



HAL
open science

Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe

Olivier Marty, Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Olivier Marty, Richard Wittorski. Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2019, N° 51 (3), pp.97-112. 10.3917/savo.051.0097 . halshs-02472171

HAL Id: halshs-02472171

<https://shs.hal.science/halshs-02472171>

Submitted on 15 Jun 2020

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.

Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe

Ethnography of a university governing board: a case of joint professionalization

Résumé

L'ethnographie d'un conseil d'administration dans une université de lettres et sciences humaines permet de présenter les professions réunies autour de la table et les arguments mobilisés lors des controverses sur l'avenir de l'établissement. La description des métiers de la gouvernance et de leurs confrontations se fait au travers de l'hypothèse d'une *professionnalisation conjointe*. Ceci permet de comprendre comment les interactions régulières unissent les compétences en rapprochant peu à peu les interlocuteurs mais aussi comment émergent, à l'intersection des catégories professionnelles, des arts communs qui permettent de faire corps, notamment après une expérience intense de grève.

Abstract

An ethnographic fieldwork within the governing boards of a research university allows us to present the different professions gathered at the table and the arguments they use during the negotiations. Our description is based on the joint professionalization hypothesis. We show how regular interactions harmonize competences and tie up representatives. Last but not least, we see how common crafts advent at the crossing of professional categories, especially during an intense strike.

Mots clés

Professionnalisation conjointe, gouvernance universitaire, ethno-méthodes, action conjointe, communauté de pratiques

Key words

Joint professionalization, university governance, ethno-methods, joint action, community of practices

Intérêt du sujet : des ethnosciences à la professionnalisation conjointe

Cet article développe la question de la professionnalisation (Auteur 2, 2012 et 2016 notamment) en s'appuyant sur un travail d'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation qui renouvelle les méthodes anthropologiques dans les organisations éducatives (Auteur, 2017). Dans la marge de liberté laissée par un parcours professionnel universitaire, nous utilisons les ethnosciences pour observer le fonctionnement d'un conseil d'administration et montrer comment les différents corps professionnels (principalement : enseignants-chercheurs d'un côté, ingénieurs et administratifs de l'autre) professionnalisent leur coopération au fil du temps et parviennent à ajuster leurs activités conjointes. La professionnalisation est dite conjointe car c'est dans les interactions autour de la table du conseil d'administration que les métiers s'apprennent, que ce soit par union des compétences où bien à l'intersection entre les spécificités des enseignants-chercheurs d'un côté, des personnels administratifs de l'autre.

L'intérêt de ce texte est donc de donner à lire une recherche sur les professionnels d'une institution assurant la formation tout au long de la vie. Nous décrivons un des aspects du travail académique (les tractations dans les lieux de gouvernance institutionnels), parfois méconnu, en utilisant le cadre théorique de la professionnalisation. Une pluralité de professionnalisations, ou *professionnalisations conjointes*, s'opèrent entre des acteurs qui apprennent à se connaître lors des réunions formelles et informelles et à harmoniser leurs interactions. Ce afin de pouvoir mener les négociations, chacun depuis sa posture fonctionnelle et son registre argumentatif, autour de dossiers concernant la vie de l'établissement. La recherche sur les professionnalisations conjointes passe ainsi par une étude comparative des déontologies en institution et des logiques inter-métiers, dans leurs concordances et discordances.

La perspective développée dans cet article nous semble originale car elle fait jusqu'à maintenant fort peu l'objet de travaux de recherche.

Modalités d'accès aux données empiriques

Nos données empiriques sont issues d'une année de collaboration de l'un d'entre nous dans le Conseil d'Administration (CA) et le Conseil de la Formation et de la Vie Universitaire (CFVU) d'une université nouvelle en banlieue parisienne. Notre poste d'observation était celui de directeur d'un service central nouvellement créé (« Direction de la formation »), avec

le statut d'invité permanent sans droit de vote des deux conseils. La recherche n'était pas déclarée comme telle car les jeux de pouvoirs et l'implication demandée par le poste ne laissaient pas la possibilité d'annoncer ce regard réflexif. Nous n'étions donc légitimement présents que de par notre fonction, à la fois pour présenter les orientations stratégiques en matière de formation de l'établissement – sous l'autorité hiérarchique de la direction générale des services et des vices présidents institutionnels ; et pour organiser le travail du service central en étant au plus près des attentes des instances de gouvernance.

A cette présence-immersion prolongée dans les conseils, avec accès aux documents préparatoires et comptes rendus de séance sur une base de données dédiée et sécurisée, il faut ajouter la coopération quotidienne avec les différents services centraux, la participation au bureau de l'université en lien avec le cabinet de la présidence et les réunions de travail avec les vices présidents du conseil d'administration et du conseil de la formation et de la vie universitaire comme avec nos pairs administratifs (directeur de la recherche, directeur de la scolarité, directrice budgétaire et financière, responsable du service de la coopération internationale, responsable du service juridique, etc.).

Anthropologue des organisations éducatives, avec une sensibilité pour les positions des enseignants-chercheurs pour avoir exercé auparavant comme tel dans une autre université, nous avons tenu un carnet de terrain, parfois transformé en outil d'écriture réflexive, qui nous a permis de garder trace des échanges et des prises de position. Ceci complétant les organigrammes et documents de présentation (tenus confidentiels) qui, à la relecture, donnent un matériau relativement durable.

Le regard de l'observateur-participant que nous étions n'était évidemment pas neutre. Alors associé à deux laboratoires, dans les axes « organisations de la formation » et « conception », nous avons orienté notre regard, nos questionnements et nos prises de notes dans ces deux directions de recherche : comment s'organise la vie des professionnels ? Comment se mènent conjointement les activités de conception de stratégie éducative ?

La période d'écriture du présent article, avec ses intérêts convergents et partagés, n'est, elle aussi, pas neutre puisque, prolongeant la collaboration avec Auteur 2 autour de l'habilitation à diriger les recherches, la question de la professionnalisation (qui était déjà centrale dans nos recherches au laboratoire) permet de donner sens par une réécriture rétrospective unifiant les observations autour de cet axe de recherche.

Cadre théorique et revue de littérature

Le cadre théorique principal est donc celui de la professionnalisation (Auteur 2, 2016), l'objet de cet article étant d'insister sur sa dimension collective. La professionnalisation renvoie, dans les pratiques, à plusieurs sens (Auteur 2, 2016, 2012) : d'une part la « professionnalisation-profession » qui traduit les dynamiques sociales, souvent à l'initiative de personnes partageant les mêmes activités, visant à accroître la formalisation et la reconnaissance de l'activité professionnelle, la construction de statuts et l'obtention de moyens durables de l'exercer, en d'autres termes la « fabrication d'une profession » ; d'autre part, la « professionnalisation-formation » qui traduit le développement des compétences et des identités propres à une profession via des dispositifs de formation (souvent formation dite « initiale ») à destination « d'impétrants », en d'autres termes la « fabrication d'un professionnel de la profession » ; enfin la « professionnalisation-efficacité du travail » qui traduit des initiatives venant très souvent d'entreprises placées sur des marchés très concurrentiels et visant à développer l'adaptabilité des salariés, la professionnalisation étant alors entendue comme le développement de la polyvalence et la recherche d'une efficacité plus grande du travail.

Parmi ces définitions de la professionnalisation, parler ici de « professionnalisation conjointe » revient à s'inscrire dans la « professionnalisation-formation » où l'on apprend son métier, avec une dimension collective, et à insister particulièrement sur l'idée selon laquelle cette professionnalisation-là peut s'exercer au fil des interactions professionnelles en organisation, particulièrement dans les métiers dits de l'humain. **Ce qui est en jeu relève alors d'apprentissages collectifs construits dans les interstices des métiers mis en contact, dans le cas présent, à l'occasion de conseils universitaires.**

C'est ainsi la théorie des activités conjointes (Cross, 2010) qui est mobilisée pour compléter celle des professionnalisations. Le collectif professionnalisant est abordé par le double angle d'une des professionnalisations et de la conjonction des activités. Une attention particulière est portée à la notion de jeu social, avec ses rôles et coordinations (Sensevy, 2008) qui ne se disent pas nécessairement en entretien mais qui peuvent s'observer *in situ* dans un terrain participatif (Cross, 2010). Pour comprendre la performance collective dans un temps donné (Lorino, 2009) il nous a paru important d'expérimenter la situation sur le long cours et de voir comment les activités des différents métiers s'organisent peu à peu pour faire corps. On décrit ainsi, par l'action conjointe, une professionnalisation du tout social qui est une

professionnalisation partagée par tous. C'est une professionnalisation collective et du collectif, c'est-à-dire de tous dans le collectif et du collectif comme un tout.

Les descriptions ethnographiques qui sont le fond de notre matériau s'appuient sur les pratiques épistémiques élaborées par la revue *Ethnography and Education*, avec sa conférence annuelle à Oxford où sont discutés méthodes et terrains innovants. Nous contribuons notamment à cette communauté de recherche pour approfondir la notion de *distance* en ethnographie de l'enseignement supérieur (Auteur, 2014), en montrant comment la distance au terrain d'un côté, et à la science de l'autre côté, varie au fil de la recherche et créent des vertiges intérieurs et des conflits d'appartenance. Dans ce cas précis, ceci passe par les tensions de catégorisation d'indigène « administratif » par les scientifiques et de « scientifique » non professionnel par les collègues de terrain, ce qui amène les questions de positionnements – tant sociales (que déclarer à qui ; quel rôle tenir dans quelles circonstances ; quels vocabulaires et quelles références mobiliser) que psychiques (identité, transitions, transformations de soi par l'activité, etc.).

La question de la professionnalisation conjointe à l'université telle que nous l'abordons trouve des racines dans les études en ethnométhodologie (Garfinkel, 1967, p.186) où est décrit comment se construit un jugement collectif d'experts sur des dossiers – quoique notre propre étude, usant de la même méthode, s'inscrive dans un temps plus long (une année de réunions mensuelles) et montre comment les procédures d'ajustement collectif s'opèrent dans l'inter-métier.

L'observation post-bourdiesienne (Bourdieu, 1988 ; 1996) des jeux de pouvoir institutionnels propres aux établissements universitaires a été développée en France par Christine Musselin (2013) et Catherine Paredeise (2009). Ces travaux s'inscrivent dans les *higher education studies* qui permettent de saisir aussi bien l'histoire (en France : Verger, 2012) que la philosophie (en France : Renaud, 2015, ou plus tôt encore Gusdorf 1964) des établissements d'enseignement supérieur, et des universités en particulier – et nous aurons l'occasion d'utiliser ces perspectives dans l'exposé de nos résultats ethnographiques ci-après.

Le poste d'observation occupé fait enfin l'objet d'une littérature administrative grise sur le développement de la fonction formation dans les universités (IGAENR, 2012) et de la transformation du paysage institutionnel français par les Comue dans une société de la connaissance (Unesco, 2005).

Résultats ethnographiques

Situation historique : de l'université de Paris à une université parisienne en 2016

Observer une des universités de Paris est un terrain privilégié dans le sens où c'est dans cette ville que se créa une des premières universités au monde, invention majeure de l'Europe médiévale (Verger, 2012). Il ne faut toutefois pas confondre l'université de Paris originelle, corporation de maîtres et d'étudiants partageant un idéal de savoirs et s'émancipant de l'Église, avec l'université de Paris de l'après la seconde guerre mondiale, questionnant déjà son rapport à la culture (Gusdorf, 1964) et aux élites face à une nouvelle génération accédant, plus nombreuse et moins favorisée, aux études supérieures. La loi Faure de 1968 marqua le tournant décisif en démantelant la vénérable institution et en créant des universités dans Paris, puis hors de Paris avec la création d'universités nouvelles périphériques. Ces-dernières, dotées de bâtiments modernes et constituées d'unités de formation et de recherche étaient destinées à accueillir une proportion toujours grandissante de bacheliers et donc faisant fesse à une massification banalisant les diplômes délivrés et leur donnant une dimension professionnelle.

L'une des universités de Paris observée, spécialisée en lettres et sciences humaines, est représentative de ces nouveaux établissements périphériques, ressemblant par son architecture aux constructions nouvelles dans des villes sans tradition universitaire. Avec, toutefois, une problématique propre à une banlieue défavorisée : le corps enseignant comptait essentiellement des ressortissants des classes moyennes habitant dans la capitale alors que les étudiants, surtout dans les premiers cycles, étaient majoritairement issus de l'immigration. S'il était de bon ton d'enseigner le post-colonialisme et le « color blindness » dans le département d'histoire, force est de constater que les mêmes rapports de domination blancs/noirs (Brayboy, 2003, 2004) prévalaient autant que dans d'autres pays. Des mouvements étudiants de « paroles non blanches » instituaient des groupes de discussion révolutionnaires dans les salles de classe de l'université, fermés aux enseignants.

Au-delà de la massification de l'université, l'environnement institutionnel est marqué par la numérisation de l'institution avec le développement des enseignements en ligne. La situation d'observation permet de voir que l'université compte 5 000 de ses 25 000 étudiants inscrits dans un centre d'enseignement à distance qui permet de suivre les formations en dehors du campus déjà exigü. Paradoxalement, cet enseignement à distance constitue un frein au tout numérique puisque les fascicules en papier et les environnements informatiques en

place peinent à se transformer en plateformes de nouvelle génération : Moodle est en passe de généralisation et demande un appui technique pour former les enseignants ; la création de Cours en ligne ouverts à tous (Moocs) imposée par le contrat d'établissement avec le ministère fait l'objet de discussions ardues en conseils au sujet de coûts trop élevés et de moyens humains insuffisants (l'institut d'enseignement à distance propre à l'université refusant de porter les projets au titre de cet argument).

Enfin, les programmes d'investissements d'avenir financent une concentration institutionnelle dans l'enseignement supérieur pour une meilleure visibilité internationale (européenne ou mondiale, notamment via les multiples classements). Les quatre vingt universités françaises, et quelques quatre cent plus ou moins grandes écoles, sont donc regroupées en vingt cinq communautés d'universités et d'établissements (Comue), dont près d'un tiers (neuf) sont situées en région parisienne. L'université observée n'échappe pas à la règle puisqu'elle est membre d'une Comue l'amenant à coopérer avec une autre université et plusieurs grands établissements. Ceci ne va cependant pas sans questionnement sur le rôle des conseils et la répartition des pouvoirs : quelle place accorder à cet échelon administratif supplémentaire dans les relations avec le rectorat ou le ministère ? Les alliances des *homo academicus* au sein de l'université, qui se matérialisent par les tractations réussies dans les conseils, sont-elles des efforts perdus avec la mise en place de nouveaux lieux de gouvernance ? Dans le cas étudié, la création d'un diplôme de Comue ne va pas sans heurts et sans oppositions farouches dénonçant ouvertement la perte de contrôle par l'université.

La direction des formations de l'université

La création de la direction des formations de l'université en 2016 reflète en partie ces éléments de contexte et éclaire le positionnement particulier et la nature des débats en conseil qui vont être décrits après.

Le souci de nouvelle gestion publique, inspiré par un courant de rationalisation administrative venu d'outre-Atlantique (le « New Public Management » résidu de l'hégémonie des Etats Unis d'après-guerre mondiale jusqu'aux années 1980), a conduit le ministère à inciter les universités à recomposer leurs services centraux pour faire émerger une fonction formation, à même de piloter et suivre les stratégies de l'établissement dans la première des missions qui lui est confiée par la loi (l'enseignement avant la recherche, la diffusion de la culture scientifique et les relations internationales). Le vocable de « formation », popularisé par la loi dite « Delors » de 1971 (« loi relative à la formation

professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ») sur la formation professionnelle, remplace celui des études (de l'ancienne direction des études et de la vie universitaire), et chaque université est libre de recomposer ses services.

Le choix fait par l'université étudiée est celui de fusionner le service commun de la formation continue avec le service central de l'offre de formation initiale, dans une logique de formation tout au long de la vie donnant tout son sens à l'appellation « formation », visant à présent à préparer de futurs professionnels pour les bassins et secteurs de l'emploi visés par l'institution.

A ceci s'ajoute le service de la pédagogie numérique qui a pour mission d'organiser les formations transversales au certificat informatique et internet mais aussi d'assister les enseignants à l'utilisation de l'environnement numérique Moodle ou encore d'aider à mettre en place le premier Mooc de l'université.

La réunion de ces trois services donne ainsi une direction de la formation relativement différente d'autres configurations dans des universités comparables (ayant par exemple fait le choix de ne pas séparer les directions de la formation et de la scolarité et de laisser la formation continue indépendante), mais s'inscrit bien dans le contexte présenté ci-avant d'une massification à visée professionnelle et d'une numérisation de l'université.

Le directeur, placé sous la direction générale des services, est choisi pour sa formation et ses expériences académiques pondérant enseignement, recherche et administration. Il est instrumenté comme outil de dialogue entre l'administration pure (les logiques minimalistes du droit public, des finances, et du budget) et les autorités en sciences humaines, représentatives du corps professoral composant les conseils et donnant sens comme identité à l'institution. L'organisation des trente sept agents du service central de la formation, qui ne fait pas l'objet principal de ce document, est marquée par une collaboration entre un directeur à caractère pédagogique et une directrice adjointe administrative. Elle a donné lieu à la composition d'un comité exécutif de trois responsables de services et à un déménagement mouvementé dans de nouveaux locaux pour donner une unité de lieu à l'ensemble. L'expérience a été achevée après l'année de service du fait d'un changement de présidence suite aux élections – et marqué par une grève prolongée au moment de la loi travail sur laquelle nous reviendrons.

Les logiques du conseil d'administration

La composition du conseil d'administration est définie par la loi (art. L 712-3 du code de l'éducation). Sans trahir son esprit, la lettre listant les participants est toutefois adaptée dans

l'institution étudiée. A l'équipe présidentielle en place, liste majoritaire après les élections comptant essentiellement des enseignants chercheurs, avec une vice-présidente institutionnelle en charge du conseil, il faut ajouter des représentants de la liste minoritaire, une représentante du recteur, et un représentant étudiant actif. La présence des représentants de la société civile n'a pas été remarquée (ce qui tranche avec l'étude des conseils menée aux États-Unis par Barrow, 1990). L'agent administratif en charge du fonctionnement des conseils (publication des documents préparatoires sur le réseau, courriel d'invitation, feuille d'émargement, compte rendu noté mais non enregistré) reste discret, de même que le directeur de la formation qui se range du côté des administratifs et qui, sans avoir le droit de vote, a le devoir de répondre aux interrogations des autres conseillers. Chaque conseil voit ensuite défiler les équipes d'ingénieurs et d'administratifs (service juridique, service du patrimoine...) venant présenter des dossiers aux élus selon l'ordre du jour.

La salle des conseils contraste avec le reste de l'université : là ou le campus, parfois dénoncé comme vétuste, en perpétuels travaux, est relativement ouvert au public, notamment du côté de sa rôtisserie turque qui donne sur l'avenue ; la salle des conseils est neuve et boisée, assortie d'un code de sécurité, voire d'un gardien, et d'un dispositif de microphones pour chaque participant. Tous les membres de la table ovale sont invités à une restauration luxueuse à la fin de la séance. Cette commensalité traditionnelle permet d'ajuster le temps du conseil et laisse les uns et les autres poursuivre les discussions en aparté, ou au contraire quitter les lieux si le débat a été trop mordant.

La nature des échanges est elle aussi en partie fixée par la loi. Le conseil d'administration décide des questions portant sur l'avenir de l'université, il vote notamment son budget. Au cours de l'année sont ainsi portés au vote des conseillers (le plus souvent par information avec accord tacite sans vote, parfois par vote à main levée, très rarement par vote à bulletin secret) le plan stratégique de la direction formation, celui de la direction de la recherche, le plan de réaménagement du campus (qui donne lieu à des questions de déménagements et de locaux transitoires), la présentation du diplôme de la Comue, l'organisation des nouvelles élections, etc. La présidente de l'université (aussi professeure) annonce l'ordre du jour et mène la réunion avec la vice-présidente (maître de conférence), se réservant le droit de placer tel sujet au début des discussions ou au contraire en fin de séance, de mettre au vote les décisions, de clore un sujet pour passer au suivant, voire de lever la séance si l'atmosphère n'est pas tenable.

Dans ces observations, on perçoit clairement l'assujettissement du corps des ingénieurs et techniciens de la recherche et de la formation (ITRF), communément appelés

« administratifs » au personnel élu, le plus souvent composé d'enseignants-chercheurs (EC). Cet assujettissement visible dans le conseil est d'ailleurs celui institué dans le ministère qui présente les ITRF comme un corps d'appui des EC. La soumission fonctionnelle n'est cependant pas totale et laisse des espaces de négociations avec des répertoires argumentatifs qui deviennent légitimes au fil de l'année et qui donnent l'impression que la pièce du conseil d'administration se répète, à quelques variantes circonstancielles près liées au sujet des débats.

Ainsi, les logiques du conseil d'administration sont marquées, du côté des « EC » (acronyme de « enseignant-chercheur ») dans les conseils de la gouvernance de cette université, par une série de valeurs autour de la pédagogie et des connaissances : il faut assurer « de bonnes conditions d'enseignement et de recherche » (pour la discussion des locaux comme pour le vote du budget de la formation continue), « un suivi qualitatif des étudiants » (pour la mise en place des conseils de perfectionnement des diplômés, pour la gestion de la grève), une visibilité optimale de « l'excellence des connaissances » (pour le diplôme de la Comue). En réponse, du côté des ITRF (Ingénieurs et techniciens en recherche et formation), les arguments avancés sont centrés autour de la « faisabilité des tâches » et de « l'efficacité » : c'est la référence au droit, aux moyens financiers et au calendrier et mettant en avant la gestion des priorités. Ces répertoires distincts, que nous avons cités de nos fichiers de notes numériques prises sur tablette, sont réunis et tendent à s'harmoniser au fil du temps avec des modes d'interactions et d'alternance des arguments qui deviennent régulier. Ils laissent aussi la place, à l'intersection entre les deux professions, à des arguments qui font déontologie commune, autour de « l'intérêt général » et du « bien commun » de l'établissement quand il s'agit d'opérations importantes et urgentes comme le recours à une mesure de sécurité pour les travaux.

Au-delà des rôles, qui s'écrivent au fur et à mesure des conseils, se répètent et s'affinent jusqu'à devenir machinaux, on constate que les postures ne sont pas égales et vont en se différenciant pour mieux être complémentaires. Là où les premiers conseils sont hésitants, avec des prises de paroles plus abondantes des « anciens » (précédemment élus ou fortement impliqués dans la vie de l'université), les EC de cette gouvernance universitaire apprennent progressivement à demander, questionner, voire exiger et défendre des positions jusqu'au vote ; alors que les ITRF apprennent à répondre, justifier et, parfois, à présenter des dossiers (qui leur ont été confiés au préalable). La description de ce processus d'apprentissage par l'activité s'appuie sur une vision rétrospective sur l'année écoulée et n'a pas fait l'objet de notes dans nos fichiers électroniques.

Discussion : la professionnalisation conjointe et l'inter-métier

La complémentarité des logiques et des postures va en s'améliorant. C'est ce que nous allons décrire par le cas de la grève qui a soudé les deux métiers, par la force de l'événement appelant une réaction unie. Cette amélioration est le résultat de ce que nous appelons la *professionnalisation conjointe*, où chacun apprend à mieux faire son métier en interaction avec celui de l'autre. Là où la professionnalisation classique est à la fois le fruit des efforts de l'individu pour apprendre son métier et désigne aussi les dispositifs mis en place par l'organisation qui l'emploie pour lui apprendre son métier ; ici la professionnalisation conjointe ne s'apprend que sur le terrain, au fil de l'exercice et des efforts des uns et des autres pour coopérer – c'est-à-dire dans une communauté de pratiques. L'université n'a pas mis en place de dispositif pour accélérer cette professionnalisation conjointe dans le conseil d'administration, comme pourrait l'être un séminaire d'intégration.

Tout au plus peut-on mettre en avant une expérience particulièrement importante pour les interactions : un fait non intentionnel qui a marqué les différents métiers et a agi comme dispositif de professionnalisation. En effet la loi française portée par la ministre El Khomri au printemps 2016, dite « loi Travail », a déclenché des mouvements sociaux qui ont été particulièrement suivis dans l'établissement et ont donné lieu à des grèves et des actes de violence. L'équipe présidentielle a alors mis en place une « cellule de crise », resserrée autour du cabinet. Les manifestations plus ou moins violentes (tentative de prise d'otage de la présidente, etc.) se succédant avec un contrôle faible (l'équipe présidentielle se refusant à faire intervenir la police du fait des « traditions de l'université »), la tenue des conseils a été bouleversée, les ordres du jour modifiés. Lors de la réunion qui a tout de même eu lieu en sortie de crise, les conseillers présents, suffisamment nombreux pour la tenue de la séance, ont particulièrement bien joué leur rôle de professionnels et les débats (ou plutôt dialogues) se sont centrés autour des valeurs consensuelles, laissant les discordances et les registres différenciant tel ou tel métier de côté. Les membres du conseil d'administration, après la crise, se voulaient comme un tout uni : ils faisaient corps au nom de l'université et gardaient la tête froide.

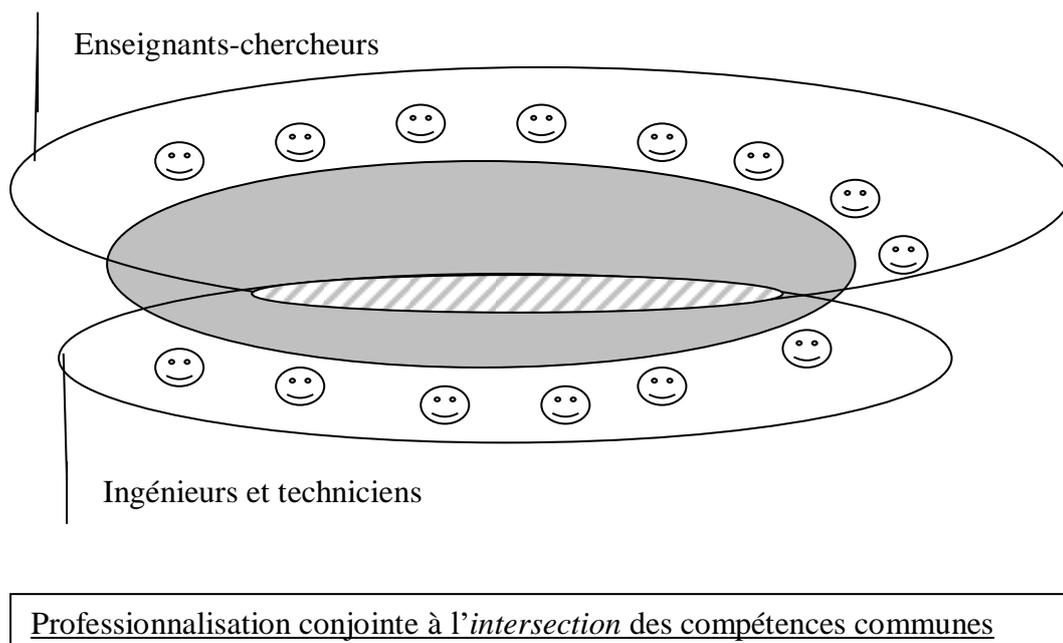
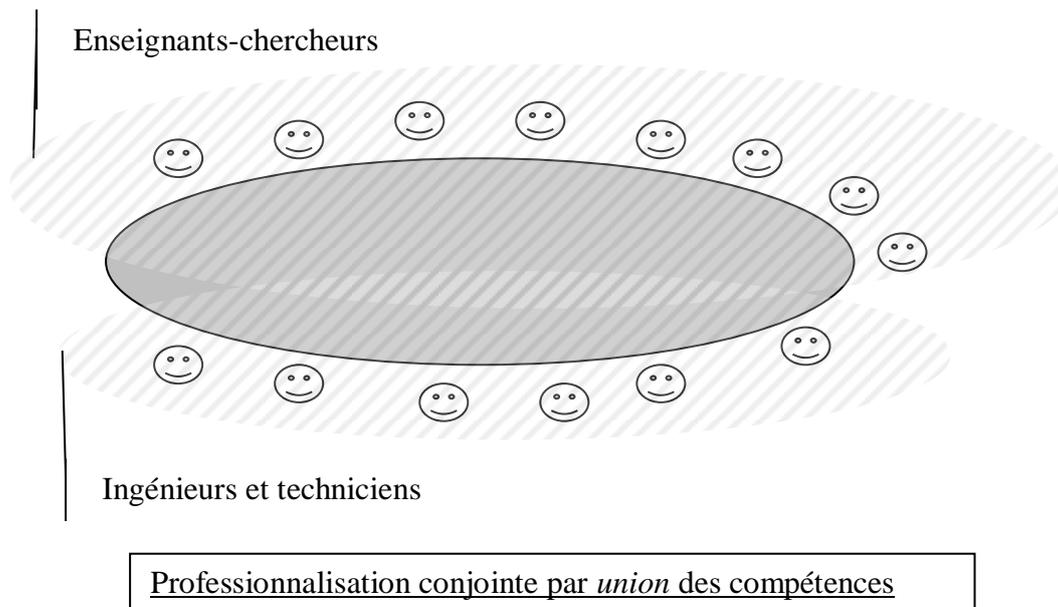
Ainsi nous pensons que la *professionnalisation conjointe*, observée comme acquise progressivement au fil des expériences inter-métier, parfois accélérée par des circonstances non intentionnelles mais très professionnalisantes, peut prendre un troisième sens : celui de la constitution d'une profession ou d'un corps uni. Ceci peut paraître paradoxal dans le sens où

la professionnalisation conjointe est la professionnalisation de deux corps distincts qui apprennent à s'ajuster dans l'exercice de leurs métiers complémentaires. La dimension fusionnelle de la professionnalisation conjointe peut cependant être vue comme élaboration d'une tierce profession, au-dessus des deux professions qui s'harmonisent, et qui est l'art d'exercer dans l'une ou l'autre des deux professions. Ce par la connaissance des valeurs et de la déontologie commune, à l'intersection des deux métiers.

La professionnalisation conjointe permet ainsi à la fois l'apprentissage de sa profession en interaction avec celle de l'autre, différente ; et, à la fois, l'apprentissage des points communs entre les deux professions – c'est ce que nous allons montrer dans les schémas qui suivent, la visualisation passant par une représentation graphique. C'est une professionnalisation à son propre métier et à ce qui est commun avec celui qui est conjoint.

On peut ainsi représenter dans le schéma ci-dessous, montrant les conseillers autour de la table, les deux types de professionnalisations conjointes. En haut du schéma la professionnalisation par *union* des compétences : c'est au fil des interactions que les deux catégories en présence (enseignants-chercheurs en haut, ingénieurs et techniciens en bas) apprennent à se connaître, interagir et, finalement, unir leurs compétences (c'est l'ensemble du personnel qui apparaît en haché pour montrer cette union dans la salle des conseils). Les différents débats donnent lieu à un apprentissage mutuel (comme nous le montrons dans les répertoires argumentatifs, les jeux de conseil étant essentiellement verbaux) qui permet aux deux groupes de se rapprocher peu à peu.

Un second schéma, en bas, montre les deux mêmes catégories de conseillers autour de ce qui est à l'*intersection* de leurs compétences : les points communs qui appartiennent à l'un et à l'autre groupe et qui montrent la fusion dans une professionnalité conjointe supérieure (les compétences de conseil, quel qu'en soit le camp). C'est, symboliquement, la partie hachée qui est posé sur la table et assure le point commun appuyant les échanges entre les deux parties autour de la mise en œuvre des actions dans le calendrier (c'est le cas des nouveaux locaux, par exemple).



On voit ainsi, dans le schéma, le passage d'une simple union, où les parties se rapprochent et réunissent leurs compétences, à la constitution d'une déontologie et d'une éthique partagées, notamment après la situation de crise de la grève. Le groupe de travail se construit autour de valeurs et d'habitudes communes qui permettent le travail d'idéation collective et, finalement, la coaction par le vote des décisions. Dans le premier cas on a une professionnalisation conjointe par complémentarité : les enseignants-chercheurs développent leur répertoire argumentatif autour de la pédagogie et de la qualité des formations (« on ne

peut pas admettre ce comportement dans l'établissement » ou « le nouveau programme est nécessaire pour le rayonnement de l'université ») alors que ingénieurs et techniciens ont recours à des arguments de logistique et faisabilité budgétaire ou calendaire (« nous devons établir un ordre de priorité entre ces deux projets », etc.). Dans le deuxième cas la professionnalisation conjointe se fait à l'intersection des deux catégories de personnel et donne lieu à une tierce profession partagée (« conseiller » comme l'indique leur statut dans ses réunions) qui mobilise des compétences touchant à l'intérêt général de l'établissement : enseignants-chercheurs et ingénieurs-techniciens s'accordent par exemple à l'unisson sur le rétablissement du calendrier des conseils et la mise à l'ordre du jour d'un plan pour le développement du campus, œuvre matérielle de génie civile typique de l'intérêt général de la tierce profession.

Nos observations, aussi de nature introspectives dans une démarche d'anthropologie psychologique, permettent d'écrire que le processus de professionnalisation conjointe, ou d'apprentissage collectif des arts propres aux métiers des conseils et de la gouvernance à l'université, n'est pas uniquement social et lié aux dynamiques de groupes. Chacun est amené individuellement à transformer son psychisme pour intervenir. En faisant évoluer ses habitudes cognitives, chacun participe à l'établissement des micro-traditions du groupe. C'est un processus d'essais et d'erreurs qui, par itérations rapides, amène progressivement chacun à trouver le ton juste, un propos pertinent et adéquat. Chacun va chercher dans la multiplicité des rôles qu'il a tenu par le passé celui qui convient le mieux à la situation. Il réutilise des schèmes mentaux antérieurs qu'il adapte à la situation et aux retours qui lui sont fait. Une sélection des habitudes pertinentes se fait alors par le milieu du conseil et chaque catégorie de conseillers trouve sa place dans les interventions, en lien avec les autres catégories. L'apprentissage organisationnel passe donc par les efforts de chaque partie pour trouver sa place dans l'équilibre dynamique du tout collectif.

Conclusion : perspectives de recherche

Les perspectives de recherche sur des terrains de professionnalisations conjointes à l'université peuvent trouver place dans ces mêmes lieux de conseils, mais aussi, à une échelle plus fine, dans les départements mêmes, au sein des équipes en charge de la définition des programmes d'apprentissages. En effet, la conférence de Bologne, accueillie par la France en 2018, prône ce fonctionnement par « approche-programme » ou encore par projets inter-métier pour la définition, la création et le suivi des programmes de formation.

D'autres situations d'observation sont envisageables : au conseil national des universités concernant les tractations disciplinaires pour fédérer les différents objets de recherche des disciplines (ce qui se traduit notamment par la délimitation du champ éditorial), ou encore dans des lieux de vie scientifiques tels que les colloques faisant intervenir des logiques académiques parfois contradictoires et dont il s'agirait de trouver la professionnalité commune.

A chaque fois, nous préconisons une anthropologie des organisations éducatives qui laisse dans ses descriptions ethnographiques une part pour l'histoire, la psychologie et la sociologie. La question de méthode ouverte restant de positionner sur l'axe « chercheur versus praticien » le curseur signalant la position des auteurs, variant à différents moments de l'enquête et de sa restitution.

Bibliographie

- Barrow Clyde 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 Pierre, and Lauretta C. Clough, 1996. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford, University Press
- Bourdieu Pierre, 1988. *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Brayboy Bryan, McKinley Jones, 2003. “The Implementation of Diversity in Predominantly White Colleges and Universities”. *Journal of Black Studies*, Special Issue 34(1):72–86.
- Brayboy Bryan, McKinley Jones, 2004. “Hiding in the Ivy: American Indian Students and Visibility in Elite Educational Settings”. *Harvard Educational Review* 74(2):125–152.
- Cross D., 2010. « Action conjointe et connaissances professionnelles de l’enseignant », *Éducation et didactique*, Vol.4-n°3 | 2010, 39-60.
- Garfinkel Harold, 1967. *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, New Jersey
- Gusdorf George, 1964. *L’université en question*, Payot.
- IGAENR, 2012. *Audit du pilotage et de l’organisation de la fonction formation dans les universités*, Rapport à Madame la ministre de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, Rapport n° 2012-085
- Lorino P., 2009. « Concevoir l’activité collective conjointe : l’enquête dialogique », *Activités* [En ligne], 6-1 | avril 2009, mis en ligne le 15 avril 2009, consulté le 21 septembre 2017. URL : <http://activites.revues.org/2154>
- Auteur O, 2017. *Anthropologies des organisations éducatives*, dossier d’habilitation soutenu à l’université de Rouen
- Auteur O, 2014. “A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers”. *Ethnography and Education*, Taylor & Francis (Routledge), 2014, vol. 10 (n° 1), pp. 17-27.<10.1080/17457823.2014.922892>. <halshs-01010283>
- Musselin C., Kehm B., 2013. *The development of higher education research in Europe. 25years of CHER*. Sense Publisher, Rotterdam
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.), 2009. *University governance*, Springer
- Renaut Alain, 2015. *Les Révolutions de l’université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calman Levy
- Sensevy G., 2008. « Le travail du professeur pour la théorie de l’action conjointe en didactique », *Recherche et formation*, 57 | 2008, 39-50.
- Shumar, Wesley, 1997. *College For Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. Washington, DC: Falmer Press
- Unesco, 2005. *Vers les sociétés du savoir*, Éditions Unesco
- Verger Jacques et Charle Christophe, *Histoire des universités XII e XXI e siècle* 2012, Puf, quadrige manuel
- Auteur 2 R. 2012. *Professionnalisation et développement professionnel*, L’Harmattan, collection Action et savoir
- Auteur 2, R., 2016. *La professionnalisation en formation*. PURH : Rouen.