer la « science en train de se faire », l'enseignement est bien souvent assimilé à la simple transposition de savoirs déjà bien

constitués, correspondant aux canons de la « science normale » (Kuhn, 1962). Or, dans certains cas, les activités d'enseignement jouent un rôle majeur dans la constitution et l'essor de nouveaux savoirs scientifiques. Buhm Soon Park (2005) montre ainsi que le succès de la théorie de l'orbitale moléculaire en chimie s'explique en grande partie par les efforts de reformulation menés par ses promoteurs, visant à faciliter son intégration dans des enseignements universitaires : en cherchant à rendre accessibles certains concepts et à en dégager les implications, ils ont contribué à forger des outils d'analyse et un langage adoptés par un nombre croissant de scientifiques.

22 Par ailleurs, la recontextualisation de connaissances scientifiques à des fins d'enseignement engage non seulement la sélection de certaines idées au détriment d'autres, mais peut aussi avoir un effet en retour sur des dynamiques scientifiques. Ce processus est bien visible dans l'émergence du génie chimique en tant que spécialité scientifique (Rosenberg et Steinmuller, 2013). Celui-ci trouve son origine dans un ensemble de pratiques et de savoirs industriels qui ont été réorganisés sous une forme plus théorique afin de pouvoir être enseignés en école d'ingénieurs ; en transposant ces savoirs industriels dans un environnement académique, les universitaires ont été poussés à consolider leur rigueur analytique, leur cohérence interne et leur généralité – posant alors les bases d'une activité de recherche scientifique à part entière. Ces deux cas sont cités ici à titre d'illustration, mais on retrouve des processus tout à fait comparables dans d'autres travaux, qui soulignent eux aussi le rôle de l'enseignement dans la construction et l'institutionnalisation de nouveaux savoirs disciplinaires, comme le droit constitutionnel (Sacriste, 2011) ou le droit communautaire (Bailleux, 2014).

23 Si ces questions de recontextualisation des connaissances dans l'enseignement sont abordées, *de facto*, par quelques travaux de sociologie ou d'histoire des sciences, ils sont surtout au cœur d'un ensemble de recherches qui s'inscrivent dans le prolongement des travaux de B. Bernstein⁹. L'hypothèse d'ensemble qui les sous-tend est qu'il est nécessaire de prendre en compte la structuration de différents types de savoir afin de comprendre leur recontextualisation dans l'enseignement. Ces travaux s'intéressent notamment à des savoirs constitués sous la forme de *disciplines*. Celles-ci sont considérées comme des « catégories singulières » (Bernstein, 2007, p. 33) : orientées vers leur propre développement, elles se caractérisent par une certaine cohérence épistémique interne et l'affirmation de frontières externes fortes. Chaque discipline se définit ainsi par une morphologie spécifique du savoir : elle se distingue notamment par un degré variable de segmentation ou au contraire d'intégration interne. L'enjeu est alors de saisir les relations entre la structure des savoirs telle qu'elle s'est constituée, d'une part, dans le champ de la production des connaissances et, d'autre part, telle qu'elle est recontextualisée dans un curriculum. Cette approche est bien illustrée par les travaux de Philippe Vitale (2006) ou de Kathy Luckett (2009) sur l'enseignement de la sociologie, qui indiquent que les curricula tendent à reproduire la structure segmentée de la discipline, marquée par la coexistence de paradigmes rivaux¹⁰.

24 D'autres travaux entrepris dans cette veine se penchent également sur les conséquences des injonctions à la pluridisciplinarité et à la professionnalisation dans l'enseignement supérieur, en les envisageant sous l'angle d'une « régionalisation des savoirs » (voir Stavrou, 2017 et l'article dans ce dossier). Pour B. Bernstein, la notion de *région* désigne une catégorie d'organisation des savoirs fondée sur l'assemblage d'éléments issus de différentes disciplines, dans le but de mieux répondre à des enjeux pratiques (Bernstein, 2007, pp. 91-92). La tendance à « régionaliser » les savoirs est typique des formations professionnelles : par exemple, la formation au management emprunte à la fois à la psychologie, à l'économie, à la sociologie, etc. Relayée par les initiatives visant à aligner plus étroitement les formations universitaires sur les attentes du marché de l'emploi, elle tendrait à se généraliser dans l'enseignement supérieur. Or elle va à l'encontre de l'organisation disciplinaire des savoirs, qui est au fondement de l'institution universitaire (Muller et Young, 2014)¹¹. Dans cette perspective, Norman Brady (2015) indique que la rupture avec des logiques disciplinaires au nom d'une professionnalisation de l'enseignement peut aboutir à des effets pervers : analysant le

- 25 Enfin, la question de la constitution des savoirs enseignés est également posée sous un autre angle par une série de travaux entrepris dans le cadre théorique de la *world society* (Meyer, 2010). Cette approche s'intéresse à la construction et à l'institutionnalisation d'un ensemble de normes culturelles et de catégories de pensée, issues des pays occidentaux, promouvant un idéal de rationalisation du monde de plus en plus diffusé à l'échelle internationale. Compte tenu du rôle dévolu aux universités dans ce cadre, et des prétentions du savoir académique à l'universalité, leurs enseignements constituent à la fois le reflet et le moteur de cette vision dominante du monde (Meyer *et al.*, 2007). Pour documenter ce processus à l'échelle des universités, plusieurs travaux s'appuient alors sur l'analyse quantitative et longitudinale de larges corpus de catalogues d'enseignements universitaires (Frank *et al.* 1994 ; Robinson, 2011). Parmi eux, David John Frank et Jay Gabler (2006) proposent par exemple de retracer l'évolution au cours du XX^e siècle de l'*ensemble* des matières enseignées dans les universités de près d'une centaine de pays différents. Ils identifient ainsi plusieurs tendances lourdes, fortement homogènes d'un pays à l'autre, en soulignant notamment le déclin des humanités et l'essor spectaculaire des sciences sociales au cours du XX^e siècle. Cette tendance reflète, selon eux, le triomphe d'une vision selon laquelle l'ordre social est passible d'une explication scientifique : à rebours d'un modèle de pensée religieux, le monde social devient un objet pouvant être planifié et rationalisé.

Politiques, groupes sociaux et logiques institutionnelles dans la fabrique des curricula

- 26 Une deuxième manière de s'intéresser aux curricula dans le supérieur consiste à mettre davantage l'accent sur les enjeux politiques, les groupes sociaux et les processus institutionnels qui président à leur construction. Si ces travaux n'adoptent pas tous le même degré de finesse dans la description et l'analyse des contenus, ils ont l'avantage de bien montrer en quoi la sélection et l'organisation des savoirs enseignés sont façonnées par des intérêts professionnels, des rapports de pouvoir ou des hiérarchies sociales.
- 27 Dans cette perspective, on peut tout d'abord s'interroger sur les pratiques et les stratégies du corps enseignant, premier acteur de la construction des curricula. Plusieurs travaux s'intéressent ainsi à la façon dont les universitaires s'adaptent à des réformes promouvant des changements dans l'organisation, le format ou l'objectif des enseignements. Au travers d'enquêtes menées dans différents départements ou établissements, il s'agit alors de comprendre comment s'élabore une « offre de formation » en montrant en quoi des politiques et des prescriptions institutionnelles vont façonner, ou pas, le contenu des enseignements. En France, les procédures nationales d'habilitation des diplômes constituent typiquement le relais d'injonctions ministérielles, par exemple pour favoriser la professionnalisation des formations (Stavrou, 2017). Tout en soulignant la diversité des réponses adoptées par les universitaires, de nombreux travaux entrepris dans cette optique pointent leur volonté de défendre leur autonomie professionnelle et leurs intérêts disciplinaires. Cela se traduit notamment par des stratégies de contournement, voire de pur affichage, où l'on recompose les enseignements existants à la marge pour se conformer superficiellement à des injonctions institutionnelles – comme l'ont montré Dominique Maillard et Patrick Veneau (2006) à propos des Licences professionnelles ou Séverine Louvel (2013) dans le cas des masters en nanosciences en France.
- 28 Pour les mêmes raisons, les universitaires peuvent s'approprier de façon très partielle et sélective les initiatives promouvant l'usage d'outils numériques dans l'enseignement,

comme les *Massive Online Open Courses* (MOOCs). Dans la mesure où ces outils peuvent avoir des incidences fortes sur le contenu et l'organisation des enseignements, les universitaires peuvent y voir une tentative de rationalisation de leur travail (Miladi, 2006) ou craindre de se voir imposer des formats d'enseignement spécifiques (O'Connor, 2014). Au-delà des stratégies visant à protéger les contenus d'enseignement vis-à-vis de contraintes institutionnelles, on peut aussi s'intéresser aux rapports aux savoirs et aux normes disciplinaires spécifiques qui s'expriment dans ces moments de réforme. En comparant la mise en œuvre du processus de Bologne au sein des formations en histoire dans trois pays, Marte Mangset (2009) montre que la conception de la discipline et du métier qui prévaut dans différents départements universitaires oriente fortement les choix locaux de refonte du curriculum.

29 En remontant d'un cran dans l'échelle d'observation, on peut également s'interroger sur les configurations d'acteurs qui vont peser sur les choix internes des établissements. Cette question est notamment au cœur de différents travaux s'intéressant au rôle des élites économiques et administratives. Par exemple, selon David Noble (1977), la formation des ingénieurs américains au début du XX^e siècle a largement été définie par les grandes firmes naissantes ; celles-ci ont promu le développement d'enseignements managériaux afin de disposer de cadres pouvant accompagner la rationalisation de leurs structures internes. Toutefois, le poids de ces groupes sociaux dépend des configurations dans lesquelles s'inscrivent les établissements. Jonathan Harwood (2010) montre ainsi que la part des enseignements scientifiques dans la formation agronomique à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle en Allemagne varie fortement d'une région à l'autre, en raison de différences dans la structure, les besoins et les priorités de l'économie agricole locale. De même, l'évolution de ces configurations au cours du temps peut se traduire par des redéfinitions du contenu et de la place de certains enseignements, comme le montre Annie Dufour (1999) à propos de la sociologie dans une école d'agronomie française.

30 Plus largement, l'analyse fine des interactions entre entreprises et institutions d'enseignement au sein de ces configurations permet de rompre avec l'image simpliste de la rencontre entre une « demande » et une « offre » de formation. On observe plutôt des processus de « construction conjointe » (Cochoy, 1999) : les entreprises participent à la définition des savoirs enseignés, mais les établissements concourent aussi à introduire de nouveaux savoirs et pratiques dans le monde économique. Ces configurations sont également marquées par des luttes de pouvoir : la structure mouvante des rapports de force au sein des élites administratives permet de comprendre l'évolution des contenus de la formation des cadres administratifs et des hauts fonctionnaires en France, à l'école des Ponts et Chaussées (Gervais, 2007), à l'ENA (Biland et Kolopp, 2013) ou dans les Instituts régionaux d'administration (Quéré, 2017). Sans établir un lien mécanique entre luttes de pouvoir et contenus de formation, ces travaux soulignent comment différents acteurs et actrices vont promouvoir certains types de savoirs, de pratiques et de modèles administratifs dans l'enseignement, de manière à asseoir ou défendre leur légitimité. Par exemple, l'évolution de l'enseignement de l'économie à l'ENA depuis 1945 reflète – et contribue à institutionnaliser – des changements dans la façon dont les élites administratives pensent les modes d'intervention de l'État dans l'économie (Kolopp, 2013).

31 Élargissant le regard au-delà de ces élites, quelques recherches ont également pointé le rôle que peuvent jouer des mouvements sociaux et étudiants, en s'intéressant en particulier aux luttes menées aux États-Unis par des groupes sociaux marginalisés pour réformer ou développer de nouveaux enseignements. Avec l'accès croissant de femmes et de membres de minorités ethniques à l'enseignement supérieur, les demandes d'ouverture ou de révision des enseignements classiques ont pris un poids politique de plus en plus important (Slaughter, 2002). Cependant, leurs effets sur l'enseignement ne sont pas mécaniques et il s'agit d'expliquer les ressorts, le succès et les conséquences variables de ces mouvements en fonction des établissements ou des spécialités considérées : on peut mentionner les recherches de David Yamane (2001) sur l'introduction d'enseignements multiculturalistes obligatoires, celles de Fabio Rojas

- 32 Enfin, complétant l'analyse du rôle joué par différents groupes sociaux, de nombreux travaux pointent les effets structurels exercés par l'inscription des établissements dans des espaces de concurrence, des hiérarchies sociales et des statuts symboliques différenciés. Cette problématique est représentée par plusieurs travaux menés aux États-Unis dans une perspective institutionnaliste (Di Maggio et Powell, 1983), qui examinent en quoi la recherche de légitimité symbolique par les établissements oriente le type d'enseignements qu'ils proposent. À rebours de l'idée, dominante en Amérique du Nord, selon laquelle la « demande étudiante » serait le principal moteur des changements curriculaires, ces travaux soulignent ainsi le rôle joué par des effets d'imitation ou de distinction entre établissements (Gumport et Snyderman, 2002). Ainsi, si la pression des pouvoirs publics favorise le développement de formations liées à des secteurs professionnels (Hashem, 2007), les établissements les plus dotés et les plus prestigieux continuent à se distinguer par leurs enseignements : des analyses quantitatives indiquent qu'ils restent les pionniers dans la création de nouvelles spécialités d'enseignement généraliste, notamment celles qui s'inscrivent dans une approche pluridisciplinaire (Brint *et al.*, 2009, 2011).
- 33 Ces résultats se rapprochent de ceux d'un ensemble de recherches sur les grandes écoles en France, où les logiques de positionnement social et symbolique des établissements sont particulièrement saillantes (Bourdieu, 1989). À la suite des travaux de Terry Shinn (1978, 1981), qui soulignaient finement l'articulation entre propriétés sociales des élèves, contenus des enseignements et positionnement des établissements, plusieurs études récentes ont porté sur les écoles d'ingénieurs. Antoine Derouet (2013) montre comment les stratégies de positionnement de l'École centrale depuis le XIX^e siècle se traduisent par des inflexions importantes dans la place et le contenu des enseignements de droit qui y sont proposés, tandis qu'Adrien Delespierre (2015) souligne que la distribution entre enseignements « généralistes » et « spécialisés » continue à structurer fortement la hiérarchie symbolique des établissements.

Curriculum, socialisation et transmission des savoirs

- 34 Enfin, un ensemble de travaux portant sur l'enseignement supérieur se sont intéressés à ce qui se transmet de manière informelle, et qui est acquis de façon diffuse en dehors des objectifs officiels de la formation. Cette attention au « curriculum caché » (Portelli, 1993) rejoint une problématique générale de la sociologie, consistant à s'interroger sur les effets socialisateurs des institutions en général, et des institutions d'enseignement supérieur en particulier, sur des individus d'âge adulte.
- 35 Pendant longtemps, la sociologie a traité cette question en mettant de côté l'analyse du contenu des savoirs enseignés et des relations pédagogiques, pour surtout s'intéresser aux aspects institutionnels de la socialisation. Il s'agissait en effet de prendre des distances avec le discours officiel des institutions éducatives, en montrant qu'elles ne transmettaient pas uniquement des connaissances savantes et des savoir-faire, mais aussi un ethos, des visions du monde ou des cultures professionnelles. Pour la sociologie fonctionnaliste, par exemple, la transmission des savoirs et l'intériorisation des pratiques professionnelles des médecins se situent surtout dans la fréquentation quotidienne du cadre institutionnel qui rend possible l'inculcation d'une culture professionnelle propre (Merton *et al.*, 1957). Dans une tout autre perspective théorique, Howard Becker et ses collègues (1961) avaient analysé le quotidien des étudiants et étudiantes en médecine depuis leur première année jusqu'à l'internat, pour comprendre comment ils apprenaient à maîtriser des codes universitaires puis à acquérir progressivement une culture professionnelle. Cette perspective a été prolongée par de

nombreux travaux, par exemple ceux d'Yves-Marie Abraham (2007) sur l'École des hautes études commerciales, qui montrent comment les élèves apprennent à prendre leur distance avec la culture scolaire, en s'imprégnant progressivement des normes managériales qui sont attendues dans l'exercice de leur métier. On peut également mentionner les travaux de Muriel Darmon (2013) et de Marianne Blanchard et ses collègues (2017) sur les classes préparatoires, ainsi que ceux de Sophie Orange sur les classes de BTS (Orange, 2013), qui s'intéressent aux dispositions et aux aspirations qui sont forgées dans ces formations.

36 Sans nier la richesse d'une telle approche, plusieurs travaux ont proposé de s'intéresser davantage au contenu cognitif des enseignements, en montrant leurs effets en termes de socialisation, en particulier dans le cadre de la formation à un métier. Pour comprendre la formation de certains professionnels et professionnelles, il ne suffit pas de s'intéresser à l'inculcation d'un ethos, de dispositions ou de codes culturels, mais il faut rentrer dans la transmission des savoirs et dans l'épaisseur des raisonnements. C'est par exemple ce qu'a proposé Elizabeth Mertz (2007) dans son analyse ethnographique des enseignements dispensés dans des *law schools* aux États-Unis. Ceux-ci constituent des lieux idéaux pour observer les processus de socialisation professionnelle aux métiers du droit. En observant les cours et les interactions en classe, elle montre que l'on y apprend une façon de penser spécifique : celle-ci consiste à décrire le réel en se détachant des situations particulières, pour le mettre en forme dans les catégories abstraites propres au langage juridique. Par là même, l'enseignement du droit véhicule une idéologie spécifique, au sens d'une représentation en apparence neutre de la réalité, mais qui tend en fait à gommer la dimension politique des situations sociales et à naturaliser les normes d'une économie capitaliste.

37 Cette approche ethnographique de la transmission des savoirs a également été mobilisée par toute une série de travaux français afin de réfléchir à la portée socialisatrice des savoirs juridiques (Biland et Israël, 2011 ; Aït-Aoudia et Vanneville, 2013). L'un des enjeux consistait à mettre l'accent sur la conception du métier qui est embarquée dans le curriculum des institutions d'enseignement supérieur : le contenu des formations charrie un ensemble de savoirs, de représentations et de normes qui modélisent des pratiques professionnelles et une position dans la division sociale du travail. Dès lors, observer la formation revient à étudier comment les écoles dessinent un type particulier de métier. Antoine Derouet et Delphine Thivet (2015) mettent par exemple l'accent sur les manières dont l'acquisition de savoirs juridiques permet à des ingénieurs et ingénieures d'accéder à des positions de pouvoir.

38 Tout en prenant en considération les contenus des savoirs, un autre ensemble de travaux propose d'analyser « ce qu'on apprend » à la fois dans les cours et hors des cours. Il s'agit de mieux comprendre la socialisation des individus, en montrant comment s'articulent les apprentissages de savoirs formels et informels, de savoir-faire, de compétences et de dispositions. Cette approche est particulièrement féconde pour analyser la formation dans des écoles professionnelles, où l'étude du curriculum couvre à la fois la sélection et la transmission des contenus de formation, mais aussi la socialisation des élèves. Sans nier les effets des trajectoires antérieures et de la socialisation primaire sur la transformation des dispositions professionnelles (Bazsanger, 1983 ; Pichonnaz et Toffel, 2018), il s'agit de saisir dans un même mouvement analytique les entrelacs des savoirs transmis au sein des institutions d'enseignement supérieur. Samuel Bouron (2014) montre par exemple que les écoles de journalisme retravaillent les dispositions des élèves par un double mouvement de formalisation des savoirs et de mise en œuvre d'un cadre institutionnel plus informel. En ce sens, l'étude de la transformation en actes des dispositions (la socialisation « en train de se faire »), liée à l'étude des contenus de formation donne à voir un travail institutionnel de positionnement des élèves dans une division du travail (Bouron, 2014 ; Pichonnaz, 2014 ; Quéré, 2019), ou plus largement dans les hiérarchies sociales (Lozach, 2018).

39 Enfin, s'intéresser à la socialisation par le prisme du curriculum invite également à interroger le rapport des étudiantes et des étudiants aux savoirs qui leur sont transmis.

Comme le montre Mathias Millet (2003), l'appropriation des enseignements varie en fonction de la trajectoire et des propriétés sociales des individus, mais aussi du contenu même des savoirs enseignés. À l'université, chaque filière disciplinaire se caractérise par une « matrice » spécifique dans ses conditions matérielles de fonctionnement, sa tradition intellectuelle, l'organisation de ses savoirs et l'usage de techniques particulières. En comparant les études de médecine et de sociologie, M. Millet montre ainsi que les modes d'appropriation du savoir et les pratiques concrètes d'apprentissage sont de nature très différente en fonction de ces « matrices disciplinaires ». Dans cette perspective, les Instituts d'études politiques, où un nombre important de disciplines se côtoient au sein du même curriculum, constituent un cas d'étude très intéressant : on peut y observer comment des individus aux propriétés sociales différentes vont manifester des appétences variées pour telle ou telle discipline, ce qui aura une incidence sur leur trajectoire professionnelle ultérieure (Lozach, 2018).

40 De fait, un nombre croissant de travaux sur les curricula dans le supérieur se penchent sur les conditions d'apprentissage et d'accès à la connaissance, en privilégiant le point de vue des étudiantes et des étudiants (voir notamment le dossier coordonné par Paul Ashwin, 2014). L'accès à l'enseignement supérieur ne se pose pas uniquement en termes *d'ouverture sociale* à des publics issus des classes populaires ou de groupes ethniques marginalisés : il engage aussi une réflexion en termes *d'accès épistémique* aux contenus des enseignements. Au-delà des rapports que des individus aux profils sociaux divers entretiennent avec le savoir, il s'agit alors de questionner les effets produits par différentes pédagogies ou formes d'organisation du curriculum (Dhunpath et Subbaya, 2018). La manière dont sont conçus et organisés les curricula, ainsi que les dispositifs matériels dans lesquels ils se déploient, peuvent avoir des effets importants sur les apprentissages (Shay, 2016). Se pose en particulier la question de la capacité des individus à mobiliser et intégrer des connaissances issues de différentes disciplines représentées dans le curriculum (Maton, 2009) : celle-ci peut varier fortement en fonction de la pédagogie utilisée pour guider les apprentissages d'ensemble (Case, 2011). De même, dans les formations en alternance, étudiants et étudiantes sont en permanence confrontés au problème de la transposition entre enseignements universitaires et apprentissages réalisés en entreprise : celle-ci dépend non seulement de l'accompagnement pédagogique qui leur est proposé, mais aussi de l'organisation même du curriculum (Veillard, 2012, 2017). Ainsi, l'analyse des processus de socialisation dans et par l'enseignement peut être enrichie par une meilleure prise en compte du contenu et des formes d'organisation des savoirs.

Présentation des contributions du dossier

41 Dans le prolongement des recherches que nous venons de présenter, les articles qui composent ce dossier permettent de couvrir différentes échelles d'analyse des curricula dans l'enseignement supérieur. Ils placent ainsi la focale sur les conditions d'institutionnalisation des programmes d'enseignement, les processus de sélection et d'organisation des savoirs, ou encore sur leur dimension socialisatrice.

42 Les deux premiers articles mettent en évidence les conditions institutionnelles et disciplinaires de la mise en place de programmes d'enseignement. Guillaume Richard étudie les raisons de l'échec d'un projet de redéfinition de l'enseignement universitaire du droit sous la III^e République, qui visait à l'ouvrir à des savoirs extrajuridiques pour mettre en forme des « sciences d'État ». L'article met en lumière les contraintes institutionnelles qui pèsent sur cette initiative réformatrice : d'une part, la structure fortement centralisée et disciplinaire de l'enseignement supérieur français laisse peu de possibilités à la pluridisciplinarité ; d'autre part, l'École libre des sciences politiques, institution extérieure à l'université, exerce une concurrence sur la formation des élites. L'article de Ioana Popa porte précisément sur les capacités d'innovation

d'établissements français situés aux marges de l'université : Sciences Po Paris et l'École Pratique des Hautes Études. À partir d'un travail sociohistorique sur ces deux établissements, l'auteure retrace les conditions d'institutionnalisation de l'enseignement des « aires culturelles » après 1945. Elle souligne l'importance de la souplesse organisationnelle de ces deux établissements, qui disposent d'une grande liberté dans la gestion de leurs activités et bénéficient de financements mêlant public et privé, national et international. À cette souplesse s'ajoute la flexibilité intellectuelle du label « aires culturelles » : n'ayant aucune cohérence scientifique *a priori*, son usage a surtout servi à attirer les financements de fondations états-uniennes et à agréger cahin-caha des domaines de savoirs dispersés dans diverses disciplines. Si les « aires culturelles » forment aujourd'hui une spécialité reconnue et autonome, les conditions de leur institutionnalisation font le jour sur les bricolages institutionnels, savants et politiques dont elles sont issues.

43 Les deux articles suivants s'intéressent au contenu et à l'organisation des enseignements en les mettant en lien avec le marché de l'emploi. Prenant pour terrain la comparaison entre deux écoles françaises de journalisme, Ivan Chupin s'interroge sur les mécanismes de différenciation de leur curriculum, alors que ces écoles sont également soumises à un processus d'accréditation censé fournir un modèle commun de formation. L'auteur montre que cette différenciation renvoie aux positionnements des deux écoles dans la hiérarchie professionnelle ainsi qu'à leur projet de formation : l'une est en situation dominée et revendique sa distance aux employeurs, l'autre se situe en haut de la hiérarchie et met en avant sa proximité au marché de l'emploi. Ces positionnements se traduisent par des façons différentes d'envisager la professionnalisation des étudiantes et étudiants, qui se caractérisent par la place accordée aux stages, l'accent mis ou non sur des enseignements spécialisés, ou encore le rôle donné aux entreprises dans la formation et leurs modes d'intervention. L'article de Sophia Stavrou s'attache aussi à la question de la professionnalisation, en étudiant l'élaboration contemporaine des programmes de plusieurs masters en sciences humaines et sociales. L'analyse met en exergue les caractéristiques de cette professionnalisation tant sur le plan du contenu des savoirs, de la pédagogie usitée, que sur le métier d'enseignant. L'auteure souligne la perte d'autonomie de ces formations par rapport à des logiques économiques, politiques et administratives et interroge les transformations des rapports aux disciplines qui se jouent dans cette « régionalisation du savoir ».

44 Les articles de Marie David et de Sylvia Marques adoptent une focale un peu différente, en privilégiant l'analyse du travail des enseignants et des enseignantes dans la construction des programmes d'enseignement. La première s'intéresse au travail collectif d'élaboration des cours dans les premiers cycles de physique-chimie et de sociologie d'une université française. Si la culture épistémique propre à chaque discipline contraint en partie la mise en forme des savoirs, la composition du public étudiant est également à prendre en compte, tout comme les conditions matérielles d'exercice du métier, ainsi que les ordres locaux qui stabilisent sur les coopérations et négociations entre universitaires. Sylvia Marques se penche quant à elle sur une initiative mise en place au début des années 2010 à l'Université d'Angers suite à une réforme nationale destinée à réorganiser les modalités d'accès aux études de santé, soumises à un *numerus clausus* contraignant. L'auteure montre que l'établissement s'est saisi de cette réforme nationale pour répondre à des préoccupations locales. La refonte du curriculum apparaît comme un moyen de gérer les flux étudiants selon les intérêts propres de l'établissement ; il s'agissait de faire en sorte que les étudiantes et étudiants jugés « de bon niveau », mais exclus par le *numerus clausus*, ne soient pas « perdus » par l'université, en les réorientant vers des filières en baisse d'effectifs. Elle montre cependant que ces ambitions sont détournées de leur but initial par une partie de la population étudiante, qui se sert stratégiquement des failles du dispositif pour accroître ses chances de réussite.

45 Enfin, si plusieurs articles évoquent le rôle de socialisation des curricula (I. Chupin, S. Stavrou), c'est surtout celui de Ruggero Iori qui s'attache à cette dimension, *via* une

enquête ethnographique de la formation des assistantes sociales en France et en Italie. L'auteur met au jour les ressorts de la socialisation au métier qui, dans les deux pays, relève d'un travail sur la personnalité même des étudiantes, afin de leur faire acquérir des dispositions spécifiques qu'elles mobiliseront dans leurs interactions avec des populations en difficulté. Cette socialisation s'appuie non seulement sur une variété de dispositifs institutionnels – tel que le bizutage de début d'année – mais aussi sur la transmission d'un ensemble de savoirs psychologiques. R. Iori montre ainsi que les savoirs mobilisés et la manière dont ils informent les pratiques pédagogiques font reposer le métier d'assistante sociale sur l'individualité de ses professionnelles, participant à la « psychologisation » des rapports sociaux.

46 Pour compléter cette présentation du dossier, nous proposons une lecture transversale de ces sept articles, alimentée par les analyses de M. Young qui invitent à mettre en relation « les principes de sélection et d'organisation qui sous-tendent les programmes d'études avec le cadre institutionnel et interactionnel des établissements et des classes et avec la structure de la société en général » (Young, 2017, p. 50). Dans cette optique, trois enseignements plus généraux émanent des contributions du dossier, relatifs à la dimension politique des curricula, à leur inscription dans des hiérarchies sociales et institutionnelles et, enfin, aux logiques professionnelles qui les structurent.

47 Premièrement, la plupart des contributions soulignent le caractère éminemment politique de la fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur, où les modes de sélection, d'organisation et de transmission des savoirs enseignés sont traversés par d'intenses luttes de pouvoir et de légitimité.

48 Cela tient d'abord au fait que l'enseignement supérieur est depuis longtemps constitué comme un enjeu politique en France, comme en témoignent les articles à dimension historique de G. Richard et de I. Popa, qui s'intéressent tous deux à des initiatives qui contribuent à conforter la césure entre système universitaire et établissements élitaires. S'il n'est pas nouveau, l'investissement politique de l'enseignement supérieur semble s'être accentué depuis les années 1980 ; dans le cadre des discours annonçant l'avènement d'une « économie de la connaissance », il est présenté comme un secteur décisif pour la compétitivité et la croissance économiques, faisant le lit d'injonctions à la professionnalisation, comme le montre S. Stavrou dans ce dossier. Ce faisant, ces contributions signalent combien les activités d'élaboration et de transmission des savoirs relèvent d'enjeux politiques, concernant ici plus précisément la structuration globale du mode de production des connaissances.

49 La dimension politique de l'enseignement supérieur renvoie également au fait qu'il est un lieu de légitimation des savoirs, en particulier des savoirs de gouvernement. Le projet de réforme de l'enseignement du droit qu'analyse G. Richard s'inscrit expressément dans cette problématique de la définition des savoirs destinés à la formation des élites d'État, de même que l'institutionnalisation des études sur les aires culturelles est indissociable de préoccupations diplomatiques (I. Popa dans ce dossier). Cette dimension légitimatrice est un ressort de l'investissement de groupes sociaux dans la production ou défense de savoirs, comme l'indique I. Chupin lorsqu'il montre que la formalisation des savoirs journalistiques était explicitement conçue comme un moyen pour la profession de construire son autonomie par rapport au pouvoir politique et aux puissances d'argent.

50 Enfin, la contribution de R. Iori permet aussi d'attirer l'attention sur les valeurs et représentations véhiculées par les programmes d'enseignement. Il montre en effet comment la formation des assistantes sociales contribue à produire des professionnelles ajustées à des politiques sociales individualisées et individualisantes, le travail sur la personnalité des étudiantes allant de pair avec la construction d'une figure de l'utilisateur responsable de sa vie. En pointant la contribution de cette formation à l'orientation du gouvernement des populations défavorisées, cet article invite à interroger la dimension politique des curricula, les représentations du monde social qu'ils contiennent, et contribue à (re)produire.

51 Un deuxième apport transversal de ce dossier est de montrer comment des hiérarchies sociales et des cadres institutionnels contribuent à façonner les curricula,

- 52 La reconstitution minutieuse de l'émergence de l'enseignement des « aires culturelles » proposée par I. Popa permet par exemple d'éviter de conclure trop rapidement à une importation telle quelle de savoirs forgés aux États-Unis. On observe plutôt un processus de retraduction et d'interprétation, à la lumière des traditions intellectuelles et des institutions déjà existantes dans le contexte français. Plus encore, I. Chupin montre comment les enseignements peuvent participer en retour à la reproduction de structures existantes. Les deux écoles de journalisme qu'il étudie occupent des positions inégales dans la hiérarchie symbolique des formations. De par son positionnement, chacune a noué des relations étroites avec des segments bien distincts – et inégalement valorisés – du secteur professionnel des médias. En orientant le contenu de la formation et l'insertion des diplômés et diplômées, ces réseaux de relations contribuent à leur tour à entretenir la hiérarchie des écoles et à reproduire des segments différenciés de la profession de journaliste.
- 53 Insister sur les cadres sociaux et institutionnels qui façonnent les curricula n'empêche pas de pointer des variations à l'échelle locale. Cette perspective, partagée par l'ensemble des contributions, est bien illustrée par l'article de S. Stavrou. Celui-ci permet de mieux comprendre comment se déclinent localement les recompositions d'ensemble des formations en sciences humaines et sociales en France, dont les savoirs sont de plus en plus conçus comme des « techniques d'accompagnement » à visée professionnelle (Piriou, 2015, p. 106). S. Stavrou montre que si ces injonctions sont omniprésentes dans les universités, elles se traduisent très diversement dans les curricula : ceux-ci combinent de façon variable transmission de savoirs disciplinaires, acquisition d'expériences professionnelles et construction de l'employabilité des diplômés et diplômées, invitant ainsi à scruter de manière fine les recompositions à l'œuvre sous des mots d'ordre généraux.
- 54 Plusieurs articles reviennent également sur l'articulation entre classes sociales et curriculum, apportant un éclairage complémentaire aux travaux sur les inégalités sociales d'accès et de réussite dans le supérieur (Bodin et Orange, 2013 ; Allouch, 2017). Ainsi, R. Iori souligne que, malgré un discours d'euphémisation des inégalités, le contenu même de la formation des assistantes sociales contribue à disqualifier les étudiantes issues de milieux populaires et à « naturaliser » des dispositions propres aux classes moyennes et supérieures. Plus largement, les propriétés sociales des publics étudiants, qui varient en fonction des filières et disciplines considérées (Renisio, 2015), déterminent en partie la gamme des pratiques enseignantes possibles, comme l'indique la comparaison entre sociologie et physique-chimie menée par M. David. Dans le cas de l'université d'Angers, S. Marques suggère que les effets du nouveau dispositif d'accès aux études de santé s'expliquent, en dernière analyse, par les dispositions des étudiantes et des étudiants ; majoritairement issu des classes moyennes et supérieures, ce public se caractérise par un sens stratégique très aigu dans son rapport aux études, qui le pousse à « jouer » avec le dispositif au point d'en détourner les fonctions.
- 55 Troisièmement, ces différentes contributions suggèrent que la construction des savoirs dans l'enseignement peut s'analyser sous l'angle de la sociologie du travail, notamment dans le cadre d'une interrogation sur la nature et les évolutions des métiers « intensifs en connaissance » (Gorman et Sandefur, 2011). Plus spécifiquement, l'étude du curriculum nous paraît ouvrir de stimulantes pistes de réflexion pour une sociologie du travail enseignant dans le supérieur, traditionnellement bien moins développée que l'étude des activités de recherche (Musselin, 2008 ; Bodin *et al.*, 2018).
- 56 L'interaction avec une classe ou un amphithéâtre est souvent considérée comme la partie la plus emblématique du travail d'enseignement. Or ce dossier met bien en évidence le rôle crucial de tout un ensemble d'opérations de mise en forme des connaissances, moins immédiatement visibles, mais qui *in fine* rendent possible et structurent leur transmission en classe. Sans négliger les aspects institutionnels, que l'on a déjà soulignés, nous voudrions ici insister sur les dimensions cognitives de ce « travail curriculaire » (Lessard et Tardiff, 1999). En premier lieu, il engage toute une

activité de tri, de mise en cohérence, de classification et de labellisation de savoirs, qui est d'autant plus intense que l'on se situe dans un domaine de connaissance émergent, comme I. Popa le montre dans le cas exemplaire des « aires culturelles ». Les universitaires qui promeuvent ces enseignements font plus que de regrouper des spécialités jusqu'alors éclatées : ils redéfinissent les frontières entre différents domaines de savoir et en délègent d'autres. Ce travail de mise en forme du curriculum a également une dimension séquentielle, qui s'articule autour de l'encadrement des trajectoires étudiantes dans un parcours de formation : outre la problématique de la gestion des flux étudiants, abordée par S. Marques, le cas des assistantes sociales étudié par R. Iori suggère qu'il s'agit aussi d'accompagner la mise en cohérence des apprentissages autour d'un fil biographique, constitutif d'une identité professionnelle.

57 Ces activités s'inscrivent également dans une division collective du travail et des relations de coopérations plus ou moins conflictuelles. Cet enjeu est au centre de l'article de M. David, qui se place d'ailleurs explicitement dans le cadre d'une sociologie du travail enseignant. Dans la lignée des travaux de Knorr-Cetina (1999) sur les « cultures épistémiques » dans la recherche, elle montre que les différences entre disciplines se manifestent à la fois dans des façons de constituer des objets de savoir, mais aussi dans les formes d'organisation de la préparation des cours. Faisant écho à de nombreux travaux de *science studies*, elle souligne par ailleurs que ce travail collectif se concrétise dans des dispositifs matériels (« manipe » de travaux pratiques en physique-chimie, recueil de textes en sociologie) ; en retour, ces dispositifs structurent les activités d'enseignement et contribuent à leur coordination. La question de la division sociale et cognitive du travail enseignant transparait également dans les liens tissés avec les entreprises dans les formations à visée professionnelle. Dans les écoles de journalisme étudiées par I. Chupin, l'objectif de professionnalisation des élèves repose de fait sur la délégation d'une large partie de la formation à des journalistes en activité – qui y participent d'autant plus volontiers que cela leur permet de repérer des élèves pour les recruter. Si la professionnalisation des masters étudiés par S. Stavrou contribue à faire entrer des intervenantes et des intervenants non universitaires au cœur des formations, on observe aussi des recompositions au sein même du corps universitaire, avec des individus davantage porteurs de compétences entrepreneuriales, entretenant un rapport plus distancié aux savoirs disciplinaires.

Conclusion

58 Pour conclure, nous espérons que ce dossier convaincra de l'intérêt d'une approche par les curricula pour saisir les enjeux cristallisés autour des savoirs dans l'enseignement supérieur. Parmi les éléments qui nous semblent mériter une attention particulière et qui ne sont pas développés, ou marginalement, dans les articles proposés, trois questions pourraient être approfondies.

59 La première concerne l'appropriation des savoirs par le public étudiant, envisagés du point de vue des processus de socialisation. Si, comme nous l'avons souligné, plusieurs travaux se sont déjà attelés à cette question (Millet, 2003 ; Darmon, 2013 ; Iori, 2018 ; Quéré, 2019), il reste à comprendre dans quelle mesure les apprentissages réalisés par les étudiantes et les étudiants ont des effets durables sur leurs façons d'agir et de penser. En particulier, la manière dont ils s'actualisent dans les professions exercées reste, à notre connaissance, méconnue (voir cependant Case et Marshall, 2016).

60 Deuxièmement, si de nombreux liens ont déjà été tissés entre travaux sur la socialisation et recherches en éducation, ainsi qu'entre didactique et sociologie, la question du curriculum invite à un dialogue plus étroit entre sociologie de l'éducation et sociologie des sciences. Plus spécifiquement, la question des effets de la structure des savoirs enseignés (Bernstein, 2007 ; Maton, 2009 ; Muller et Young, 2014) nous paraît faire écho aux analyses mettant en évidence les propriétés épistémiques de différentes formes de recherche (Laudel et Gläser, 2014), où l'enjeu est de comprendre comment s'articulent logiques sociales, formes d'organisation et structures épistémiques. Dans le

même ordre d'idée, l'analyse des contenus et des modes de transmission des savoirs enseignés pourrait s'appuyer sur les apports des *sciences studies* relatifs à l'inscription des connaissances dans des supports formalisés, des savoir-faire incorporés, des collectifs et des dispositifs matériels.

61 Troisièmement, enfin, il serait intéressant de mettre davantage en perspective l'évolution des curricula avec les recompositions économiques, institutionnelles et politiques à l'œuvre dans l'enseignement supérieur depuis une trentaine d'années. Déjà adoptée par certains travaux (Mangset, 2009 ; Stavrou, 2017), cette perspective serait particulièrement pertinente pour interroger la thèse du « capitalisme académique » (Rhoades et Slaughter, 2004) : si de nombreuses recherches ont pointé l'essor d'acteurs privés et de logiques marchandes dans le monde de la recherche universitaire, il reste encore à étudier plus précisément ces transformations du point de vue des pratiques et des contenus d'enseignement. On peut penser au rôle joué par des agences d'accréditation privées, ou aux entreprises du secteur des *Ed Tech*, qui promeuvent de nouvelles technologies pour l'apprentissage (Thomas et Nedeva, 2018). Plus largement, il s'agirait d'approfondir l'analyse des interactions entre entreprises et établissements d'enseignement supérieur autour de la définition des contenus de formation, en s'intéressant à la manière dont se constituent conjointement des dispositifs pédagogiques, des savoirs théoriques et des pratiques professionnelles (Cochoy, 1999). Dans cette optique, on pourrait étendre le recours à des méthodes ethnographiques, déjà mobilisées pour observer des cours, à l'étude des situations où se négocient, s'élaborent et se mettent en pratique des contenus d'enseignement, afin de saisir les curricula « en train de se faire ».

Nous remercions les relecteurs et relectrices de la *Revue d'anthropologie des connaissances* pour leurs commentaires sur les versions antérieures de cet article, ainsi que le laboratoire Triangle (UMR 5206 CNRS), le Réseau d'Études sur l'Enseignement Supérieur (RESUP) et le Laboratoire de l'Éducation (UMS 3773 CNRS / ENS Lyon), pour leur soutien financier. Enfin, nos chaleureux remerciements aux contributeurs et contributrices du dossier pour leur investissement dans ce projet.

Bibliographie

Abbott, A. (1988). *The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.

DOI : 10.7208/chicago/9780226189666.001.0001

Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, 48(1), 37-66.

DOI : 10.3917/rfs.481.0037

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F., Jakubowski, S. (2012). *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.

Aït-Aoudia, M., Vanneville, R. (2013). Le droit saisi par son enseignement. *Droit et Société*, 83, 9-16.

DOI : 10.3917/drs.083.0007 


Allouch, A. (2017), *La société du concours. L'empire des classements scolaires*, Paris : Seuil.

APSES (2016) L'allègement du programme de seconde et la saisine du CSP et du CNEE sur les programmes de SES, *Association des professeurs de sciences économiques et sociales*, <https://www.apses.org/lallegement-du-programme-de-seconde>.

Arthur, M. (2012). *Student activism and curricular change in higher education*. Farnham: Ashgate Publishing.

DOI : 10.4324/9781315611129

Ashwin, P. (2014). Knowledge, curriculum and student understanding in higher education. *Higher Education*, 67(2), 123-126.

DOI : 10.1007/s10734-014-9715-3 

Bailleux, J. (2014). *Penser l'Europe par le droit. L'invention du droit communautaire en France*. Paris : Dalloz.

Barrier, J., Quéré, O. (2016). Entre alignement et distanciation. La place des intérêts industriels dans le curriculum d'une école d'ingénieurs (années 1970-années 2010). *Colloque du RESUP : La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur*, IFE-ENS de Lyon, 24-25 novembre 2016.

Bazsanger, I. (1983). La construction d'un monde professionnel : entrée des jeunes praticiens dans la médecine générale. *Sociologie du travail*, 25(3), 275-294.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, A. L., (1992, 1^{re} éd. 1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick and London: Transaction Publisher.

Bernstein, B. (1971), On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In Young, M. (ed.) (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.

Bernstein, B. (2007 [2000]). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Traduction G. Ramognino Le Déroff et P. Vitale, Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Biland, E., Israël, L. (2011). À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique. *Les Cahiers de droit*, 52(3-4), 619-658.

DOI : 10.7202/1006721ar

Biland, E., Kolopp, S. (2013). La fabrique de la pensée d'État. Lutttes d'institutions et arrangements cognitifs à l'ENA (1945-1982). *Gouvernement et action publique*, 2(2), 221-248.

DOI : 10.3917/gap.132.0221

Biland, E., Vanneville, R. (2012). Government lawyers and the training of senior civil servants. Maintaining law at the heart of the French state. *International Journal of the Legal Profession*, 19(1), 29-54.

DOI : 10.1080/09695958.2013.771121

Blanchard, M., Orange, S., Pierre, A. (2017). La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220(5), 68-85.

DOI : 10.3917/arss.220.0068

Blanchard, M. (2015). *Les écoles supérieures de commerce en France. Sociohistoire d'une entreprise éducative*. Paris : Classiques Garnier.

Bodin, R., Millet, M., Saunier, E. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 143-167.

Bodin, R., Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges : Le Croquant.

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bouron, S. (2014). *Apprendre à penser comme un journaliste. Construction sociale des catégories de connaissance professionnelles et division du travail journalistique. Thèse de doctorat en sociologie*, Université de Picardie Jules-Verne.

Brady, N. (2015). 'Epistemic chaos': the recontextualisation of undergraduate curriculum design and pedagogic practice in a new university business school. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1236-1257.


DOI : 10.1080/01425692.2014.897216

Brint, S. G., Turk-Bicakci, L., Proctor, K., Murphy, S. P. (2009). Expanding the social frame of knowledge: Interdisciplinary, degree-granting fields in American colleges and universities, 1975-2000. *The Review of Higher Education*, 32(2), 155-183.

Brint, S., Proctor, K., Hanneman, R. A., Mulligan, K., Rotondi, M. B., Murphy, S. P. (2011). Who are the early adopters of new academic fields? Comparing four perspectives on the institutionalization of degree granting programs in US four-year colleges and Universities, 1970-2005. *Higher Education*, 61(5), 563-585.


Case, J. (2011). Knowledge matters: interrogating the curriculum debate in engineering using the sociology of knowledge. *Journal of Education*, 51(2), 1-20.

Case, J., Marshall, D. (2016). Bringing together knowledge and capabilities: a case study of engineering graduates. *Higher Education*, 71(6), 819-833.

DOI : 10.1007/s10734-015-9932-4 

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.

Cochoy, F. (1999). Savoir des affaires et marché du travail : la naissance des disciplines de gestion à Northwestern University. *Genèses*, 34, 80-103.

DOI : 10.3406/genes.1999.1552 

Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.

DOI : 10.3917/dec.darmo.2015.01

de Hosson, C., Manrique, A., Regad, L. et Robert, A. (2018). Du savoir savant au savoir enseigné, analyse de l'exposition des connaissances en cours magistral de physique : une étude de cas. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), <http://journals.openedition.org/ripes/1307>.

Deauvieu, J., Reichstadt, J., Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture. Une enquête et ses implications*. Paris : Odile Jacob.

Deauvieu, J., Terrail, J.-P. (dir.) (2017). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

Delespierre, A. (2015). Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 68-92.


Derouet, A. (2013). De l'honnête homme au manager ? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829. *Droit et société*, 83(1), 33-47.

DOI : 10.3917/drs.083.0033

Derouet, A., Thivet, D. (2015). L'enseignement juridique comme socialisation à une élite économique : le cas de l'École Centrale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 47-67.

Dhunpath, R., Subbaye, R. (2018). Student Success and Curriculum Reform in Post-Apartheid South Africa. *International Journal of Chinese Education*, 7, 85-106.

DiMaggio, P., Powell, W. 1983. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.

DOI : 10.2307/2095101 

Dufour, A. (1999). Les enjeux de l'enseignement de la sociologie dans une école d'ingénieur. Analyse du curriculum de l'Institut supérieur d'agriculture Rhône-Alpes de 1968 à 1994. *Ruralia*, 5. <https://journals.openedition.org/ruralia/122>

Durkheim, É. (1999 [1938]), *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Frاندji, D., Vitale, P. (dir.) (2007). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DOI : 10.4000/books.pur.10154


Frank, D., Schofer, E., Torres, J. C. (1994). Rethinking history: Change in the university curriculum, 1910-90. *Sociology of Education*, 67(4), 231-242.

Frank, D., Gabler, J. (2006). *Reconstructing the university: Worldwide shifts in academia in the 20th century*. Stanford: Stanford University Press.


DOI : 10.1515/9781503625853

Gervais, J. (2007). *La réforme des cadres de l'action publique ou la fabrique d'un « nouveau » corps des Pontes et Chaussées. Impératifs managériaux, logiques administratives et stratégies corporatives (fin du XX^e siècle)*. Thèse de doctorat en science politique, Université Lyon 2-IEP de Lyon.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage.

DOI : 10.4135/9781446221853 

Gingras, Y. (1991). L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 41-54.

DOI : 10.7202/001297ar 


Gorman, E. H., Sandefur, R. L (2011). "Golden age", quiescence, and revival: how the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275-302.

Gumport, P. J., Snyderman, S. K. (2002). The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 375-408.


DOI : 10.1080/00221546.2002.11777153

Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.

Harwood, J. (2010). Understanding academic drift: On the institutional dynamics of higher technical and professional education. *Minerva*, 48(4), 413-427.

DOI : 10.1007/s11024-010-9156-9 

Hashem, M. (2007). Becoming an independent field: Societal pressures, state, and professions. *Higher Education*, 54(2), 181-205.

DOI : 10.1007/s10734-005-2295-5 

Iori, R. (2018). *À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris Saclay.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.

Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.


Kolopp, S. (2013). De la modernisation à la raison économique. La formation en économie à l'ENA et les déplacements des lieux communs de l'action publique (1945-1984). *Genèses*, 93(4), 53-75.
DOI : 10.3917/gen.093.0053

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
DOI : 10.1119/1.1969660


Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Éducation et société*, 4(2), 15-28.

Lameul, G., Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.


Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Cambridge: Harvard University Press.


Laudel, G., Gläser, J. (2014). Beyond breakthrough research: Epistemic properties of research and their consequences for research funding. *Research Policy*, 43(7), 1204-1216.
DOI : 10.1016/j.respol.2014.02.006 

Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), <http://journals.openedition.org/ripes/1262>.


Lemaître, D. (2009). Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein. *Revue française de pédagogie*, 166, 17-26.
DOI : 10.4000/rfp.1096 

Lessard, C., Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques, *Revue française de pédagogie*, 188, 5-12.
DOI : 10.4000/rfp.4528 

Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: how academics engage in curriculum change. *Higher Education*, 66(6), 669-691.
DOI : 10.1007/s10734-013-9628-6 

Lozach, H. (2018). *Approcher le pouvoir. Sociologie de l'action éducative des Instituts d'études politiques de province (1945-2018)*. Thèse de doctorat en science politique, Université de Strasbourg.

Lockett, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: A case study in sociology. *Studies in Higher Education*, 34(4), 441-453.
DOI : 10.1080/03075070902772018 

Maillard, D., Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.

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

Mangset, M. (2009). *The discipline of historians: a comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French and Norwegian universities*. Thèse de doctorat en sociologie, Paris : Institut d'études politiques.

Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57.
DOI : 10.1080/014225690802514342

Merton, R. K., Reader, G. C., Kendall, P. L. (eds.) (1957). *The Student Physician. Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*. Cambridge: Harvard University Press.
DOI : 10.1097/0000446-195806000-00025

Mertz, E. (2007). *The Language of Law Schools. Learning to "think like a lawyer"*. Oxford: Oxford University Press.
DOI : 10.1093/acprof:oso/9780195183108.001.0001


Meyer, J. W. (1977) The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
DOI : 10.1086/226506

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Frank, D., Schofer, E. (2007). Higher education as an institution. In Gumpert, P. (ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 187-221). Baltimore (Md): Johns Hopkins University Press.

Meyer, J. W. (2010) World society, institutional theories, and the actor. *Annual Review of Sociology*, 36, 1-20.

DOI : 10.1146/annurev.soc.012809.102506 

Miladi, S. (2006). Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC. *Distances et savoirs*, 4(1), 41-60.

DOI : 10.3166/ds.4.41-60 

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

DOI : 10.4000/books.pul.10224 

Mody, C., Kaiser, D. (2008). Scientific training and the creation of scientific knowledge. In Hackett, E., Amsterdamska, A., Lynch, M., Wajeman, J. (eds.). *Handbook of Science and Technology Studies* (3rd edition, pp. 377-402). Cambridge, Mass.: MIT.

Muller, J., Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university. *Higher Education*, 67, 127-140.

DOI : 10.1007/s10734-013-9646-4


Musselin, C. (2008). Towards a sociology of academic work. In Amaral, A., Bleiklie, I., Musselin, C., *From governance to identity. A Festschrift for Mary Henkel* (pp. 47-56). New York: Springer.

Musselin, C. (2006). Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification. In Leresche, J.-Ph., Benninghoff, M., Crettaz von Roten, F., Merz, M. (dir.), *La Fabrique des sciences* (pp. 25-42). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : Presses universitaires de France.

Noble, D. (1977). *America By Design. Science, Technology, and the Rise of Corporate Capitalism*. New York: Knopf.

O'Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, 68(5), 623-635.

DOI : 10.1007/s10734-014-9735-z 

Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

DOI : 10.3917/puf.orang.2013.01

Park, B. S. (2005). In the "context of pedagogy": Teaching strategy and theory change in quantum chemistry. In Kaiser, D. (ed.), *Pedagogy and the Practice of Science: Historical and Contemporary Perspectives* (pp. 287-319). Cambridge (Mass.): MIT Press.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (1993), Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 61-76.

Pichonnaz, D. (2014). *Former pour réformer. Sociologie de l'hétérodoxie policière et de l'entrée dans la profession*. Thèse de sociologie, Université de Fribourg et EHESS.

Pichonnaz, D., Toffel, K. (2018) Pour une analyse dispositionnelle des pratiques professionnelles. *Émulations. Revue de sciences sociales*, 25, 7-21.


Piriou, O. (2015). Vers une transformation des sciences humaines et sociales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210(5), 82-107.

DOI : 10.3917/arss.210.0082 

Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358.

DOI : 10.1080/0022027930250404

Quéré, O. (2017). Construire l'État par son milieu. Les transformations du mandat des cadres intermédiaires de l'administration, *Sociologie du travail*, 59(3), <https://journals.openedition.org/sdt/828>.

DOI : 10.4000/sdt.828 

Quéré, O. (2019). *L'Atelier de l'État. La formation des cadres intermédiaires de la fonction publique dans les Instituts régionaux d'administration*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DOI : 10.4000/books.pur.144687 

Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210, 10-27.

DOI : 10.3917/arss.210.0010 

Rhoades, G., Slaughter, S. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Robinson, K. J. (2011). The Rise of Choice in the US University and College: 1910-2005. *Sociological Forum*, 26(3), 601-622.

Rojas, F. (2007). *From black power to black studies: How a radical social movement became an academic discipline*. Baltimore: Johns Hopkins University press.

DOI : 10.1353/book.140


Rosenberg, N., Steinmueller, W. E. (2013). Engineering knowledge. *Industrial and Corporate Change*, 22(5), 1129-1158.

DOI : 10.1093/icc/dts053

Sacriste, G. (2011). *La république des constitutionnalistes. Professeurs de droit et légitimation de l'Etat en France (1870-1914)*. Paris : Presses de Sciences Po.

DOI : 10.3917/scpo.sacri.2011.01

Shay, S. (2011). Curriculum formation. A case study from History. *Studies in Higher Education*, 36(3), 315-329.

DOI : 10.1080/03075071003706681 

Shay, S. (2016). Curricula at the boundaries. *Higher Education*, 71(6), 767-779.

DOI : 10.1007/s10734-015-9917-3

Shinn, T. (1978). *Savoir scientifique et pouvoir social : l'École Polytechnique 1794-1914*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Shinn, T. (1981). Des sciences industrielles aux sciences fondamentales : la mutation de l'École supérieure de physique et de chimie (1882-1970). *Revue française de sociologie*, 22(2), 167-182.

Slaughter, S. (2002). The political economy of curriculum-making in American universities. In Brint, S. (ed.) *The future of the city of intellect: The changing American university* (pp. 260-289). Stanford: Stanford University Press.

Stavrou, S. (2013). Des discours politiques au discours de l'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires. *Mots. Les langages du politique*, 102, 85-102.


Stavrou, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan.

Stevens, M., Armstrong, E., Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: Empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127-151.

Thomas, D., Nedeava, M. (2018). Broad online learning EdTech and USA universities: symbiotic relationships in a post-MOOC world. *Studies in Higher Education*, 43(10), 1730-1749.

DOI : 10.1080/03075079.2018.1520415 

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, 6(1), 47-68.

DOI : 10.4000/educationdidactique.1294 

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vinck, D. (2007). *Sciences et société*. Paris : Armand Colin.

Vitale, P. (2006). *La sociologie et son enseignement. Curricula, théories et recherches*. Paris : L'Harmattan.

Yamane, D. (2001). *Student movements for multiculturalism: challenging the curricular color line in higher education*, Baltimore (Md.): John Hopkins University Press.

Young, M. (ed.) (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, London: Collier-Macmillan.

DOI : 10.2307/3120251

Young, M. (2008) *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*, London & New York: Routledge

DOI : 10.4324/9780203073667

Young, M. (2017 [1973]). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance, traduction in Deauvieu, J., Terrail, J.-P. (dir.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 43-73). Paris : La Dispute.

Notes

1 Dès 1904-1905, É. Durkheim avait proposé dans *L'évolution pédagogique en France* ([1938] 1999) une analyse des contenus des enseignements selon une approche socio-historique, arguant

2 Sur ce point, il est intéressant de noter que l'idée selon laquelle les savoirs scolaires sont socialement construits a suscité de vifs débats autour d'une épistémologie relativiste et de ses implications pour les politiques éducatives (Young, 2008).

3 La présentation que nous faisons ici est très partielle, mais on peut rappeler que, chez B. Bernstein, l'analyse des processus de recontextualisation s'inscrit dans le cadre d'une théorie plus générale du « dispositif pédagogique ». Celui-ci articule trois champs : le champ de production des savoirs (où des connaissances sont créées), le champ de la reproduction des savoirs (où des savoirs sont acquis) et le champ de la recontextualisation, qui est à l'interface des deux précédents (Bernstein, 2007)

4 Sur l'enseignement de la physique à l'université, on pourra notamment consulter les travaux de Cécile de Hosson (voir par exemple de Hosson *et al.*, 2018).

5 Ce principe vaut également pour comprendre les relations entre différentes disciplines au sein d'un curriculum, dont le degré d'intégration ou de différenciation sur le plan épistémique reflète, et contribue à produire, une division organisationnelle du travail entre enseignants (Bernstein, 1971).

6 Ce point est notamment souligné par Daniel Frandji et Philippe Vitale (2007) à propos des travaux de B. Bernstein sur l'éducation.

7 Ainsi, de la fin du XIX^e siècle à la fin des années 1960, les enseignements universitaires en France étaient régulés par des procédures nationales qui rendaient difficile tout changement dans les établissements (Musselin, 2001). De fait, les universitaires doivent toujours composer avec des règles parfois contraignantes d'habilitation des formations (Stavrou, 2013). Réciproquement, les établissements scolaires participent aussi à la construction de savoirs (Chervel, 1998) et ne sont pas dénués de toute marge de manœuvre face aux programmes nationaux (Isambert-Jamati, 1990).

8 Comme en attestent par exemple les interventions de certains acteurs économiques dans les débats français autour de l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée (APSES, 2016).


9 Cette perspective a été prolongée par les apports théoriques d'auteurs comme Michael Young, Johan Muller et Karl Maton. Leur présentation dépasserait le cadre de cette introduction de dossier, mais on pourra consulter les contributions réunies dans D. Frandji et P. Vitale (2007).

10 Cela n'empêche pas, comme le souligne P. Vitale (2006), qu'on puisse trouver des visions plus convergentes de la discipline à l'échelle de tel ou tel département universitaire.

11 J. Muller et M. Young (2014) dressent d'ailleurs un intéressant parallèle entre la notion de régionalisation et la thèse d'une transformation des modes de production des connaissances (Gibbons *et al.*, 1994)

Pour citer cet article

Référence électronique

Julien Barrier, Olivier Quéré et Rachel Vanneuville, « La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur », *Revue d'anthropologie des connaissances* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 18 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rac/464> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/rac.042.0001> 

Auteurs

Julien Barrier

Maître de conférences en sociologie à l'ENS de Lyon, chercheur au laboratoire Triangle (UMR CNRS 5206), membre de l'Institut français de l'éducation et du laboratoire de l'éducation (UMS CNRS 3773). Ses recherches portent principalement sur les recompositions de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis les années 1970, en s'intéressant notamment à l'intensification des relations entre monde académique et entreprises. Dans cette optique, après avoir travaillé sur les transformations de la recherche dans le secteur des micro- et nanotechnologies, il mène actuellement une recherche sur le rôle des industriels dans la définition de la formation des ingénieurs.

Adresse : Triangle – UMR 5206, École normale supérieure de Lyon, 15 parvis René Descartes, FR-69007 Lyon (France).

Courriel : [julien.barrier\[at\]ens-lyon.fr](mailto:julien.barrier[at]ens-lyon.fr)

Olivier Quéré

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur
Maître de conférences en science politique à l'Université de Haute-Alsace et membre du laboratoire SAGE (UMR 7363). Ses travaux portent principalement sur l'État et la fonction publique, à la croisée de la sociologie de l'action publique et de la socialisation. Il travaille également sur les transformations des savoirs dans l'enseignement supérieur et sur les politiques du handicap. L'ouvrage tiré de sa thèse, intitulé *L'Atelier de l'État. La formation des cadres intermédiaires de la fonction publique dans les Instituts régionaux d'administration*, est publié aux Presses universitaires de Rennes en 2019.

Adresse : Laboratoire SAGE, MISHA, 5 allée du Général Rouvillois, FR-67000 Strasbourg (France).

Courriel : olivier.quere[at]uha.fr

Rachel Vanneuville

Chercheuse au CNRS en science politique, affectée au laboratoire Triangle – UMR 5206 à Lyon. Ses sujets de recherche s'inscrivent principalement dans le domaine de la sociologie politique du droit, avec des travaux qui portent sur les modalités historiques de légitimation du droit et du juge administratifs, et sur la formation juridique contemporaine des élites françaises.

Adresse : Triangle – UMR 5206, 15 Parvis Descartes, FR-69007 Lyon (France).

Courriel : rachel.vanneuville[at]wanadoo.fr

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.