



**HAL**  
open science

## Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), AREF, Jul 2019, Bordeaux, France. pp.421-426. halshs-02269014

**HAL Id: halshs-02269014**

**<https://shs.hal.science/halshs-02269014>**

Submitted on 22 Aug 2019

**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.

---

# Actes

---



Site web : <https://aref2019.sciencesconf.org/>

E-mail : [aref2019@u-bordeaux.fr](mailto:aref2019@u-bordeaux.fr)

Editeur : Université de Bordeaux, avril 2020

ISBN : 978-2-9562881-2-1

Le travail d'édition de ces actes a été assuré par Anna BARRY en collaboration avec Lucie LAGARDERE (Université de Bordeaux) et le comité restreint de l'AREF 2019

## 018 Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives

Olivier Marty, HDR, Université de Rouen, Cirnef (France)

### Résumé

Nous voulons renouveler la question des organisations éducatives en la situant dans une perspective institutionnaliste. Nous nous appuyons, pour cela, sur les ethnométhodes et plusieurs terrains dans des agences de l'enseignement supérieur (centre national, école d'ingénieur, université). Ceci nous amène à discuter les conditions de possibilités de l'enquête, notamment identitaires, et apporte au débat un outillage méthodologique : « l'analyse des distances ». Ceci pour permettre de généraliser ce type d'expériences de terrain, productrices de savoirs étatisés, allant de l'ethnographie fondatrice à la synthèse anthropologique en sciences de l'éducation.

**Mots-clés** : France, anthropologie de l'éducation, organisations éducatives, réflexivité, analyse des distances

### Introduction et problématique

Comment observer différemment les institutions de la formation que peuvent être une école primaire, secondaire, une université, un rectorat ou encore un ministère de l'éducation ? C'est une question ancienne en sciences de l'éducation, qui a fait l'objet de terrain ethnographiques en institutions et d'analyses instituées dans les revues académiques, notamment françaises (Martinez, 2004 ; Coulon, 1993). Les ethnométhodes sont utilisées pour analyser les discours, les rôles professionnels, mais aussi les jeux de pouvoirs dans les marges d'incertitudes, techniques, sociales, juridiques, laissées par les acteurs dans le système. La complexité scientifique émerge lorsqu'il s'agit de poser la question du statut des savoirs produits par les chercheurs, tantôt considérés comme participants et donc praticiens praxéologues, tantôt considérés comme observateurs et donc théoriciens des pratiques, éthiques voire poétiques de l'action (Kaddouri, 2008).

La dénomination même d'institution éducative, à la fois instituée dans un contexte historique, mais aussi instituante et donnant statut aux gestes et dires de leurs personnels, est questionnable. Faut-il retenir, et c'est notre choix, l'« organisation » éducative, qui renvoie à *ergein* et donc au travail et activités productifs et à leurs humanités propres (sociologie, psychologie, ethnologie du travail...) ? C'est là s'engager dans une perspective relativement établie dans le monde anglophone (département de sciences de l'éducation de Stanford) mais qui risque de se rapprocher, en France, des sciences de la gestion et de l'action. D'autres appellations, moins connues sont peut-être à considérer en Europe : les agences éducatives, agissant, pour le compte du bien commun à la fois territorial (par zones) et professionnel (par branches). Enfin, le terme de « métier » de l'éducation a été travaillé, avec son parti pris institutionnel français impliquant des arts ou compétences et une communauté d'utilisateurs expérimentés autour d'un outil caractérisant le métier et sa profession. Ne trouvant pas un écho universel à l'étranger, nous préférons le terme d'« organisation éducative », en le prenant comme synonyme d'institution ou d'agence et en situant les métiers dans et à travers les organisations.

Le second terme à définir est, par raison nécessaire mais non suffisante, celui d'« éducation ». Nous ne prétendons pas à arrêter les sens pour la communauté française mais, plus modestement, apporter notre part de synthèse au débat général. Il va de soi que l'instruction,

ou élévation intérieure des élèves est fondatrice, mais peut être dépassée à l'heure des formations et des formes qui doivent s'encadrer dans le puzzle des besoins professionnels. Ce mouvement historique couvre plusieurs siècles : il débute avant la révolution française de 1789 préparée par les Lumières, que résume bien et met en œuvre politique Condorcet, et se poursuit jusqu'à nos jours avec la mise en valeur de la formation professionnelle initiale puis continue (sous formes de trajectoires linéaires cohérentes ou de cycles où les efforts sont reformulés). C'est dans ce mouvement que nous valorisons le terme même d'éducation qui, en acceptant l'hypothèse linguistique d'un bien commun indo-européen, viendrait certes du latin *doceo* mais, avant-cela, de la racine sanskrite *dek* (qui donne aujourd'hui, en hindi, *dekhna* « montrer » et *dekhana* « faire voir » du fait de l'influence arabe et de l'*alif* intercalé). Les organisations éducatives donnant à voir des savoirs (étatisés ou professionnels, disciplinaires ou pratiques, *etc.*) qui ressemblent alors pour beaucoup aux signes de l'enseignement, aujourd'hui tertiaire pour être d'une supériorité de masse.

Comment, alors, situer notre propre apport, notre propre regard scientifique sur les organisations éducatives ? Si l'on retient l'échelle d'une institution de taille moyenne, par exemple une institution nationale d'enseignement à distance (terrain de trois années), ou encore une université de lettres et sciences humaines standard (trois terrains comparatifs durant deux ans), observées depuis l'intérieur à des postes de gestion publique et d'enseignement ou de recherche ; il apparaît que des jeux de catégorisations émergent et contre carrent la neutralité scientifique. L'enseignant-chercheur est-il scientifique alors que le chercheur se dissocie de l'enseignant pour penser ses pratiques dans le cadre de projets d'un laboratoire extérieur à son institution le rémunérant ? (Marty, 2019) Est-ce que, quittant les fonctions qualifiées de maîtres de conférences pour siéger dans le conseil d'administration d'une université, il perd son caractère scientifique au nom de son positionnement universitaire ? Le débat sur la dichotomie entre les praticiens et les chercheurs, s'appuyant parfois sur le statut administratif de l'universitaire pour l'autoriser à se différencier du praxéologue, est alors régénéré par la figure d'un acteur de terrain universitaire, sous statut administratif, qui veut se hisser au niveau du praxéologue – scientifique.

## Corpus de données : les terrains

Le corpus présenté est celui de notre habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation obtenue à l'université de Rouen (France) en 2017, à savoir cinq années d'observation participante et de publications scientifiques dans des institutions dont nous conservons l'anonymat : un centre national d'éducation à distance à des postes à responsabilité et d'ingénierie et une université avec une présence à la fois d'observation et agissante en tant qu'enseignant-chercheur ou en conseil d'administration (à des postes temporaires).

A ce corpus de données empiriques, nous joignons des éléments de littérature d'éthique (c'est notre thèse de doctorat d'université en philosophie, en éthique) et de sciences sociales. Comment les organisations éducatives telles que des universités plus anciennes que celles d'Europe sont-elles décrites dans la littérature internationale ? (Dodge, 2011) Quelles sont les questions posées par l'université française au gré de l'histoire ? (Renaut, 2015) Comment sont-elles renouvelées dans le nouveau monde ? (Barrow, 1990) Comment qualifier les jeux de pouvoir entre les acteurs de la gouvernance ou encore ceux des scientifiques engagés dans une démarche de visibilité autour de débats ? On y reconnaîtra évidemment des questions propres au laboratoire du centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers, fondé par Jean-Marie Barbier en 1986 et aujourd'hui prolongé avec valeur par Denis Lemaître, qui est fondamental sur les questions d'organisations et de formation d'adultes, notamment pour les fonctions d'ingénierie. Mais aussi des questions de recherche qui dérivent d'une sociologie des organisations importées par Michel Crozier à l'institut d'études politiques

de Paris et qui se prolongent, dans la même institution, par les travaux de Christine Musselin sur les universitaires et ses contributions au Center of Higher Education Research (« Cher »). Il va de soi que la perspective historique sur les institutions universitaires est prise en compte. Quoique le parti pris ethnologique, qui est le nôtre et qui n'est pas nécessairement linguistique, nous centre sur des questions observées au présent, parmi les acteurs – tout en le restituant dans une évolution plus large accessible depuis les littératures.

En matière d'ethnologie, notre maître de diplôme d'études approfondies a été le professeur Philippe Descola<sup>1</sup> sur l'approche exotique du travail et nous lui devons beaucoup en termes d'apprentissage des formes de pensées d'autrui. Ainsi, dans nos travaux sur les cadres intermédiaires de l'enseignement à distance (responsables pour des préparations à l'agrégation du secondaire en mathématiques, philosophie, anglais, espagnol, histoire, physique, arts plastiques, *etc.*), nous nous sommes efforcés d'apprendre la langue indigène de la nouvelle gestion publique en passant par une organisation éducative y préparant (terrain scientifique préparatoire sur les élèves d'une « grande école », dont nous faisons partie tout en étant inscrit en doctorat, ce qui nous permettait d'étudier les activités pédagogiques). Ainsi nous avons appris des cadres de pensées que nous avons ensuite mis en œuvre dans le terrain, instrumentant les sciences de gestion comme une langue indigène, celle valorisée par autrui sur le terrain éducatif (quoique l'on soit conscient de la critique légitime d'une droitisation historique de certains savoirs).

Ce parti pris ethnologique, voire anthropologique alors que la nouvelle gestion publique (New Public Management d'outre-Atlantique) est jugée comme dépassée par d'autres économismes, nous amène à nous centrer sur le lien entre la formation et l'emploi, ou encore l'usage rémunéré des formes de savoirs en organisation. Le programme de recherche est donc *Travail en Organisation et Usages des Savoirs* (Tous). Notre perspective est donc trans-organisationnelle, voire interprofessionnelle dans le secteur de l'éducation (collaborations entre ingénieurs et enseignants, voire entre chercheurs et enseignants), en voyant comment des savoirs institués et transmis en organisation éducative sont utilisés par des professionnels de l'éducation dans les fonctions à responsabilités, puis comment les savoirs appris dans l'organisation professionnelle sont utilisés dans une autre organisation professionnelle du secteur de l'éducation (une université), dans les conseils de la gouvernance et à des fonctions de direction de service central.

## Éléments méthodologiques

La méthode de l'observation-participante ethnographique utilisée a été prolongée par la participation-observante. Ceci marque l'évolution depuis la formation initiale à aux professionnalisations de la recherche dans un laboratoire de sciences sociales (École normale supérieure, terrain d'ethnographie du travail dans la jungle guyanaise, parmi l'ethnie Saramaka où l'observateur étranger devait impérativement s'adapter face au travail du bois à la machette) vers une évolution professionnalisante dans un laboratoire de formation d'adultes (Conservatoire national des arts et métiers, centre de recherche sur la formation, avec son axe de recherche sur l'organisation et la formation), orienté vers la réflexivité des professionnels et où la véhémence indigène prend une autre forme, à la fois littéraire et juridique. Dans cette seconde méthode, l'effort de distanciation face au familier éducatif passe par le réflexe laborantin d'un espace de recherche, d'accueil et de supervision.

---

<sup>1</sup> Passé de l'École normale supérieure au Collège de France, grâce à des études sur les Jivaros sous la direction de Claude Lévi-Strauss

C'est en effet Jean-Marie Barbier qui a facilité la soutenance de notre habilitation à diriger les recherches avec Richard Wittorski, son ancien doctorant, devenu directeur du laboratoire alors que nous y étions chercheur ; aujourd'hui spécialiste de la professionnalisation à l'université de Rouen, au travers des compétences collectives. Et l'on sait que Jean Marie Barbier est aussi à l'origine de la création de l'AREF, le présent dispositif de conférence internationale en sciences de l'éducation et formation où prend place notre communication.

Il va de soi que notre professionnalisation s'appuie aussi sur une thèse de philosophie avec Francis Wolff (qui était alors directeur du département de philosophie de l'École normale supérieure) dont nous avons pu tirer des enseignements éthiques sur les positions à prendre dans le débat universitaire et la valeur du jeune Nietzsche, lecteur d'Homère, pour l'éducation, initiale, professionnelle, voire supérieure. Le Nietzsche soigné est réactualisé par des considérations sur l'éducation qu'il anticipe dès le 19<sup>ème</sup> siècle (apprentissage tout au long de la vie, européanimes, bestiaire voire héroïsme dont nous avons montré précédemment les limites mais aussi la valeur non uniquement littéraire pour l'éducation).

L'ethnologie est-elle la science de l'éthique plus que celle des pratiques ? Nous le pensons et sommes prêts à le défendre. D'autant plus que nous incluons dans l'éthique la déontologie, c'est-à-dire les formes de pensées, règles, valeurs et normes en vigueur dans une communauté humaine (aux mœurs et à la morale annoncées comme éducatives, du fait de notre spécialisation).

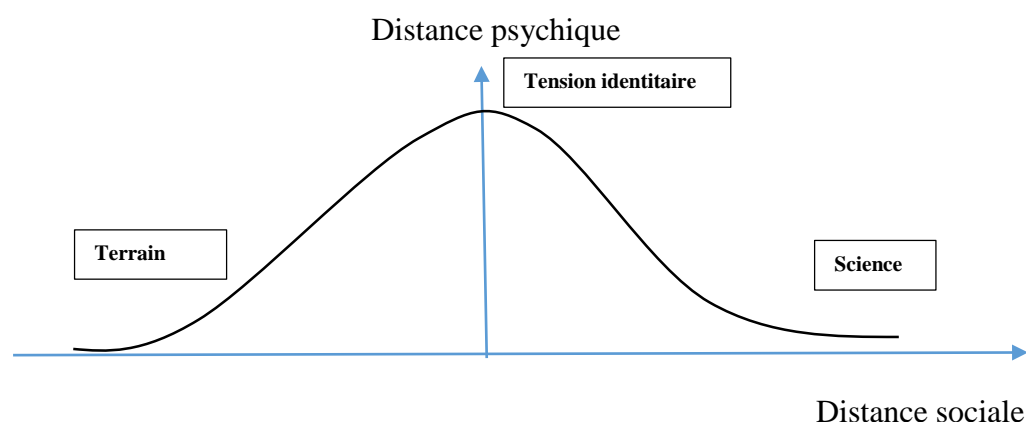
## Discussion scientifique

Notre discussion porte sur les qualifications du chercheur par ses pairs, à la fois sur le terrain, lorsque celui-ci est déclaré, parfois oublié ; et parmi les membres des communautés scientifiques, lors de l'inscription dans des programmes de recherche universitaires. Nous contestons le monopole par l'État des qualifications sociales. En effet, une attribution d'un statut (d'enseignant-chercheur temporaire, par exemple) par l'Insee via la fiche de paie d'un employeur (une université ou une école d'ingénieur) se heurte à une vision plus large de l'identité sur ce qui fait la force d'une identification à des figures familiales d'enseignants sur plusieurs générations (du primaire, secondaire voire tertiaire à vocation supérieure). Les présentations de soi (dans le conseil d'administration d'une université) peuvent se construire en complémentarité avec d'autres figures (configurations liées à l'âge, les temps passés à occuper telle ou telle fonction, voire l'intensité et la difficulté des expériences vécues). L'identité sociale est donc située et dépendante d'une configuration qui va au-delà d'un code statistique, qui vaut pour une vision de masse, mais ne rentre pas dans le détail, parfois annoncé comme épais, d'histoire et de rapports psychiques ou sociaux, de la réalité humaine.

Ainsi nous avons pu établir un modèle méthodologique du rapport au terrain et à ses identités de chercheur. Nous l'appelons « l'analyse des distances » et il a été construit sur le terrain d'observation-participante dans un centre d'enseignement à distance. Il apparaît que les modifications de la distance au terrain et de la distance à la communauté scientifique entraînent des questions identitaires et de transitions professionnelles, aussi appelées distances à soi (tel que démontré dans le secteur éducatif). C'est la question identitaire du chercheur dans son rapport au terrain. Ainsi, le social en abscisse ordonne le psychique et l'on remarque que, lorsque l'on évolue socialement du terrain (administration de l'éducation, enseignement supérieur) vers le scientifique (conférence, publications, diplômes, expertises, etc.), une tension psychique apparaît (au moment d'hésitation identitaire entre deux mondes ou, tel Janus le passeur romain, l'analysé ne sait plus s'il est homme de recherches ou de terrains). Ce modèle, présenté d'abord sous forme triangulaire pour la revue *Ethnography and Education* (2014),

puis retravaillé et simplifié pour la conférence annuelle de la revue à Oxford (2019), se représente comme suit :

### Analyse des distances : modèle psychosocial en anthropologie de l'éducation



Nous posons nous aussi que c'est par l'abstraction de ce modèle de terrain ethnographique en éducation que l'on se hisse au niveau de l'anthropologie de l'éducation par un mouvement lévi-straussien (et post-structurel à la fois) d'induction : la généralisation permet de passer de l'ethnie éducative aux humanités, car les transitions du chercheur entre ses communautés de terrain et ses communautés scientifiques d'appartenance, sont similaires dans les différentes ethniques observées.

La notion de pouvoir d'observation (qui est le pouvoir sur soi, de s'accorder des temps d'observation avec traces écrites, plus que le supposé pouvoir institutionnel dans les postes de participant) et de récits d'expériences sont ainsi discutées avec des éléments de droit et d'éthique de la recherche. Quelle liberté le chercheur peut-il prendre sur son terrain ? Jusqu'où peut-il rendre ses identités malléables ? Sous quelles formes les publications peuvent-elles être acceptées ? Comment se transforme le récit d'une expérience en savoir institué, validé par les communautés scientifiques et étatisé par le jeu de la diplomation d'État et des qualifications universitaires ? Avec quelles inscriptions dans les hiérarchies secondaires des disciplines et supérieures de l'interdisciplinarité ? La philosophie retrouve-t-elle sa place médiévale, dans le conflit des facultés, comme simple porte d'entrée avant la spécialisation dans des facultés professionnelles (à l'époque le droit et la médecine, aujourd'hui l'éducation) ? Comment la restitution peut-elle être opérée ? Faut-il accepter de n'être reconnu que par une partie de l'ethnie observée ? Comment est jugé le chercheur par ses pairs dans un champ déjà ancien (les organisations éducatives) et pouvant faire l'actualité des débats ? Est-il raisonnable de prendre le parti des organisations éducatives et d'essayer de renouveler, par un regard anthropologique soigné, des questions anciennes en y apportant des réponses modernes, notamment méthodologiques et ethnographiques ? Comment traduire et porter oralement des positions validées internationalement (Oxford, revues internationales, etc.) pour la communauté française qui est la cible même de reconnaissance institutionnelle ?

## **Bibliographie**

Albero, B. (2001). « Pratiques d'apprentissages dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation ». *Recherches en communication, Médias, éducation et apprentissages* : 103-119. <edutice-00000195>

- Barrow, C. W. (1990). *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P. & Laretta C. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford : University Press.
- Coulon, A (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, L'éducateur.
- Dodge, B. (1961). *Al Azhar, one millenium of muslim learning*. Literacy Licensing, The middle east institute.
- Hammersley, M & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*. UK.
- Martinez, M.-L. (2004). Coordination de deux numéros (N°23 et N°24) de la Revue *TREMA* consacrés à « Approche (s) anthropologique (s) en éducation et en formation ».
- Marty, O. (2019). « La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école ». *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*. Presses Universitaires de la Méditerranée. URL : {10.4000/edso.5562} {halshs-02154103}
- Kaddouri, M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Éducation permanente. Arcueil : Éducation permanente, La formation et la recherche* : 79-90. URL : {hal-02289441}
- Renaut, A. (2015). *Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris, France : Calman Levy.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan. Savoir et formation.