



HAL
open science

Les académiques. Terrains dans l'enseignement supérieur

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Les académiques. Terrains dans l'enseignement supérieur. Peter Lang. , 2023, 10.3726/b20771 . halshs-04413255

HAL Id: halshs-04413255

<https://shs.hal.science/halshs-04413255>

Submitted on 23 Jan 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 4.0 International License

Les académiques

Terrains dans l'enseignement supérieur (France, 2011-2021) : vers les *humanités numériques*

Auteur

Olivier Marty est maître de conférences à l'université d'Aix-Marseille ; il y enseigne la philosophie de l'éducation et développe un programme de recherche scientifique d'anthropologie de l'éducation.



Résumé

L'auteur nous livre ici le récit d'expériences de travail dans le jardin des académiques et académiciens au XXIème siècle : l'enseignement en présence ou à distance, l'ingénierie de formation et l'évaluation des étudiants – ainsi que l'administration des institutions par les conseils à huis clos. C'est une anthropologie éthique, réflexive qui s'ouvre vers les *humanités éducatives*. Elle relate des pratiques d'enseignement normées en explorant les arts et métiers d'un univers professionnel fascinant.

Le livre séduira un public averti, car les chapitres ont le niveau d'un article scientifique, autant que les lecteurs curieux d'un sujet qui leur est exotique : le style se veut descriptif et accessible. Le familier et l'étranger se retrouvent par là-même dans un document qui illustre notre société de la connaissance.

Image de la couverture :



L'université : centre autour duquel gravitent les étudiants, attirés par la force des savoirs

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpxhere.com%2Ffr%2Fphoto%2F837041&psig=AOvVaw1UEEKibVGKvM--9R7WjbRP&ust=1676620875145000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCOiTs9TJmf0CFQAAAAAdAAAAABAF> (Image libre de droit)

Table des matières

TABLE DES MATIERES	2
INTRODUCTION METHODOLOGIQUE : UNE ANTHROPOLOGIE HEROÏQUE ?	3
<i>De l'anthropologie de l'éducation aux humanités éducatives : programme de l'ouvrage</i>	12
LE CHOIX DU METIER	15
<i>Enseigner à l'université ou en grande école</i>	15
<i>L'ingénierie de la formation</i>	31
MODALITES D'ENSEIGNEMENT : PRESENCES ET DISTANCES.....	52
<i>Trois usages pédagogiques des jeux de rôles</i>	52
<i>Les valeurs de l'enseignement à distance : un nouvel élitisme ?</i>	62
<i>Une expérience de « Mooc professionnel » dans France université numérique</i>	73
EVALUER DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	94
<i>L'atelier de correction de copies entre étudiants dans Moodle</i>	94
<i>Evaluer des mémoires universitaires</i>	109
LES CHARGES ADMINISTRATIVES : ETHNOGRAPHIE D'UN CONSEIL D'ADMINISTRATION UNIVERSITAIRE	109
CONCLUSION GÉNERIQUE : LES RESEAUX D'ANCIENS ELEVES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	141
INDEX DES CONCEPTS	159
TABLE DES ILLUSTRATIONS	161

Nota Bene : La plupart des chapitres sont des traitements secondaires reprenant l'essentiel de données primaires publiées dans des revues internationales francophones. Ces sources primaires sont citées comme telles en accord avec les revues. Les deux coauteurs ont donné leur accord pour resynthétiser ces œuvres.

Introduction méthodologique : une anthropologie héroïque ? ¹

Cette introduction vise à donner des éléments de méthode quant à l'anthropologie mobilisée dans le livre. Si la table des matières donne une carte des territoires académiques explorés (enseignement supérieur et ses ingénieries, modalités de la présence et de la distance, types d'évaluation à l'université, charges administratives), cette introduction présente l'explorateur, anthropologue héroïque, qui se fait le chantre des paysages qu'il a pu traverser et observer durant une dizaine d'années – avant de s'y installer. De ces terrains, de ces tableaux de situations professionnelles expérimentées successivement, émerge une histoire, le récit héroïque d'un recrutement.

Tous les terrains, toutes les données empiriques ou expériences présentées, sont antérieures au concours de recrutement comme maître de conférences. Cette situation d'extériorité, tendue vers l'intégration, induit des effets d'exotisme et de tropisme propres à l'ethnographie. La rédaction prenait sens par rapport à une activité de recherche autonome, dans le cadre du Centre de recherche sur la formation, orientée vers un objectif individuel d'habilitation. L'héroïsme académique trouvait ainsi ses conditions de possibilités, à la fois empiriques, dans des contrats divers, et scripturaux dans la liste francophone des revues des sciences de l'éducation. La reprise et le développement de ce matériau premier sous forme de livre prend son sens, une fois en poste, dans une logique de diffusion auprès du grand public et des académiques sous un format plus conséquent.

Les années héroïques : présentation de l'auteur et des conditions de rédaction

Au gré d'un parcours en grandes écoles françaises, j'ai été formé à la philosophie, d'abord par une licence par correspondance à l'université de Toulouse puis par un mémoire et jusqu'au doctorat sous la direction de Francis Wolff, à l'École normale supérieure de Paris (anciennement à l'université de Paris-I). Les contraintes identitaires d'une première intention de carrière autre ont fait de ces études de philosophie un espace de loisir et de développement personnel à l'abri de toute compétition. Ainsi mon sujet de thèse a porté sur l'héroïsme homérique, il ne visait pas à être recruté et, lorsque j'ai voulu mettre au premier plan cette identité seconde, j'ai eu à faire preuve d'un héroïsme académique à divers postes d'enseignant

¹ Le concept « d'anthropologie héroïque » est inédit. Ce chapitre reprend et développe plusieurs parties de différentes sources primaires, dont un graphique amélioré depuis sa présentation initiale à l'Oxford Ethnography and Education Conference de 2019.

et d'ingénieur contractuel, avant de réussir le concours de maître de conférences en sciences de l'éducation – en mobilisant d'autres études ethnométhodologiques, dans les mêmes établissements, que je détaillerais ci-après.

C'est ce parcours de dignitaire précaire qui me sert de matériau : les différents terrains auxquels il a donné accès (de la correction de copies au conseil d'administration d'une université) ont été travaillés qualitativement, après la thèse, pendant une dizaine d'années au Conservatoire national des arts et métiers, dans le Centre de recherche sur la formation, auquel son fondateur, Jean Marie Barbier, a bien voulu me donner accès — jusqu'à l'habilitation à diriger les recherches en anthropologie de l'éducation permettant d'aller au-delà de la thèse.

En suivant les canons actuels des techniques de sciences sociales, et de leur méthodologie propre d'observation-participante, on peut ainsi parler d'un « héroïsme »² du chercheur qui, sur son terrain, doit faire face à des exigences professionnelles couplées à celles de la recherche. Les questions de la double journée, de la déclaration de la recherche, de son instrumentation ou de son rejet par les autorités et les collègues, amènent un dilemme identitaire entre : d'une part, des fonctions de terrain dans l'ingénierie de l'enseignement supérieur qui constituent la source de revenus et la catégorisation professionnelle par les instances de statistiques sur l'emploi et, d'autre part, une activité continue de chercheur sur plusieurs années, tantôt vécue sur le mode du loisir, tantôt sur celui de la contrainte d'une ambition bridée, transversale aux institutions rémunératrices, qui relève des valeurs personnelles mais qui n'est pas toujours reconnue au quotidien. Cet héroïsme de terrain peut ainsi glisser de l'observation participante vers la participation observante, voire un simple *professionnalisme réflexif*. L'indexation de la recherche dans les manifestations scientifiques (article de recherche en anthropologie de l'éducation ou retour d'expérience d'un amateur éclairé ?) relève parfois d'une violence symbolique et sont autant de combats engagés par le chercheur-héros. Ce dernier passe par des vertiges intérieurs alors que son identité varie selon les terrains sur lesquels il évolue : le sentiment de confort identitaire, une fois immergé sur le long terme dans son terrain, laisse place à une déstabilisation quand il faut se redéfinir en passant dans l'autre monde, c'est-à-dire en effectuant les mouvements pendulaires entre l'administration éducative observée et les instances scientifiques de reconnaissance. Et, comme pour tout héros qui se respecte, la généalogie et les valeurs familiales ne vont pas sans faciliter (compliquer par l'analyse clinique ?) les prises de position au quotidien face aux contingences des péripéties et le sens donné à

² Nous reprenons le terme d' « anthropologie héroïque » à la critique trouvée dans : Olivier de Sardan, J.P. (2012) *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Editions Académia.

une trajectoire prédéterminée — ces valeurs familiales éducatives en sont, a minima, le ressort ou moteur.

Et quel héroïsme ne faut-il pas pour restituer à son terrain les données de la recherche et revenir en scientifique pour expliquer de nouveau à son ancien employeur dans l'enseignement supérieur que ce qui a été écrit au sein même de son organisation fait l'objet de publications — chose délicate qui n'a pas toujours été anticipée par l'ensemble des collègues non chercheurs, dubitatifs sur le terrain et qui éveille les rancunes, malgré le souci normé d'anonymat et de déclaration des travaux quand-c'est-possible (exemple de l'ethnographe portant le masque du professionnel en conseil d'administration universitaire). Ce sont les résistances à l'objectivation bien connues, qui se doublent d'une question du statut de l'observateur et des données qu'il produit en regard de son terrain.

S'il existe un héroïsme scientifique de l'observateur, qui n'est pas toujours aisément accepté dans le milieu qu'il observe et parfois aussi dans celui où il rapporte ses observations, on peut aussi parler d'héroïsme dans les raisons et mobiles de passage à l'écriture. Car l'enquête demande d'être à la fois acteur, mais aussi spectateur et auteur de ses propres observations sur son environnement et l'action qui y est menée. Une vision de l'anthropologie éducative demande à ce que la scène soit décrite avant les acteurs, et que le scientifique spectateur ne soit qu'un personnage secondaire, voire se fonde volontairement dans le décor — car il est bien obligé d'être sur scène dans cette éthique du terrain. Mais qu'est-ce qui vaut la peine d'être décrit ? Qu'est-ce qui va déclencher le récit d'expérience scientifique, au-delà des questions de recherche posées dans les laboratoires et des prétextes des colloques ou des lignes éditoriales des revues de son champ scientifique ? Qu'est-ce qui fonde ce qui est décrit, ou simplement dit, de son terrain ? Il existe un risque narcissique individuel (le chercheur se faisant aède et chantant son héroïsme de terrain) comme collectif : celui des sujets à la mode, des terrains autorisés servant de parangon pour penser le social. Se référer à un terrain pour penser les autres, par exemple celui de l'enseignement supérieur à distance pour réfléchir à l'université par temps de Covid, c'est vouloir établir un mythe fondateur moderne, un patron ou canevas pour réifier par une image unique tout le social. C'est là le projet extrémiste de ce que nous avons appelé la « didactique de la distance »³ et qui servirait à modeler les pratiques universitaires contemporaines en transformant ses valeurs et normes pour les adapter à un enseignement supérieur numérisé. Nous nous en défendons.

³ Marty, O. (2020), *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang ([10.3726/b16390](https://doi.org/10.3726/b16390)).

Une anthropologie héroïque... Elle est heuristiquement liée à un parcours personnel de recherche mais elle a un pouvoir explicatif sur ce livre, en unifiant le terrain. Encore faut-il donc différencier l'heuristique qui relève des lectures de Olivier de Sardan et de la formation de l'auteur (trouver du sens et de la continuité entre une thèse sur l'héroïsme puis une habilitation d'anthropologie de l'éducation), du pouvoir explicatif réel sur ce livre, voire d'une méthode scientifique reproductible. Pour ces deux derniers, nous remarquons que la mise en scène de la science et des scientifiques est devenue commune dans la formation à la recherche de terrain (auto-analyse, conditions d'observation, rapport à l'objet de recherche et ses biais, etc.) et que, pour le livre, il conte une histoire qui fait découvrir des paysages (les terrains) et dont le travail sur le personnage principal (l'observateur narrateur) est essentiel à la bonne appréhension des réalités humaines décrites : c'est par les yeux du héros que la scène est décrite, autant en avoir connaissance préalable. Le héros est à la fois un des acteurs de la scène, les yeux au travers desquels les spectateurs la voient (s'ils partagent son point de vue), l'auteur qui écrit et valorise tel ou tel élément. Comment faire une anthropologie en se passant de lui ? Voyons donc quels sont les gages de scientificité de cette anthropologie héroïque.

Le héros : unité du point de vue sur les terrains

Le livre qui suit présente plusieurs terrains sur une dizaine d'années. Des institutions d'enseignement supérieur distinctes sont étudiées (Centre national d'enseignement à distance, école d'ingénieur en agronomie, trois universités françaises, diverses grandes écoles) depuis de multiples postes d'observation (enseignant, ingénieur, administratif, étudiant). Le tout est classé analytiquement en présentant les différents métiers (enseignement et ingénierie), les modalités de l'enseignement (présence, distance), les particularités de l'évaluation et enfin les charges administratives. La conclusion offre une perspective sur les réseaux d'anciens élèves de grandes écoles.

Corneille déplorerait que les canons de ses pièces de théâtre ne soient pas respectés : on ne trouve dans le texte scientifique ci-dessous aucune unité de lieu, de temps ou d'action. Seule garantie stable, le héros assure le point de vue unique sur les terrains. L'enquêteur est le panoptique qui donne à voir des institutions et des projets s'y déroulant durant une dizaine d'années. Pour unir la multiplicité des terrains académiques, le point focal est le héros, l'enquêteur lui-même qui donne sens aux réalités plurielles traversées. Tout se passe certes dans l'enseignement supérieur, qui est supposé connu du lecteur, sans aucun mystère, et l'unité des

observations repose sur le récit historique de celui qui les a faites. C'est le paradoxe du livre dont l'unité des terrains anthropologiques repose sur le héros, l'auteur, qui s'explique dans l'introduction avant de présenter le décor, les scènes traversées et dont il fait le récit en s'effaçant – il réapparaît enfin dans la conclusion pour se laisser voir dans son passé d'élève. Aussi invitons-nous le lecteur à garder ce point de vue énigmatique tout au long de la lecture des terrains, jusqu'à la découverte de la conclusion générique – voire la relecture des livres antérieurs qui permettent aussi de le mieux cerner.

Il pourrait paraître présomptueux de se présenter comme l'anthropologue de l'université, ou de l'enseignement supérieur, car ce serait inciter à confondre notre objet de recherche de sciences de l'éducation et l'institution qui nous emploie dont on se ferait le porte-parole (on compte actuellement en France, en ce sens, plusieurs centaines d'anthropologues *dans* l'enseignement supérieur, spécialistes *d'*une multitude *d'*objets de recherche).

Le terrain est-il universel ? Épistémologie de l'anthropologie héroïque

Le risque de l'anthropologie héroïque est de prendre son cas pour une généralité. Comment passer, par induction, de « un académique » en devenir (soi et son entre-soi), à « des académiques » (ses collègues), voire à « les académiques » (tous les académiques). La taille du « tout » visé a aussi ses limites selon le type d'établissement d'enseignement supérieur, le pays, la génération... Notre recherche porte ainsi le sceau de l'empirisme, avec un réalisme conscient sur la portée des idées qu'on peut en abstraire : ces savoirs universels restent situés.

Tous les académiques n'ont pas débuté au Centre national d'enseignement à distance avec la part belle à l'ingénierie de formation. Mais, après que la Covid ait accéléré la numérisation de l'université, ce peut-être un terrain aux pratiques, techniques et habiletés valorisables. De là à en faire le parangon de l'innovation acceptable dans l'enseignement supérieur français, il n'y a qu'un pas. Plus que prisonnier d'un individu et de sa trajectoire institutionnelle, l'induction a pour limite la période historique : prenant le parti de l'innovation, nous sommes déterminés par ce qui est nouveau dans la période visée et l'état de diffusion des pratiques numériques légitimes.

D'autres approches scientifiques permettent de mettre en perspective notre étude empirique : l'histoire (par exemple celle de Verger et Charles⁴), la philosophie (de Renaut ou Gusdorf), la sociologie (de Bourdieu) ou les sciences politiques (de Musselin). Notre parti pris

⁴ Nous renvoyons à notre bibliographie en fin d'introduction pour ces références.

de la description de terrain est ainsi mise en lumière par des idées tirées d'une littérature multidisciplinaire, synthèse des sagesses scientifiques sur l'éducation de notre temps.

La formation initiale, développée en conclusion, est à la fois la clé qui donne accès au terrain et les lunettes pour le voir et le décrire. Nous nous voulons anthropologue, car l'ethnographie dont nous voulons nous détacher porte trop de préjugés coloniaux ethnisant, datés historiquement, et parce que la sociologie n'inclut pas la psychologie. Nous ne faisons pas œuvre de philosophe non plus, car ce serait réduire la philosophie à une *épistémê* des pratiques, un *ethos* avec son esthétique propre. Anthropologie donc, de l'éducation, ou plus précisément des institutions ou métiers éducatifs, avec leurs arts et compétences. Mais en quoi est-ce nécessaire de se poser en héros de cette anthropologie de l'enseignement supérieur ?

Nécessité de l'anthropologie héroïque

Lors d'un terrain classique en Amazonie (2001)⁵, où nous avons décrit la fabrication des pirogues de l'ethnie Djuka (issus des Saramakas), nous avons pris conscience de la place prééminente de l'observateur. L'ethnologue est un homme blanc métropolitain dans un département français d'outre-mer, avec l'image de l'ancien colonisateur pour qui la tribu s'active à construire une belle pirogue : décision de fabriquer la pirogue après sa venue, multiplicité d'éléments présents tout au long de la chaîne opératoire pour rendre l'ouvrage le plus parfait possible, présentation par un informateur qui décrypte les faits et gestes de ses congénères... L'ethnologue, alors qu'il cherche à s'effacer afin de naturaliser le spectacle qu'on lui offre, est le point d'attention central de ceux qu'il observe – et qui l'observent – il est celui autour duquel tout s'organise. Il est le héros malgré lui de l'enquête. D'abord pour sa communauté car il a fait le long périple exotique de l'expédition scientifique (qui a tous les attraits de la science classique mais n'innove pas), mais aussi pour la tribu parce qu'on lui offre bel et bien ce qu'il vient voir, tout en réglant des problèmes humains de pouvoirs invisibles, car non mis en scène : comment il faut construire la pirogue, qui va la construire, etc. Là, l'héroïsme doit s'inhiber pour ne pas être grossier et caricatural, pour être savant et non aventurier.

Mais dans un terrain académique, parmi sa propre tribu d'élection, il en va bien autrement. L'ethnologue a droit au strapontin, au mieux : au siège éjectable. L'université n'est pas façonnée ou adaptée pour l'arranger, lui et son étude, qu'il vaut mieux tenir discrète. Il doit

⁵ Marty O., (2001) *Les piroguiers du Maroni*. Mémoire de DEA à l'École normale supérieure, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01235827>

servir, à quelque niveau que ce soit, et faire sa recherche tant bien que mal, voire à la sauvette. Les postes éphémères se suivent, autant de points de vue sur l'objet décrit, et la déstabilisation identitaire est de mise. En réaction, une dose salvatrice d'égo, d'héroïsme, est salutaire pour l'image de soi, les efforts de reconstruction professionnelle et de son enquête. A cela il faut ajouter le besoin de valorisation de soi auprès du public profane qui trop souvent hausse les épaules quand le chercheur annonce fièrement avoir découvert un nouveau monde insaisissable, inconnu voire obscur à toutes formes de savoirs : l'enseignement supérieur...

L'héroïsme, qui peut paraître déplacé sur d'autres terrains est ici un réflexe qui préserve. Il aide à penser que, malgré les aléas, les déconvenues et les affronts, l'enquêteur est le héros de cette scène. Il tient bon car il se sent valorisé dans ces institutions sauvages, violentes et destructrices — pour ne pas dites cannibales et friandes de chair fraîche, tendre et jeune.

Scientificité de l'enquête : l'héroïsme peut-il se reproduire ?

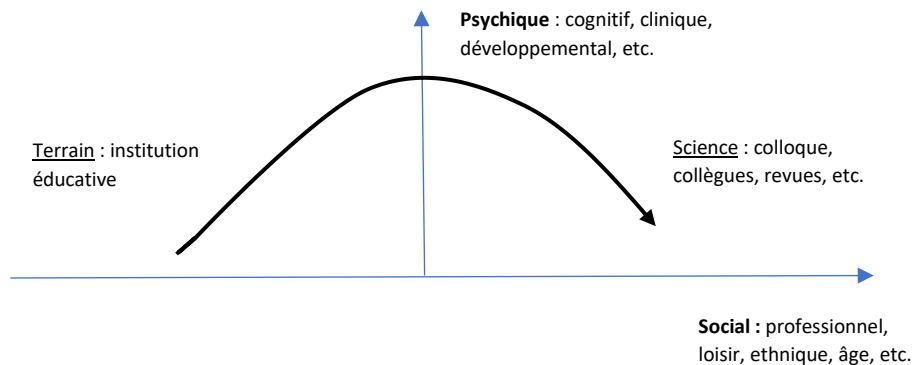
Au terme de son enquête dans l'enseignement supérieur, le chercheur avouerait volontiers qu'il ne le referait pas de suite. L'aventure est périlleuse et incertaine, peut-être même improbable. Jeunesse s'est passée et il est temps d'aller vers une anthropologie de bibliothèque connectée, par de sages lectures. Peut-être diriger des recherches dans cette direction ? Mais est-ce scientifiquement reproductible ? L'histoire avance, les étudiants sont tous différents. Qui pourrait accéder à un conseil d'administration durant ses premières années ? N'y a-t-il pas des sujets moins sensibles auprès des collègues pour faciliter un début de carrière ?

Nous pensons cependant que les terrains anthropologiques dans l'enseignement supérieur sont une voie de recherche fascinante en termes d'identité, utile à la bonne compréhension de sa propre carrière et de nécessité sociale pour éclairer les pouvoirs politiques et économiques de la société de la connaissance (comme le montre le développement des *higher education studies*). Lire ce livre est alors un appel autant qu'un avertissement sur les difficultés et des conseils pratiques.

Les périples de l'héroïsme anthropologique : voyages sociaux, vertiges psychiques

Cette introduction se veut méthodologique. Notre anthropologie héroïque a été modélisée par une théorie présentée lors de l'*Oxford Ethnography and Education Conference* de 2019. Le schéma ci-dessous présente un repère à deux dimensions : le social en abscisse et

le psychique en ordonnée. Le social est donc premier et fondamental, c'est de lui que dépendent les variations psychiques. C'est ainsi un modèle socio-psychique, le social primant sur le psychique, plus que les traditionnelles vues psychosociales, où le social varie selon le psychique (personnalité extravertie ou introvertie, etc.).



Modèle socio-psychique en anthropologie de l'éducation

Théorème d'Oxford

La courbe en cloche qui apparaît n'est pas une loi normale de distribution statistique. C'est une fonction parabolique (quoique les mesures n'aient pas été quantifiées jusqu'alors et que le modèle soit qualitatif, pensé dans une logique du basculement) et cette fonction parabolique indique comment le psychisme de l'enquêteur varie selon les conditions sociales, tout au long de son enquête.

Lors de l'enquête, l'anthropologue passe de terrains en institutions éducatives (salle de cours, bureau, signature d'un contrat de travail, etc.) à des mondes scientifiques (livres, revue, colloques, collègues et classifications par la discipline...) et ce voyage social amène des modifications psychiques. Lors du basculement de l'un à l'autre des espaces, aux frontières entre les différents mondes sociaux, le chercheur expérimente des vertiges intérieurs, des doutes quant à son identité. Est-il enseignant ? chercheur ? Ce doute est d'autant plus fort que les contraintes entre les deux identités sont éloignées institutionnellement. Ainsi un chercheur amateur sur des fonctions de responsable dans l'enseignement connaîtra ce doute, là où un enseignant-chercheur en université aura une double identité intégrée.

Par ailleurs, on remarque que, si ce modèle permet de penser les aléas d'une enquête et aider tout jeune chercheur à se repérer pour savoir « où il en est » (voire : « où il est » sur le graphe selon le moment de l'enquête), un effet d'expérience amène à aplatir la courbe ; car un chercheur expérimenté finira par ne plus beaucoup ressentir de doutes lorsqu'il passera de son terrain à la communauté scientifique.

Enfin, ce modèle a été élaboré en anthropologie de l'éducation et il relève de questions classiques quant aux rapports de l'ethnologue à son terrain : jusqu'où est-il assimilé par la communauté exotique qu'il étudie ? N'est-il plus étranger à lui-même lorsqu'il revient en laboratoire ? Quels sont ses conflits d'appartenance en termes de valeurs, d'engagements et de règles à respecter ?

Les deux principales dimensions épurées sont donc les lieux sociaux de l'enquête en abscisse et le psychisme clinique, les vertiges intérieurs de l'enquêteur, en ordonnée. Mais le modèle socio-psychique peut être élargi : la question des transitions d'un âge social à un autre peut être pensée avec ce modèle, voire d'un métier à un autre. Et le psychisme peut varier sous d'autres formes que cliniquement : la période transitoire est aussi celle d'un plus grand développement personnel, d'une plus forte activité cognitive pour se retrouver.

Des méthodes de sciences sociales en sciences de l'éducation

L'identité du héros académique a posé question dans le temps long de l'enquête, comme nous l'avons schématisé. Les intentions professionnelles et de carrière ont été changeantes, les contraintes de recherche évolutives. L'unité se trouve par la production régulière de documents intermédiaires : fichiers de terrains sur sa tablette, photographies, documents de travail comme ici les articles scientifiques publiés sur une dizaine d'années et que nous réécrivons pour les présenter au public dans ce projet éditorial. Le travail de réflexivité au miroir de ces outils permet ainsi la construction de soi comme chercheur et assure la reconnaissance par autrui, dans la carrière scientifique. L'identité du chercheur est donc double : elle passe par ses terrains (« dis-moi sur quels terrains tu vas, je te dirais qui tu es ») et ses travaux scientifiques (les outils de réflexivités scripturales valorisées par la discipline des sciences de l'éducation).

Comme le lecteur le pressent, nous sommes à la frontière entre les sciences sociales (ethnologie du travail, sociologie des professions) et les sciences de l'éducation (histoire de vie professionnelle, récit d'expérience en formation d'adulte). Se pose la question de la place du

sujet : invisible en sciences sociales, où il faut décrire l'environnement ; il est la principale figure en formation d'adultes, qui posent la question de son identité et de ses transformations ou transitions. Cette question explique la tension méthodologique d'une anthropologie de sciences sociales, certes, mais héroïque parce qu'en éducation et formation d'adultes. C'est par la transgression de cette frontière que nous voulons constituer notre champ de recherche, réunissant deux traditions disciplinaires pour penser l'objet de l'une (l'enseignement supérieur) par les méthodes de l'autre (le terrain), et poser l'héroïsme conquérant comme méthodologie.

Là où notre monographie⁶ d'une institution d'enseignement à distance par un terrain unique de trois ans définissait l'anthropologie épistémique comme méthode entre les anthropologies des savoirs et de l'éducation – elle s'ouvrait sur un chapitre technique sur l'usage des savoirs de gestion en organisations éducatives, soit le lien entre formation et emploi ; nous voulons, ici, poursuivre la réflexion sur les anthropologies plurielles en creusant l'individualité du chercheur au travers de différents terrains académiques. Nous nous centrons non plus sur les connaissances en circulation mais sur la narration et les rapports du chercheur à son travail.

De l'anthropologie de l'éducation aux *humanités éducatives* : programme de l'ouvrage

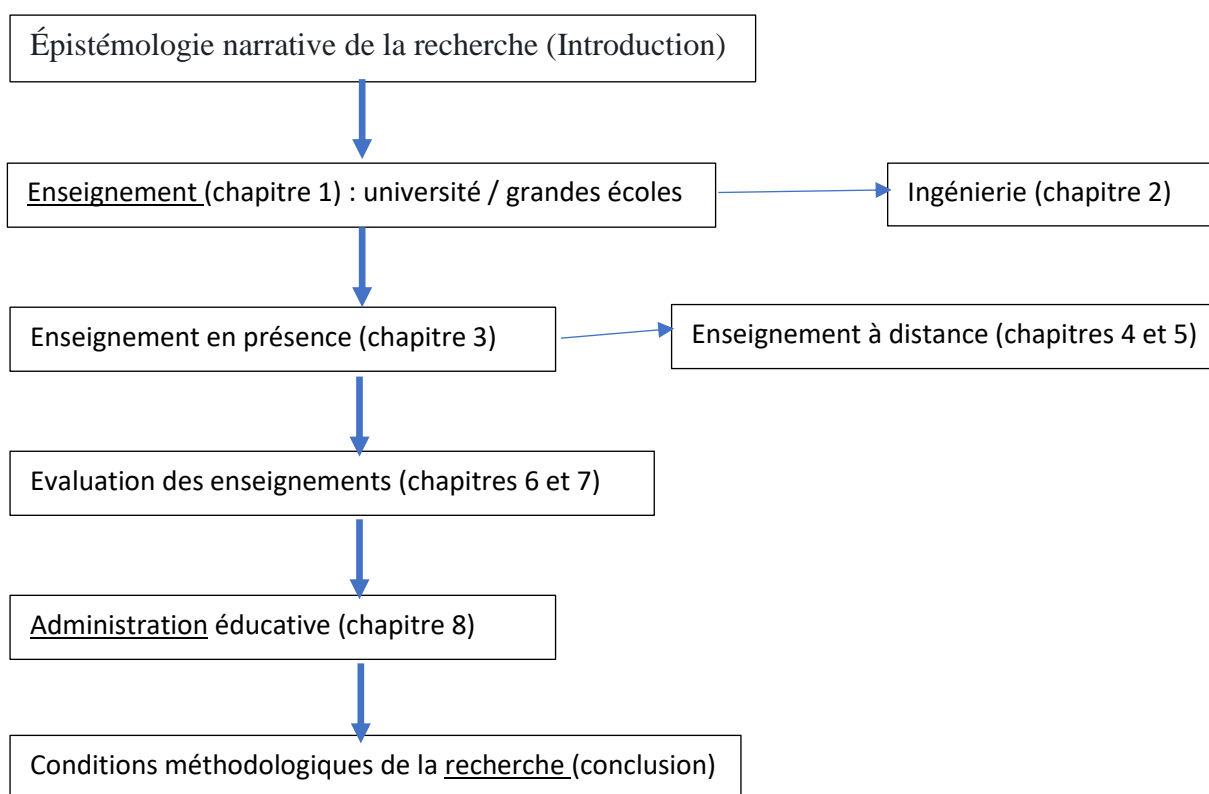
Nos perspectives sur l'enseignement supérieur sont issues de terrains variés. Ce n'est pas un gros plan de sciences de l'éducation et de la formation sur un objet miniature : notre ambition est de donner une vue d'ensemble, mais datée, de l'ethnie de l'enseignement supérieur français (« les académiques »), selon des observations et descriptions d'une expérience singulière, ce qui est le propre de la méthode anthropologique. Toute observation est située et notre théorie est limitée par nos pratiques : ce que nous voyons, décrivons, est lié à une position particulière qui fait la force (unité du point de vue, perspectives variées sur des terrains multiples) et les limites de l'ouvrage (point de vue relatif, mémoire scientifique d'un seul auteur). Ceci débouche sur le problème de l'induction que nous avons énoncé.

L'anthropologie est ainsi toujours une optique tronquée, depuis un point de vue relatif sur l'humanité bien qu'elle se veuille totalisante et universelle. En cela nous préférons les humanités modernes à l'anthropologie classique, car elles sont plurielles, contradictoires et moins globalisantes. La grossière description de l'ethnie par l'explorateur n'est jamais qu'une première approche scientifique et elle n'engendre que des expériences anthropologiques à

⁶ Marty, O. (2020), *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang ; [10.3726/b16390](https://doi.org/10.3726/b16390).

défaut d'expertise de terrain. Les calculs des acteurs, les imprévus, les nœuds dramatiques, les revers sentimentaux ou affectifs — et les rebondissements dans les tragédies élaborées : les *humanités éducatives* sont plus difficilement réductibles que leur homologue hellénisante. Aussi avons-nous pour projet d'ensemble, dans ce livre, d'amorcer le passage d'une anthropologie de l'éducation aux *humanités éducatives*. Et ce en assumant les difficultés épistémologiques et méthodiques que nous développons en introduction et conclusion.

Le programme de l'ouvrage se présente alors aisément : nous décrivons les enseignements, mais aussi la recherche et l'administration, confiées aux académiques. Les questionnements de notre recherche apparaissent dans les introduction et conclusion qui encadrent ce livre, l'administration se lit en filigrane dans les chapitres sur l'ingénierie et la gouvernance universitaire. Notre vision principale concerne les métiers de l'enseignement des académiques et nous suivrons donc le fil suivant :



Visualisation du programme de l'ouvrage : le fil directeur de l'enseignement

La vue d'ensemble du livre permet ainsi de suivre le fil principal de l'enseignement (chapitres 1, 3, 6 et 7), qui est le premier métier de l'enseignement supérieur ; en laissant s'effiloche les compétences annexes : l'ingénierie (chapitre 2) et la distance (chapitres 4 et 5) ;

jusqu'aux lieux de gouvernance universitaire où faire signe (chapitre 8). La recherche (introduction et conclusion) encadre la finalité de ce document et son propos.

Bibliographie

Bourdieu P., Clough C. L., (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford, University Press

Bourdieu P., (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Gusdorf G., (1964). *L'université en question*, Payot.

Marty, O. (2020), *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang, collection Thèses postdoctorales [10.3726/b16390](#). Livre issu d'un mémoire d'habilitation à diriger les recherches.

Marty O., Amirault R., (2020) *Nicolas de Condorcet. The revolution of French higher education..* Springer, SpringerBriefs on Key Thinkers in Education, 978-3-030-43565-3. [10.1007/978-3-030-43566-0](#).

Marty O. (2014) "A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers" dans *Ethnography and education*, Taylor&Francis. DOI : [10.1080/17457823.2014.922892](#)

Marty O., (2001) *Les piroguiers du Maroni*. Mémoire de DEA à l'École normale supérieure, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01235827>

Moeglin P. (2012) *Les industries éducatives*, PUF, Que sais-je ?

Musselin C., Kehm B. (2013). *The development of higher education research in Europe. 25years of CHER*. Sense Publisher, Rotterdam

Olivier de Sardan, J.P. (2012) *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Editions Académia.

Renaut A., (2015). *Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calman Levy.

Verger J., Charle C. (2012), *Histoire des universités XII e XXI e siècle*, Puf, Quadrige manuel.

Le choix du métier

Nous trouvons le héros de notre histoire aux portes du travail dans l'enseignement supérieur. On lui demande d'emblée de faire des choix : enseignement ou ingénierie ? (ce sont, de droit, les deux grands corps de métiers de l'enseignement supérieur français tels que présentés sur le site Internet du ministère). Et, s'il choisit l'enseignement, sera-ce à l'université médiévale telle qu'actualisée aujourd'hui ou dans une des grandes écoles qui font, depuis la Révolution de 1789, la spécificité de l'État moderne français⁷ ?

Nous ne répondrons pas en termes de choix et allons présenter plusieurs expériences du héros académique dans chacune de ces options. D'abord une comparaison entre deux terrains réalisés successivement, en une année, comme enseignant contractuel à l'université de Lille (sciences de l'éducation) puis à l'École nationale supérieure des ingénieurs agronomes de Toulouse (sciences sociales) ; puis au travers de différents postes d'ingénierie en formation (ingénieur d'études puis de recherche en gestion et pilotage ; c'est-à-dire à des fonctions de responsabilité administrative dans l'enseignement supérieur).

Ceci donnera ainsi une vue d'ensemble des postes possibles pour tout nouvel entrant. Nous laissons de côté la recherche sur la recherche instituée : cela relève des *science studies* (sociologie et histoire de la science) et notre propre positionnement a été présenté en introduction méthodologique.

Enseigner à l'université ou en grande école⁸

La première alternative est donc celle de l'enseignement entre l'université et une grande école. Nous allons présenter et comparer ces deux types d'institutions courantes dans le monde académique français, avec les pratiques variées d'enseignement auxquelles elles donnent lieu.

⁷ Cette distinction typique de l'enseignement supérieur français a été développée pour un public allophone dans : « Olivier Marty, Ray Amirault. Nicolas de Condorcet. The revolution of French higher education.. [Springer](#), 2020, SpringerBriefs on Key Thinkers in Education, 978-3-030-43565-3. [10.1007/978-3-030-43566-0](#). »

⁸ Ce chapitre a été initialement publié dans une revue : Olivier Marty, « La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école », *Éducation et socialisation* [En ligne], 51 | 2019, URL : <http://journals.openedition.org/edso/5562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5562>

La presse française, à commencer par *Le Monde* et notamment son supplément *Le Monde de l'Éducation*, fait grand cas de la division entre universités et grandes écoles. La présentation est souvent en faveur des secondes, qui répondraient à l'idéal méritocratique de la Révolution française et de son élitisme républicain, tout en flattant l'origine souvent parisienne et l'extraction de catégories socioprofessionnelles supérieures de ses étudiants – peut-être conformes en partie au lectorat du *Monde* et des opinions qu'il autorise. La presse suit ici les analyses d'une sociologie de l'éducation post bourdieusienne, dont il est difficile de tourner la page, marquée par des ouvrages tels que *La noblesse d'État* (Bourdieu, 1989), *Les héritiers* (Bourdieu, 1964), *La reproduction* (Bourdieu, 1970) ou encore *Homo Academicus* (1984). Le premier mouvement est de chanter l'excellence des formations – avec, à l'appui, les dires de dirigeants de grandes écoles montrant leur établissement sous le meilleur jour – le second mouvement est de constater, avec des sentiments mêlés (l'injustice décriée cachant parfois une autosatisfaction), que la sélection est sociale avant d'être scolaire (Blanchard, 2012).

L'opposition entre universités et grandes écoles n'est pourtant pas si évidente que cela. Peut-on classer dans la même catégorie une université fondée à l'époque médiévale et située en grande métropole, comptant nombre de centres de recherche et d'enseignement d'excellence, et une université âgée d'une vingtaine d'années dans une ville de quelques dizaines de milliers d'habitants – créée en partie pour absorber le surplus des bacheliers professionnels ? Et, du côté des grandes écoles scientifiques, peut-on assimiler les écoles d'ingénieur du 18^{ème} siècle (souvent classées en haut de tableau dans une presse visant les étudiants) à celles, plus récentes, émanant de la démocratisation de l'enseignement supérieur dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle ? Une dichotomie selon le degré plus ou moins vénérable des institutions serait peut-être mieux fondée en termes de richesse et de prestige que le simple statut juridique – le « statut juridique » des *grandes écoles* étant par ailleurs flou car il ne relève que d'une association, la conférence des grandes écoles, et du visa ministériel sur certains de leurs diplômes.

Nous prendrons cependant la dichotomie comme pertinente dans le sens où elle est prégnante dans l'imaginaire des français et qu'elle oriente, notamment dans l'enseignement secondaire, les représentations communes de l'enseignement supérieur actuelles – représentations bien évidemment très différente de celles d'avant la massification de l'accès à

ces établissements (Gusdorf, 1964). Notre étude portera donc sur ces deux types d'institutions et nous procéderons par la méthode de l'ethnographie de l'éducation. Le but est d'étudier l'appareillage académique : les institutions, leurs activités d'enseignement et d'ingénierie pédagogique au quotidien, les enseignants autant que les étudiants, les outils tels que les supports numériques et personnels administratifs à disposition. Il s'agira donc de sciences sociales appliquées au fait éducatif et nourries par l'observation participante autant que par la littérature scientifique traditionnelle de la sociologie des curricula (dont Lemaître, 2003). La question scientifique de la comparabilité des organisations éducatives, qui est au cœur de notre habilitation à diriger les recherches soutenue en sciences de l'éducation, donne ainsi un sens et une portée générale aux propos ethnographiques de ce document.

Nous avons été employé successivement à deux postes d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche à plein temps (trois années après notre doctorat), le premier dans une université scientifique (c'est à dire dont le noyau central sont les sciences dites « dures » : mathématiques, physique, biologie, etc.) du nord de la France où nous avons enseigné les sciences de l'éducation, le deuxième dans une école d'agronomie du sud-ouest du pays où nous avons enseigné la sociologie des professions et ses technique. Le rattachement aux équipes nous a laissé du temps de construire progressivement notre objet de recherche qui s'est trouvé alimenté, le dernier trimestre, par un carnet de terrain comprenant des descriptions et analyses précises du quotidien de l'enseignant chercheur. Nous avons mené nos analyses avec la même méthode réflexive du chercheur sur ses activités d'enseignant et sur le champ opératoire de son institution – méthode que nous avons par ailleurs présentée épistémologiquement dans la revue *Ethnography and Education* (Marty, 2014) et développée dans le mémoire d'habilitation (Marty, 2017). Le risque majeur de l'étude étant celui de l'indigénisation : la fonction d'enseignant-chercheur temporairement installé nous menaçait de reporter trop fidèlement les propos statutaires vantant les mérites de tel établissement et la qualité de ses étudiants – ce dont nous nous sommes gardé par déontologie d'ethnographe maintenant la distance scientifique du chercheur. Un autre risque était celui d'une distanciation trop critique. C'est donc dans un équilibre entre le terrain et la science que nous tentons de mener notre réflexion en objectivant le matériau recueilli.

Notre étude porte sur deux formations de niveau master (bac+5). Aussi porte-t-elle sur *la fabrique des grands maîtres*. Il s'agit bien de décrire ce qui était autrefois appelé maîtrise et qui est devenu master avec l'harmonisation européenne du processus de Bologne autour des trois grades (licence, master, doctorat). Bien que le niveau de maîtrise soit inégal (c'est le fond

du propos de distinction entre master de grande école et d'université), nous le maintenons comme postulat. Notons que le grade de master était loin de susciter le consensus : lorsque les premières universités européennes se dégagent de l'institution religieuse aux 12 et 13^{ème} siècles, seuls les grades de licence (qui dit liberté) et de doctorat (qui dit savoir) existent (Durkheim, 2016 [1938]). Ce n'est que tardivement que les maîtres (qui dit maîtrise) trouvent leur place intermédiaire ; et le processus de Bologne a hésité à maintenir ce grade intermédiaire. Nous choisissons le qualificatif de « grand » maître dans le sens où cette maîtrise est en deux ans (là où l'ancien format était d'une année) et non plus une seule année et que les disciplines scientifiques enseignées vouent les étudiants à maîtriser un vaste domaine et prendre de la hauteur dans les organisations où ils seront employés.

L'application du schéma européen tripartite des études supérieures en France est relativement complexe dans le sens où les masters d'université doivent regrouper les diplômes d'instituts, les Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisés (qui deviendront un temps masters dits professionnels) et les Diplômes d'Etudes Avancées (qui deviendront un temps masters dits de recherche) sous une unique appellation de master vouée à n'en distinguer aucune forme particulière. Et les grandes écoles, spécificité française ayant débutée au 18^{ème} siècle et marquée par une préparation spéciale en lycée puis un concours d'entrée les légitimant académiquement (quoique remis en cause du fait de l'internationalisation des programmes et recrutements), ont plus de mal à se différencier de l'offre de l'université avec laquelle elles sont brutalement confondues dans la perspective européenne d'une unique désignation de master. Ceci sans compter le cas des grands établissements (Collège de France, Institut d'Études Politiques de Paris, Conservatoire national des arts et métiers, École des hautes études en sciences sociales, etc.) qui ont une existence dans le droit français et qui recourent parfois l'imaginaire populaire des grandes écoles, mais que nous n'aborderons pas ici (bien que nous ayons étudié puis collaboré initialement comme chercheur dans ces institutions, cela ne constitue pas à proprement parler un « terrain » tel que les deux présentés – faute de fichier de terrain notamment).

La principale problématique dans laquelle nous nous inscrivons est celle de la professionnalisation de l'enseignement supérieur (autour de pédagogies numériques et actives), particulièrement visible en France au niveau master. En effet, si l'objectif des 50 % d'une génération ayant une licence est fixé par le ministère à l'horizon 2020, ce qui nécessite d'ouvrir plus de licences professionnelles à l'instar des années 1980 qui ont vu fleurir les baccalauréats professionnels du fait des exigences nationales pour cette génération, c'est, aujourd'hui encore,

essentiellement au niveau du master que s'opère la professionnalisation distinctive. Un grand nombre de « bons étudiants » du lycée vont dans une classe préparatoire puis se professionnalisent dans une grande école ; ou bien sont sélectionnés au fil des ans dans une université pour aboutir à un master les préparant à un métier. Certes, cette logique française, celle de la formation initiale déterminant la carrière professionnelle, est en voie de transformation avec les directives européennes de formation tout au long de la vie, impliquant la possibilité de reprise d'études et multipliant les cursus individualisés à tous âges et donc les admissions parallèles. Mais elle reste fondamentale dans notre pays et c'est celle-ci que nous avons observée.

Comment la professionnalisation (Wittorski, 2012) de masse des étudiants, *la fabrique des grands maîtres*, s'opère-t-elle dans une université et dans une grande école ? Y apprend-on et y fait-on apprendre des savoirs différents ? Les organisations et leurs outils sont-ils si distincts que les chiffres nationaux du coût d'une année par étudiant le laissent penser ? Peut-on comparer les établissements, les enseignants, les étudiants et les dispositifs ?

Des établissements distincts : où apprendre ?

Notre recherche est marquée par deux terrains distincts, regroupés toutefois dans une même filière scientifique. Nous avons observé une université scientifique (et non de droit, de médecine ou de lettres) puis une grande école scientifique, spécialisée dans l'agronomie (et non littéraire ou commerciale). Dans les deux cas nous étions en poste à des fonctions d'enseignement : dans un département de sciences de l'éducation à l'université, dans un département de sciences sociales dans l'école d'ingénieurs. Ces départements de « sciences molles » ne sont pas les plus caractéristiques des établissements voués aux sciences dures, ils proposent cependant une originalité comparable car ils sont tournés vers la professionnalisation des étudiants : les sciences sociales visaient à aider les ingénieurs à mieux appréhender les réalités des organisations économiques, les sciences de l'éducation étaient orientées vers les métiers de l'ingénierie, de la formation et de la pédagogie.

Chacun des deux établissements dispose de son outil de présentation académique : un document relatant l'histoire de l'institution, les principales disciplines enseignées et les grandes figures professorales qui l'ont marqué. Nous ne citerons pas ces documents pour préserver l'anonymat des institutions étudiées et il entre dans notre matériel empirique (quand bien même

il pourrait avoir valeur de référence scientifique pour d'autres études). Ces ressources prennent la forme d'un document numérique sur le site de l'université, présentant l'histoire académique de la région depuis le 16^{ème} siècle jusqu'à la fondation de l'université scientifique par une célébrité nationale de la biologie et ses plus récents domaines de recherche. Dans l'école d'ingénieurs, un livre illustré d'une centaine de pages, publié en 2009 pour les cent ans de l'école, procède de même en montrant l'évolution des principales disciplines enseignées et méthodes depuis la fondation de l'ancien institut agricole jusqu'à nos jours.

Dans le cas de la grande école d'agronomie (faisant partie de la conférence des grandes écoles), l'observateur est marqué par la correspondance entre l'introduction du code rural définissant les principaux champs d'activité agronomique et la structure des programmes (les filières, les masters dits spécialisés) proposés par l'école qui reprend les mêmes termes. Il s'agit bien de professionnaliser en masse des étudiants ayant suivi un cursus général mathématiques-biologie en classes préparatoires pour les répartir dans les différents métiers du monde rural – ce qui inclut les métiers de l'environnement et les organisations professionnelles agricoles ou les industries agroalimentaires. Le projet pédagogique de l'école est une insertion économique des étudiants, dans les réalités codifiées selon les priorités politiques (l'école est placée sous la double tutelle du ministère de l'agriculture et du ministère de l'enseignement supérieur). L'école fait partie, depuis les années 1970, d'un institut national polytechnique (les élèves ingénieurs sont ainsi incités à maîtriser plusieurs arts et compétences dans leur champ) et dispose d'un périmètre d'emploi relativement stable, quoique s'urbanisant, se mondialisant et se complexifiant d'un point de vue technologique (biotechnologies, biochimie, bio-informatique, ...). Une faible partie des étudiants se destine à la recherche, qu'il s'agisse d'agro-écologie, de zootechnique, phytotechnie ou bio-informatique. La recherche est enfin menée en harmonie avec un institut de recherche agronomique situé à proximité qui héberge plusieurs des laboratoires de l'école.

Au sein de « l'université scientifique » (c'est ainsi que l'institution se présente elle-même dans les plaquettes de communication et le langage des enseignants-chercheurs et ingénieurs la composant), nous avons participé à la vie d'un département d'enseignement en sciences de l'éducation qui s'est construit durant une trentaine d'années sur les activités d'un centre de formation professionnelle. L'université avait ce centre pour former les personnels des entreprises et des administrations extérieures dans le cadre de la loi de 1971 sur l'éducation permanente (Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente). Un personnel enseignant

multidisciplinaire (économie, sociologie, psychologie de l'éducation) a peu à peu été assemblé et conduit des recherches au sein d'un laboratoire multisite comptant une centaine de personnes. En 2015, nous avons assisté à la transformation de cette institution en département de l'université dans le cadre d'une rationalisation et harmonisation avec la fusion des universités de la métropole dans une seule Comue. La question des recrutements était donc centrée sur des problématiques de recherche scientifique pour se différencier de l'autre université située à proximité et offrant des sciences de l'éducation, mais à vocation plus littéraire. En plus des licences professionnelles, des masters spécialisés dans l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique multimédia placent les étudiants dans des marchés de niches où seules deux autres formations universitaires françaises sont concurrentes. L'université étudiée joue ainsi sur la « mastérisation » des fonctions enseignantes en Europe pour proposer des formations dans cette filière. Adossée à des pratiques scientifiques, notamment en mathématiques et informatique, elle offre des outils numériques complexes et variés pour former les apprenants aux pédagogies multimédia.

Les deux établissements montrent des pratiques différenciées entre elles dans l'utilisation des plateformes numériques d'apprentissage. La grande école membre de l'institut national polytechnique offre un accès commun pour tous les enseignants à la plateforme standardisée Moodle et met à disposition une ingénieure chargée de mission Tice pour les accompagner dans son utilisation. La décision semble plus centralisée et n'est que peu discutée par les enseignants qui l'appliquent progressivement. De l'autre côté, l'université scientifique voit cohabiter plusieurs plateformes, dont une version de Moodle et Accel, car la présence d'un enseignant docteur en informatique permet de faire fonctionner cet outil moins standard mais auquel ils sont plus attachés du fait de leurs pratiques expertes. Peu de moyens sont alloués à la formation des nouveaux venus dans l'université sur ces différentes plateformes.

Les formations de la grande école visent un public relativement homogène d'étudiants issus de la classe moyenne française qui viennent habiter sur le campus. Après deux années d'études intensives en classes préparatoires ils profitent de la vie étudiante autour d'un travail en école certes exigeant (groupes projets, stages, cours nombreux) mais laissant place à de nombreux « rites » ethniques (d'intégration, de soirées étudiantes, d'animations festives). Quelques rares cas d'étudiants entrepreneurs sont encouragés par l'école pour diffuser un esprit innovant. L'université étudiée semble, en comparaison, un lieu plus individualiste où les différences d'âges et de recrutement sont majeures : plusieurs adultes sont en reprise d'études, voire travaillent en parallèle. Une partie des étudiants suivent la formation universitaire

entièrement à distance, parfois sans même venir en France : ils apprennent en ligne, sur les plateformes digitales, réalisent leur stage dans leur pays et effectuent soutenances de mémoire et examens dans des salles spécialisées. Aussi la population est-elle plus hétérogène à l'université.

Nous avons ainsi deux types de fabrique : d'une part la grande école assurant une production standardisée par une matière première estudiantine uniforme et une méthode pédagogique centralisée sur un Moodle industrialisé (Moeglin, 2012) ; d'autre part l'université où la production semble différenciée et artisanale (Caron *et al.*, 2010), laissant les idiosyncrasies s'exprimer et l'harmonie émergeant par un ordre spontané lors des conseils et réunions de départements.

Comparer les enseignants : de qui apprendre ?

Afin de fonder notre analyse et pour entrer plus avant dans le détail descriptif des pratiques enseignantes des deux institutions éducatives, précisons que nous avons été amené à des activités différenciées dans les deux établissements. A l'université notre service a consisté principalement en la direction de dix mémoires de master en ingénierie de formation, le suivi d'un groupe projet en ingénierie pédagogique, la création et l'accompagnement des étudiants dans un cours en ligne de master sur l'ingénierie didactique et enfin la création et l'accompagnement des étudiants dans un cours en ligne de licence sur la formation et les entreprises. Nous avons donc eu peu de contact avec les étudiants qui étaient dans d'autres pays (la plupart des activités et interactions se déroulaient dans la plateforme d'enseignement à distance : mise en ligne de documents, correction de devoirs écrits, animation de forum, soutenance par visioconférence) et les contacts étaient de nature prolongée (suivi des étudiants sur le cours ou tout au long du semestre ; direction des étudiants dans la rédaction de leur mémoire avec des contacts mensuels, épistolaires ou par téléphonie visuelle).

Dans la grande école d'agronomie, nous avons été en charge d'un travail dirigé de deuxième année en présence avec mise en place d'un jeu de rôle pour les élèves-ingénieurs et correction par les pairs dans un atelier de Moodle. Chaque étudiant devait rédiger un devoir, puis corriger quatre devoirs de camarades, enfin lire les quatre corrections apportées à sa copie – le logiciel prenant en charge l'attribution des notes chiffrées aux étudiants selon son algorithme de calcul. Ce dispositif, soutenu par la scolarité et le service TICE et largement

répandu par ailleurs (Dejean *et al.*, 2011), était pour la première fois expérimenté à l'échelle d'une promotion, ce qui a donné lieu à un sondage pour évaluer le ressenti des étudiants et une note de retour d'expérience pour alimenter la base des bonnes pratiques mutualisées de l'école. Nous avons aussi préparé une intervention magistrale pour la première année sur le thème « sociologie des professions : qu'est-ce qu'un ingénieur ? » et travaillé à la préparation, l'accompagnement et l'analyse d'un voyage de fins d'études consistant en un terrain dans une coopérative agricole des Pyrénées Orientales. Ceci nous a permis de vivre avec les étudiants durant une semaine et de les aider dans la réalisation des entretiens semi-directifs et le traitement par un logiciel d'analyse lexicale (Alceste). L'interaction a donc été plus importante et plus prolongée avec les élèves ingénieurs, ce qui explique, dans la suite de ce document, le plus grand détail de leurs profils.

Nos activités de préparation de cours ont donné lieu à une ingénierie pédagogique plus libre à l'université que dans l'école. Le cours de master et le suivi des mémoires étaient en autonomie et le contrôle par les pairs ne s'est effectué que par les soutenances en compagnie d'autres enseignants. Nous étions peu présent sur le site même de l'université en comparaison avec la grande école qui demandait, à l'instar des exigences pour les étudiants, une présence quasi continue. A l'école, ainsi, nous partagions le bureau du professeur des universités nous ayant recruté et, si la liberté était grande pour l'utilisation de Moodle et l'atelier de correction par les pairs, les contenus des travaux dirigés comme la préparation du stage de terrain en binôme ont été étroitement contrôlés. L'ingénierie pédagogique consistant à trouver des intervenants pour un cours optionnel de deuxième année nous a été confiée en fin de contrat et a elle aussi été supervisée : le choix des intervenants (professionnels, chercheurs) était guidé selon les normes de l'école. Il a ainsi été demandé de privilégier des praticiens, éventuellement d'anciens ingénieurs, auxquels pouvaient s'identifier professionnellement les élèves. Enfin nous avons joué un rôle de formatage informatique pour un dispositif professionnalisant : l'accompagnement pédagogique personnel et professionnel. Au cours de leurs trois années d'études, les élèves ingénieurs ont accès à cet accompagnement consistant à suivre des conférences de professionnels ou de l'association des agronomes, à rencontrer des anciens élèves et des recruteurs sur un salon de l'emploi, à passer des tests d'orientation professionnels, à être accompagnés par des consultants pour la rédaction de lettres de motivation et curricula vitae. Notre rôle a consisté à ouvrir un espace dans Moodle et l'alimenter avec les différentes ressources pour numériser cet accompagnement et l'enrichir de ressources éducatives en ligne.

Il ressort ainsi, au-delà des temps de présence très distincts et de la supervision plus ou moins grande entre les deux établissements, que la grande école fonctionne sur un mode plus hiérarchique alors que l'université a une structure plus souple. Les réunions hebdomadaires de département et de laboratoire de l'université donnaient lieu à un conseil où les temps de paroles des universitaires variaient selon les sujets. La gestion des affaires courantes laissait les ingénieurs, attachés temporaires et maîtres de conférences libres de s'exprimer. Par contre, la définition de la maquette du futur diplôme de master ou la définition des profils de poste pour recrutement ont durci la communication et seuls s'exprimaient alors les quatre professeurs des universités du département, les maîtres de conférences et autres personnels s'effaçant pour laisser apparaître l'ordre hiérarchique (notre position d'observateur, alors Ater, nous conduisit naturellement au retrait et à la distance en regard de ce débat).

Dans la grande école, l'équipe du département comptait sept personnes, contre une vingtaine à l'université. Un seul professeur des universités pour cinq maîtres de conférences et un attaché temporaire. Les réunions étaient plus fréquentes, moins formelles et aucun ingénieur ou personnel administratif n'y était associé. Il semble que l'émulation de groupe y est plus importante et que la méritocratie prônée par l'école pour ses étudiants se retrouve dans son corps enseignant – dont le service d'heures dues est plus souvent dépassé.

Nous pouvons alors reprendre la sociologie bourdieusienne que nous évoquions en introduction et qui, au-delà de ses analyses sur le monde étudiant, est aussi marquée par l'ouvrage *Homo Academicus*. Pierre Bourdieu montre comment la rémunération dans le monde enseignant est essentiellement symbolique et fondée sur un ordre de prestige. Il semblerait que ceci soit plus vrai à l'université où le mode de rétribution en articles et conférences, temps de paroles et lieux d'écriture scientifiques interuniversitaires, est plus important. Dans la grande école, au contraire, la rétribution semble être d'ordre plus scolaire et le sentiment du travail bien fait auprès de ce qui est considéré comme l'élite étudiante est un des vecteurs de motivation les plus importants. Ceci contribuant à un esprit de corps au sein de l'établissement, les étudiants et les enseignants se fondant dans un idéal de communauté apprenante collaborative et exigeante.

Verbatim d'un enseignant de l'école d'agronomie : « Ici, ce qui compte, c'est d'avoir les meilleurs étudiants... Nous faisons vraiment tout pour eux. Il faut que leur avenir professionnel se prépare entre nos mains »

Les étudiants face à leur professionnalisation : qu'apprendre ?

Le nombre d'étudiants des deux établissements est comparable : le millier d'apprenants répartis sur les trois années de l'école (dans le cycle principal ingénieur alimenté par les classes préparatoires mais s'ouvrant de plus en plus aux admissions parallèles, les masters spécialisés et les quelques dizaines de doctorants) est comparable à la fraction de l'université étudiant dans la filière des sciences de l'éducation – la principale différence étant que les services centraux des universités font des économies d'échelle puisqu'ils traitent les dossiers d'une vingtaine de milliers d'étudiants là où l'école doit avoir des services centraux aux mêmes fonctions pour un millier d'étudiants (malgré la mutualisation au sein de l'institut national polytechnique rassemblant trois écoles d'ingénieurs).

L'école d'agronomie est marquée par une grande féminisation (plus de 40 % des effectifs) et un parisianisme qui va croissant – posant des questions d'identification plus complexes avec le monde rural qui constituait l'essentiel des étudiants à ses origines au début du 20^{ème} siècle – comme le relate le document historique sur l'institution publié pour l'anniversaire de ses 100 ans. Nous l'avons mentionné, le département de sciences de l'éducation de l'université s'est construit sur un centre ouvert aux professionnels et abrite donc beaucoup d'apprenants en reprise d'études, tout comme un grand nombre d'étudiants étrangers qui suivent les cours à distance. La comparaison n'est donc pas aisée.

Un premier élément de comparaison est toutefois celui du rapport au numérique et à l'innovation – priorité fixée par l'Europe pour 2020. Il semble que la pédagogie active par groupes projets et sur plateforme internet soit également partagée – quoique peut-être mieux appropriée par les étudiants de grande école plus jeunes et plus outillés que ceux de l'université. La centralisation et la hiérarchie plus importantes dans l'école d'ingénieurs imposent aussi, nous l'avons mentionné, plus facilement un outil numérique unique.

Un deuxième élément de comparaison se trouve dans les seuils de sélection du parcours qui détermine les profils. La sélection universitaire se fait au fil des années et ne laisse donc pas de période de répit – quoiqu'un seuil de séparation plus important se dessine entre la licence et le master. Les étudiants en reprise d'études arrivent avec des contraintes familiales ou professionnelles plus grandes mais une motivation et une maturité qui leur laissent la possibilité de s'organiser pour réussir, quitte à délaissier la vie étudiante et ses heures et activités de loisirs

(sport, culture, festivités...). Ceci se voit notamment dans la réalisation de mémoires très réflexifs où leur expérience est mise en perspective et les apports pour leur carrière sont immédiatement intégrés et pensés avec utilité.

La barrière à l'entrée de l'école par le concours laisse au contraire une marge de répit tout au long du cursus, qui est quasiment assuré si aucun manquement grave au métier d'élève ne se produit. Dans la lignée du secondaire, l'assiduité est obligatoire et le dispositif est parfois plus infantilisant que celui de l'université pour des étudiants qui aspireraient à plus de liberté. Ils vivent la plupart sur le campus ou à proximité (ce qui implique beaucoup plus dans les études) et, quoique plus jeunes qu'à l'université, sont souvent équipés de voitures. L'équipement en ordinateur est généralisé et comparable entre les deux types d'institutions au niveau master. Les documents écrits (devoirs, mémoires) montrent un style plus dense, plus académique, avec des outils conceptuels (cartes, formules mathématiques, logiciels) mieux maîtrisés qu'à l'université. Nous comparons ici les étudiants de deuxième année de master, à l'université et en grande école, en nous fondant sur les devoirs que nous avons à corriger (une trentaine pour chaque institution).

Le concours à l'entrée fait l'objet d'un marqueur de l'étudiant français qui est parfois déconstruit. Si plusieurs courent ensemble et que seuls les premiers à franchir la ligne d'arrivée sont retenus, il est souvent fait remarqué que la ligne de départ, selon les origines sociales, n'est pas la même pour tous. De là, ceux qui sont « viennent de loin », sont souvent plus éreintés une fois dans l'école. Et le répit laissé par les études leur fait prendre du retard par rapport à d'autres, plus aisés, qui se consacrent dès le début de l'école à leur avenir professionnel. Il s'en suit que l'on remarque classiquement des débouchés différenciés après l'école selon l'origine sociale. Cette vision prolongeant le concours en continu va dans le sens de la formation tout au long de la vie et dépasse les barrières sélectives de telle ou telle étape. La multiplication des âges de reprise d'études, des possibilités d'admission parallèle, brise le modèle français séparant formation initiale et continue et appelle à penser la course aux études comme une épreuve de fond.

Deux dispositifs pédagogiques : comment apprendre ?

Nous voulons ici opposer deux types de dispositifs pédagogiques représentatifs des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des deux institutions : le mémoire universitaire

d'un côté, le voyage de fin d'études d'ingénieur de l'autre. La formation de master à l'université demande aux étudiants de travailler sur un document d'une soixantaine de pages où ils analysent un stage ou une expérience professionnelle à l'aide des outils conceptuels de la formation qu'ils ont suivie et d'une bibliographie. Le mémoire est dirigé par un enseignant et fait l'objet d'un cadrage professionnel par le maître de stage avec l'organisation d'une soutenance devant les deux personnes précitées plus un autre enseignant garant de l'objectivité. L'université décrite propose le dispositif à distance et ainsi plusieurs étudiants de la francophonie africaine bénéficient d'un diplôme français à moindre coût (pas de frais de séjour à l'étranger ni de frais de voyage puisque les soutenances se font en visioconférence, soit un dispositif bon marché relativement aux études supérieures en France par rapport à d'autres pays) tout en accumulant de l'expérience dans une institution de leur pays (stage à la banque centrale du Cameroun, à l'inspection des écoles primaires du Mali, etc.). Ce dispositif est certes une mémoire collective pour l'institution éducative qui accumule les travaux d'étudiants mais c'est avant tout une mémoire individuelle pour le même étudiant qui valorise son parcours et ses apprentissages de professionnalisation dans un document dans lequel il investit beaucoup de son identité (cf. le chapitre sur l'évaluation des mémoires ci-après). L'individualisation lui permet de réfléchir à sa situation professionnelle dans son propre pays. L'adaptation et la personnalisation sont donc extrêmes et les mémoires très distincts les uns des autres. L'innovation se fait par la mise à distance des étudiants et la souplesse permise, comme par la liberté de choisir un stage dans son pays.

À l'opposé, le voyage de fin d'études de la filière agro-management de l'école d'ingénieurs consiste en un terrain de sciences sociales dans une coopérative agricole. Après plusieurs présentations de professionnels en travaux dirigés et la production d'une base de données de fiches de lectures sur des thématiques préparant le terrain, les élèves s'organisent entre eux (notamment en proposant leur propre outil *Google Drive* pour remplacer l'espace Moodle des enseignants) pour la logistique de la semaine passée ensemble sur le terrain (répartition dans les voitures, prise de rendez-vous et cartes pour les entretiens, etc.). Ils résident à deux par chambre dans un logement de qualité et s'entretiennent en journée avec les agriculteurs, représentants de la coopérative ou de la chambre d'agriculture. Entretiens qu'ils enregistrent, discutent chaque soir avec les deux enseignants qui les suivent, retranscrivent par traitement de texte à leur retour et questionnent par des outils statistiques et un logiciel d'analyse textuelle. Ils préparent ainsi une restitution collective auprès de la coopérative étudiée, donnant lieu à un rapport écrit et une présentation orale. Ce dispositif collectif où une

large marge de manœuvre est laissée à l'auto-organisation est l'occasion de se positionner professionnellement lors des discussions informelles autour d'un jeu de cartes du soir (présentation des stages, commentaires sur les entretiens et missions proposées) comme par rapport au monde agricole lors des entretiens où revient souvent la question : « voulez-vous devenir agriculteur ? ». Une identité collective soude ainsi le groupe au fil des discussions et problématiques communes rencontrées. Des méthodes de travail à plusieurs sont partagées, discutées, améliorées – comme autour de la nouvelle plateforme numérique support *Google Drive* qu'ils investissent en se pilotant seuls. Les engins propres à l'école (tracteur, engrais, cohabitation des espèces dans un même champ) sont discutés avec le génie propre à leurs apprentissages et donc renforcé par un positionnement individuel dans le collectif étudiant. Il va de soi que l'insertion des sciences sociales dans la formation initiale élargit la conception des étudiants sur ce qu'est un apprentissage et comment apprendre, ce qui prépare leur formation continue où ils prolongeront leur trajectoire, ainsi initiée, d'apprenants.

Un tel dispositif collectif est estimé à dix mille euros au total (frais d'intervenants, frais de transports, le logement et la nourriture, plus la rémunération des deux enseignants chercheurs) et est donc relativement cher pour la trentaine d'étudiants concernés. Ce modèle permet toutefois une professionnalisation par une identité et des activités coopérative et la mutualisation des organisations ciblées. Absent de l'université étudiée, ce dispositif pédagogique nous semble propre au fonctionnement de la grande école (nous l'avions toutefois aussi connu, alors étudiant quinze années auparavant, lors d'un diplôme d'études approfondies en sciences sociales à l'École normale supérieure et l'École des hautes études en sciences sociales, il est donc peut être aussi propre à cette discipline au-delà de l'institution qui l'héberge).

Au-delà de l'instrumentalisation des dispositifs pédagogiques selon les profils d'étudiants, il nous semble que chaque dispositif est représentatif d'une marque éducative, l'université laissant une large place à l'individualisation des parcours alors que la grande école organise une professionnalisation collective des étudiants. La professionnalisation de masse se décline ainsi sur deux modèles, ce qui éclaire notre problématique centrale d'une distinction dans la fabrique des grands maîtres.

Conclusion : apports mutuels et harmonisation

Notre étude successive sur deux terrains répond à une opposition, courante en France, entre université et grande école – que nous espérons avoir éclairée de données au plus proche des réalités de terrain. La professionnalisation ou fabrique des grands maîtres, n'est pas la même en grande école et à l'université : l'individualisation ou l'esprit de corps, la motivation des enseignants, les moyens matériels pour les dispositifs de formation sont différents.

Les identités d'enseignant divergent donc selon le type d'institution. Nous avons toutefois, d'emblée, discuté cette opposition. Est-elle la plus pertinente en regard du facteur historique comme élément de différenciation des institutions ? Nous voulons ici nous inscrire politiquement dans le cadre européen, celui de l'espace d'enseignement supérieur commun, qui appelle une plus grande lisibilité de l'offre académique des territoires pour faciliter les échanges et l'harmonie des formations en Europe (dont les ECTS, le LMD, etc.).

Nous pensons qu'il est possible de profiter des communautés d'établissements au format européen (ComUE) pour mélanger les publics étudiants dans des enseignements inter-établissement (université ou grande école), ce qui implique une meilleure connaissance transdisciplinaire des enseignants d'un territoire à même d'être consultés en tant qu'experts pour ces efforts d'individualisation innovante des parcours – facilités par le numérique. Mieux connaître les métiers académiques, par une littérature comparatiste en anthropologie des organisations éducatives, vise aussi à faciliter ce type d'hybridation.

Bibliographie

Barbier JM., Albarello L., Bourgeois E., Durand M., 2013, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Formation et pratiques professionnelles

Blanchard M, 2012, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : les développements des Écoles supérieures de commerce en France*, thèse de sociologie sous la direction de Stéphane Beaud, soutenue à l'École normale supérieure

Bourdieu P, 1989, *La noblesse d'Etat, grandes écoles et esprit de corps*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris

Bourdieu P, 1984, *Homo Academicus*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris

Bourdieu P, Passeron JC, 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris

Bourdieu P, Passeron JC, 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris

Caron Pierre-André, Becerril-Ortega Raquel, Réthore Stéphane, (2010), *Modèle artisanal de la formation à distance*, Conférence JOCAIR 2010 Amiens

Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011

Durkheim E., 2016 [1938], *L'évolution pédagogique en France*, Editions Kindle

Gusdorf, 1964, *L'université en question*, Payot

Lemaître D., 2003, *La formation humaine des ingénieurs*, PUF, Éducation et formation

Marty O., 2017, *Anthropologies des organisations éducatives*, mémoire d'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation soutenu publiquement à l'université de Rouen

Marty O, 2014, "A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers" dans *Ethnography and education*, Taylor&Francis.
DOI : [10.1080/17457823.2014.922892](https://doi.org/10.1080/17457823.2014.922892)

Moeglin P., 2012, *Les industries éducatives*, PUF, Que sais-je?

Wittorski R., 2012, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, collection Action et savoir

L'ingénierie de la formation⁹

Cette seconde section présente une autre opposition, plus profonde encore que la comparaison entre enseignement universitaire et celui propre aux grandes écoles : c'est la dichotomie entre l'ingénierie et l'enseignement. Le ministère de l'enseignement supérieur français distingue en effet deux corps de métiers : les enseignants-chercheurs (et enseignants et chercheurs) d'un côté ; les ingénieurs de l'autre (ingénieurs, bibliothécaires, administratifs, techniciens et ouvriers pour la liste exhaustive).

L'ingénierie comporte deux grades : ingénieurs d'études et ingénieurs de recherche. Elle varie selon des branches d'activités professionnelles qui en font soit un appui à la recherche (en physique, en chimie, en sciences sociales, etc.) soit un appui à l'enseignement (l'ingénierie de formation et les services administratifs).

C'est cette branche d'activité professionnelle « J », d'ingénierie de formation, que nous allons présenter ci-après et qui a une place importante dans le monde académique français. Nous verrons les réalités socioprofessionnelles variées sous une même appellation juridique, les compétences académiques requises (voir, faire et dire : entre pilotage, gestion et professionnalisation) et les manières de les mobiliser avec le corps enseignant.

Introduction

L'ingénierie de formation a, elle aussi, été marquée par la crise sanitaire au tournant de l'année 2020. Elle s'inscrit dans un mouvement de longue durée de numérisation de l'enseignement supérieur et de la recherche comme des sociétés privées dans l'économie de la connaissance. L'ingénierie de formation ouverte à distance occupe ainsi peu à peu une place de premier plan sur le devant de la scène académique et économique. Comment cette évolution sur le temps long se traduit-elle dans les textes juridiques ? Quel est le rapport du droit à la lente évolution des réalités socioprofessionnelles ?

Questions de recherche

Si l'ingénierie, et plus largement la figure de l'ingénieur, peut-être un point d'entrée pour comprendre la formation d'aujourd'hui, encore faut-il préciser ce que l'on entend par «

⁹ Texte inédit

ingénierie de formation ». Nous faisons référence à des activités de *conception de formation*, ou, en anglais, de *curricula design*. Un encastrement s'impose alors, qui permet de distinguer l'ingénierie pédagogique ou didactique, au niveau de l'enseignant, de l'ingénierie de formation, pour la conception d'un programme impliquant plusieurs enseignants. Ainsi, l'ingénierie de formation est plus large et générale que l'ingénierie pédagogique ou didactique. La première se centre sur des programmes de longue durée alors que la deuxième a trait à des interventions en situation d'enseignement.

Pour donner chair à ces concepts, nous nous basons sur des descriptions de terrains que nous avons éprouvés au cours de notre expérience professionnelle : comme enseignant à l'université ayant à concevoir ses propres interventions ; comme ingénieur pédagogique au Centre national d'enseignement à distance, aidant les enseignants à mettre en œuvre une ingénierie pédagogique ouverte à distance ; enfin, comme directeur des formations d'une université, service central où nous avons eu à coordonner et orienter le travail d'une équipe d'ingénieurs de formation. Nous reviendrons sur le détail de ces terrains, mais posons d'emblée que les différentes perspectives permettent de hiérarchiser les postures et points de vue dans l'ingénierie de formation. Au-delà de la relation entre l'ingénieur et l'enseignant, quand ils ne sont pas confondus comme c'est souvent le cas pour l'ingénierie pédagogique, nous posons que l'ingénierie de formation peut s'appréhender selon diverses perspectives plus ou moins généralistes. Au-delà du secteur public, des expériences auprès de branches professionnelles et d'organismes de formation nous donnent aussi des éléments de terrain sur l'ingénierie de formation dans le secteur privé — on remarque alors que si le vocable y est moins propice au terme d'ingénierie de formation, les activités sont relativement similaires.

Nos données de terrain vont nous permettre de décrire les activités de l'ingénierie de formation et ce qui en fait sa professionnalité. Quelles sont les arts qui font le métier d'ingénieur de formation ? Quel est son génie propre, ou ses compétences et son ingéniosité ? Quels sont ses engins ou dispositifs matériels qu'il manipule au quotidien ? Nous le voyons, c'est dans une rhétorique autour de la racine générique que s'inscrit notre approche descriptive. L'affiliation sur la longue durée (8 ans) au Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers nous amène aussi à reformuler les questions de compétences et de professions dans un vocabulaire qui a le charme d'une institution plus que bicentenaire : les arts pour désigner les compétences, les métiers pour évoquer les professions.

Nous allons aussi, pour répondre à nos questions, nous référer aux mots autorisés qui servent à décrire les réalités. Et c'est en premier lieu au droit auquel nous aurons recours : celui qui régit les appellations professionnelles et réifie les compétences dans des référentiels

nationaux. La perspective juridique, pour décrire l'ingénieur de formation, permettra de placer le portrait professionnel de l'ingénieur de formation au travail que nous avons esquissé ci-dessus dans un cadre rigide, le même pour tous. En effet, si les façons d'exercer son métier sont toujours différentes et chaque fois individualisées, il reste une appellation commune et des règles valables pour tous. C'est ce cadre rigide que nous voulons présenter et qui va nous servir à mieux situer notre portrait des ingénieurs de formation modernes.

Nous remarquons ainsi d'emblée que les ingénieurs de formation exerçant dans le secteur public relèvent pour la plupart de la branche d'activité professionnelle « gestion et pilotage » des ingénieurs d'étude et de recherche (le corps des ingénieurs et techniciens de recherche et formation de l'enseignement supérieur — ce qui les place comme personnels d'appui, fut-ce comme directeur d'un service central). Ceci oriente notre enquête vers le questionnement de leur faire (« gestion », et sa racine latine *gerere*), mais aussi de leur manière de voir et de prévoir pour orienter leurs actions (« pilotage » avec la métaphore du *pilote*). Une entrée par le concept de professionnalisation des ingénieurs de formation, propre au Cnam de ces années de laborantin, nous amènera aussi à questionner ce qu'ils disent (ou *pro-fessent*) en perspective de ce qu'ils voient et font.

Ces questions de recherche pour notre article impliquent des questions de méthode. À une posture classique d'observation participante, qui sera discutée, s'ajoute une réflexion sur la place du droit pour penser les réalités socioprofessionnelles. Mais avant de présenter ces perspectives de méthode, détaillons quelque peu la littérature scientifique sur laquelle nous allons nous appuyer.

Revue de littérature

Au-delà des référentiels nationaux, que nous allons présenter et qui se trouvent sur les sites ministériels, notre revue de littérature scientifique se base sur les figures qui ont marqué les apprentissages au Conservatoire national des arts et métiers. Nous faisons là référence aux travaux sur l'analyse des activités de Jean Marie Barbier (Barbier, 2011), fondateur du Centre de recherche sur la formation, qui nous a donné accès à l'institution en supervisant notre affiliation ; mais aussi et surtout à ceux de Richard Wittorski sur la professionnalisation (Wittorski, 2007) : il était directeur de laboratoire alors que nous y étions chercheur et il a été garant de notre habilitation à diriger les recherches à l'université de Rouen en 2017. Cette habilitation a donné lieu à un ouvrage chez l'éditeur Peter Lang où nous décrivons l'ingénierie de formation au Centre national d'enseignement à distance (Marty, 2020) ; elle s'intitule «

Anthropologie des organisations éducatives ». Le travail réflexif du Cnam était en effet largement basé sur un emploi parallèle d'ingénieur de formation au Cned, pendant trois années intenses (2011-2014). Les écrits d'habilitation portent la marque de l'axe du laboratoire dans lequel nous inscrivions alors nos travaux : « organisations, gestion en formation », axe dirigé par Denis Lemaitre, spécialiste de l'enseignement des sciences humaines dans les écoles d'ingénieurs (Lemaitre, 2003) et animateur du réseau ingenium dédié à cette problématique spécifique. Dans la lignée de cet axe de recherche, nous nous sommes plus précisément intéressé aux conflits de savoirs et à la place des savoirs de gestion dans l'organisation éducative qui nous employait comme ingénieur.

Au-delà de ces références circonstanciées aux chercheurs de notre laboratoire d'affiliation, il faut mentionner la consultation des ouvrages qui marquent le panorama des projets scientifiques du Cnam à l'époque. Ce sont, bien sûr, les travaux d'ergonomie, avec la distinction entre travail prescrit et travail réel — et les arrangements à la règle. Ceci nous servira à penser l'écart entre le cadre juridique et les réalités du travail : le droit, plus encore que le superviseur, laisse en effet une large marge de liberté aux travailleurs. On pense aux travaux d'Yves Clot (2015), voire à ceux de Christophe Dejours sur la souffrance au travail une fois en situation (Dejours, 2014). Ces auteurs sont discutés dans nos travaux autour des dimensions dramatique, poétique et productive du travail de l'ingénieur de formation. C'est le caractère collectif, innovant et pragmatique du travail que l'on souligne dans nos analyses.

À cette littérature institutionnellement située dans un conservatoire, un caractère plus universel des références est donné par les travaux d'ergologie qu'a menés Yves Schwartz (Schwartz, 2003) à l'université d'Aix-Marseille où nous sommes maître de conférences. Ces travaux permettent d'introduire la notion de « renormalisation », lorsqu'un ingénieur passe d'une organisation à une autre — et « d'usage de soi » différent avec l'évolution de son emploi.

La littérature plus spécifiquement liée à l'ingénierie de formation est celle de Thierry Ardouin avec son modèle *Analyse conception, réalisation et évaluation* (Ardouin, 2003), repris dans la perspective de Jean-Pierre Boutinet et de son ouvrage sur l'anthropologie des projets (Boutinet, 2010). En effet, les différentes étapes du modèle d'Ardouin s'inscrivent le plus souvent dans une gestion de projet qui peut être énoncée en déclinant les différents préfixes et suffixes accolés à la racine du mot (projet, sujet, rejet mais aussi projection, projeté, etc.). Nous introduisons, par cette méthode employée par Jean-Pierre Boutinet, notre approche lexicographique et étymologique travaillée dans une thèse de philosophie préparée à l'École normale supérieure (2011).

Ainsi, et nous y reviendrons dans nos données empiriques, le concept de gestion renvoie par son étymologie à l'activité. Dans nos observations de terrain, nous avons vu des gestes, une gestation et leurs effets plus ou moins effectifs. De même, le pilotage porte la métaphore du pilote en son navire, avec des actions sur un gouvernail à la puissance limitée, ou encore l'image du poisson pilote, simple indicateur de la direction à suivre. Le concept même de professionnalisation a été discuté dans les séminaires du Centre de recherche sur la formation, autour de l'étymologie de « pro-fesser » qui signifie parler-devant. Nos analyses lexicographiques sont récapitulées dans notre livre issu de l'habilitation (Marty, 2020) et seront reprises ici lorsque les descriptions de terrain les appelleront.

Méthode recueil de données et questions de droit

L'observation participante, de type anthropologique, voire la participation observante et l'activité de rédaction d'un *professionnel réflexif* (rémunéré pour sa participation et non ses observations) inscrit dans une institution célèbre pour ses cours du soir, portent traditionnellement des questions juridiques. Ce sont celles de la confidentialité des données dans les organisations étudiées, soucieuses de ne pas faire l'objet d'espionnage industriel ; mais c'est aussi le droit à l'image (lors des prises de vue photographiques des bâtiments) et la réputation des institutions autant que des individus qui est en jeu. Si la déclaration de l'enquête et la préservation de l'anonymat sont de mise, il reste que la restitution éthique des données scientifiques au terrain (remise de livre, etc.) pose toujours la problématique d'une redéfinition de la position du chercheur par rapport à l'institution qui l'a employé des années durant. Ses écrits sont l'objet de rapports de force, pour instrumenter ses propos et éventuellement légitimer les pouvoirs en place, mais aussi des problèmes d'égo en organisation où les collègues se comparant ne tiennent pas à voir un collaborateur de rang égal ou inférieur porter un discours qui outrepassé son statut. L'ambiguïté du statut, à la fois employé et chercheur, pose ainsi des problèmes qui sont parfois de l'ordre de la justice interne de l'organisation. Quelles connaissances sont nécessaires pour affronter ces difficultés ?

Suite à une conférence d'Oxford sur l'ethnographie de l'éducation, nous avons montré (Amirault, Marty, 2021) que la maîtrise des savoirs indigènes était nécessaire pour occuper fonctionnellement le poste d'observation : finance, mercatique, gestion de projet, etc. constituent la langue, ou la logique, indigène qui sert à interagir dans l'organisation étudiée. À ces savoirs qui légitiment sur le terrain (et qui font l'objet de conflits pour la domination dans la course aux postes hiérarchiques), il est utile à présent d'ajouter des connaissances juridiques

relevant du droit du travail, mais aussi du code de la recherche et de ses développements éthiques. L'anthropologue des organisations qui se risque sur un terrain inconnu est alors équipé pour faire face aux aléas de l'enquête.

Pourtant, ce n'est pas cette perspective juridique, pénale ou protectrice, que nous voulons développer dans notre méthodologie pour évoquer les questions de droit quand on étudie l'ingénierie de formation par les méthodes ethnographiques. Si la connaissance juridique peut être considérée comme un atout dont il est important de se prémunir en cas de danger sur le terrain, elle est aussi un instrument d'observation qui permet de mieux voir les réalités : c'est une langue qui régit le pays où évolue l'organisation et ses indigènes aux savoirs managériaux si particuliers. C'est cette question de méthode que nous voulons ici explorer : elle pose le problème de la relation entre des réalités socioprofessionnelles mouvantes et le droit les régissant. Et, en vis-à-vis de ce droit régulateur, le droit comme lunettes pour mieux voir la réalité. Il est en soi un outil tant descriptif que prescriptif — à condition de le questionner scientifiquement.

Mais de quel droit parlons-nous ? Nous faisons référence aux descriptifs nationaux des postes de la fonction publique en ingénierie de formation que l'on trouve sur le site du ministère de l'enseignement supérieur (https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/la_bap/?refine.referens_bap_id=J, consulté le 28/08/21). Il est possible d'y lire les règles du jeu laissées par les anciennes générations pour tout nouvel entrant dans la profession, à travers les compétences et activités associées aux « familles d'activités professionnelles » (comme la formation continue effectuée par les ingénieurs) et les « branches d'activités professionnelles » (gestion et pilotage : « J »).

Le vocabulaire choisi fait autorité et donne un cadre fixe pour tous. Si chacun occupera sa fonction différemment selon son parcours intérieur, ses valeurs, ses projections et ambitions, son degré d'investissement (lié à sa vie de famille ou à son identité parallèle de chercheur), il reste que tous s'inscriront plus ou moins complètement dans le cadre de ces activités autour d'une appellation commune, ou dénominateur commun.

La thèse de ce chapitre, que nous allons développer dans la présentation des données, est que le cadre juridique fait partie du portrait de l'ingénieur et le détermine grandement. Plus qu'un simple pourtour extérieur au portrait, il donne aussi des indications sur l'action qu'est en train d'effectuer celui que l'on croque. Si les traits propres de l'individu sont variables, plus ou moins marqués et impliqués dans le portrait, avec des émotions faciales libres dans leur travail, il reste que tous sont dépeints dans une activité ou une série d'activités qui leur est commune.

Il nous revient alors d'interroger ce cadre juridique, cette lunette, qui permet de mieux voir le social ou socioprofessionnel. Notre méthode est de penser les catégories juridiques comme des réifications du social. Elles sont issues du social (le droit formalise l'existant, il le chosifie) et s'y imposent (il modèle, donne forme, le régit). Ces catégories sont à discuter comme des perspectives sur le réel, des artifices humains simplificateurs et porteurs de sens. Il ne s'agit pas de le prendre comme une donnée naturelle, mais comme un construit humain, dont il faudrait pouvoir faire l'histoire avec des spécialistes des sciences juridiques pour évaluer la pertinence d'une transmission des cadres d'action d'une génération d'ingénieurs de formation à une autre, par l'entremise du pouvoir juridique.

Nous proposons donc une méta analyse, qui revient sur des données de terrain s'étalant sur quatre ans et deux postes dans la conception de formation, l'un d'ingénieur d'études, l'autre d'ingénieur de recherche. Ces terrains ont déjà été travaillés scientifiquement sous la forme de livres ou articles dans les sciences de l'éducation, nous voulons y revenir avec un regard neuf pour les penser à l'aide des catégories juridiques et poser la question de leur évolution. Présentons brièvement notre position d'observateur.

Nous avons proposé un modèle psychosocial (*cf.* le graphe de l'introduction sur l'anthropologie héroïque) qui montre les variations identitaires (psychiques : développementales, cognitives, cliniques, etc.) du chercheur lorsqu'il passe de son terrain à son environnement scientifique (variable indépendante sociale, plus précisément socioprofessionnelle), nous considérons, dans le cadre de cette recherche rétrospective à l'aide des référentiels de droit, que nous sommes à l'extrémité scientifique de cette courbe et que nous étudions en toute extériorité les terrains sur lesquels nous avons été un temps présent. Quel que soit le degré de normalité du rayon de courbure dans ce modèle (car la voussure de la courbe s'aplatit avec l'expérience en anthropologie de l'éducation et la tension psychique résultant du passage d'un monde social à un autre va en se réduisant), nous nous positionnons à un extrême et donc en dehors du pic psychique qui apparaît dans la fonction parabolique lorsque l'on passe d'un espace social à un autre.

Quelle est la limite de notre méthode de recueil de données anthropologique et de sa problématique juridique ? Le juge considère les faits selon le droit, notre projet scientifique est de repenser les faits avec le droit et, au passage, de questionner celui-ci en écartant tout jugement. Mais alors, nous nous rendons compte que la lunette ou le « microscope » juridique est aussi une forme d'oculaire, qui, certes, centre le regard et permet de bien voir des réalités cadrées, mais qui ferme aussi l'hors-champ, rend aveugle à ce qui sort du cadre. Pour dépasser cette limite, nous nous efforcerons d'apporter des faits hors cadre juridique que l'on peut voir

à l'œil nu. Ainsi ceux issus d'un ultime terrain dans la recherche et développement du secteur privé (ingénierie de formation en opérateur de compétences) comme les savoirs et pratiques en étude de marché et analyse financière, dont s'inspirent certaines institutions publiques de la nouvelle gestion publique néolibérale, sans que cela soit nécessairement passé par le droit.

Les faits : présentation des données de terrain

L'histoire des figures de l'ingénieur en France est longue et complexe. Elle remonte *a minima* aux écoles d'ingénieurs du XVIII^e siècle puis de la révolution française, qui étend, à tous les domaines de l'État républicain naissant, une technocratie (construction des ponts et chaussées, gestion des mines, etc.) initialement militaire – c'est l'origine même du génie de guerre et de ses engins de combat.

De cette tradition d'excellence qui fait l'identité de la France sur la scène académique internationale, par ses grandes écoles, sont issues quelques deux cent écoles d'ingénieurs actuelles, dont l'appellation n'est pas libre mais dépend d'une commission des titres d'ingénieur au ministère. On ne peut pas se déclarer librement école d'ingénieur ou se prévaloir d'un titre donnant cette qualité si l'institution n'est pas passée par cette commission nationale (la CTI). Ceci explique peut-être la prolifération des ingénieries, titre à la consonance et aux racines proches, mais qui ne relève pas strictement de la question du droit au titre d'ingénieur.

L'ingénierie de formation trouve cependant une reconnaissance nationale dans le corps du ministère de l'enseignement supérieur des ingénieurs d'études et des ingénieurs de recherche, dans une famille d'emploi qui s'occupe de la formation continue. C'est plus précisément dans la branche d'activité professionnelle « J », c'est-à-dire gestion et pilotage, que se retrouve les

référentiels de compétences nationaux. Pour les ingénieurs de recherche, on trouve par exemple cette fiche d'activités et de compétences intitulée « responsable de la formation continue ».

17:16 Sam, 28 août data.enseignementsup-recherche.gouv.fr 55 %

J1A41 - Responsable de la formation continue

Mission
Proposer, définir et mettre en œuvre la politique de formation continue adaptée aux divers publics accueillis par l'établissement

Famille d'activité professionnelle	Correspondance statutaire
Formation continue, orientation et insertion professionnelle	Ingénieur de recherche

Famille d'activité professionnelle REME	Emploi-type de rattachement (REME)
Management, pilotage et contrôle	Cadre de direction

Activités principales

- Structurer l'offre de formation avec l'ensemble des acteurs concernés au sein de l'établissement
- Identifier et analyser les besoins de formations des publics et des partenaires
- Produire et diffuser de l'information dans le domaine de la formation continue
- Animer et maintenir des relations partenariales internes, externes, privées et publiques au niveau local, national et international (entreprises, organismes de formation, financeurs publics)
- Conduire la réalisation des projets d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique
- Mettre en place une démarche commerciale active afin d'assurer l'équilibre financier des activités
- Négocier des conventions et rechercher des financements
- Identifier et analyser les ressources pédagogiques (humaines et matérielles) disponibles dans l'établissement
- Gérer et contrôler l'ensemble des moyens (humains, et financiers)
- Assurer une veille scientifique et technologique dans les domaines de la pédagogie et des TICE
- Mettre en place des dispositifs d'accompagnement des publics (reprise d'étude, validation des acquis de l'expérience, bilans de compétence)
- Conduire des études et participer à des programmes de recherche
- Évaluer les résultats et effets d'un dispositif de formation
- Animer des actions de formation ou d'enseignement

- Mettre en place une veille scientifique
- Organiser la logistique des activités de formation et le fonctionnement pédagogique quotidien
- Participer à la conception et à l'expérimentation de dispositifs de formation et à des projets de recherche en éducation
- Réaliser des études concernant la formation
- Organiser des actions de prospection commerciales et de promotion de l'offre de formation
- Développer et maintenir des partenariats internes, externes privés et publics dans une logique de réseau
- Assurer la promotion d'un dispositif de formation auprès des acteurs relais (pôle Emploi, maison de l'emploi, missions locales...)
- Informier, conseiller et orienter les publics des dispositifs de formation continue
- Gérer les contrats et les conventions
- Préparer des supports de communication sur la formation
- Accompagner la mise en œuvre et l'analyse de l'évaluation d'un dispositif de formation dans un processus qualité

Fiche de poste nationale de l'ingénieur de recherche

De même, à un niveau hiérarchique juste en dessous, se trouve l'équivalent pour les ingénieurs d'études qui sont, eux, « chargé d'animation d'ingénierie de formation ». La fiche de poste nationale présente aussi une série d'activité et de compétences.

Fiche de poste nationale de l'ingénieur d'études

Ces deux profils professionnels sont amenés à collaborer avec un lien hiérarchique, dans différents types d'institutions. À l'université, on les retrouve dans les services communs de la formation continue et parfois dans les services centraux de la formation initiale. Ils sont là ingénieurs de formation par leurs fonctions. Ils peuvent aussi exercer d'autres types d'ingénierie, comme la valorisation de la recherche ou l'orientation des étudiants, mais ils quittent alors le champ de l'ingénierie de formation tout en restant dans ce cadre du référentiel ou de la famille d'emploi.

Si le ministère de l'enseignement supérieur présente ces fonctions d'ingénierie comme des fonctions d'appui aux corps des enseignants chercheurs — ce qui est effectivement le cas à l'université, même si au plus haut niveau l'ingénieur de recherche est en appui, non pas d'un enseignant, mais du conseil d'administration de l'université — on remarque qu'au Centre national d'enseignement à distance, les ingénieurs d'études coordonnent dans les faits les enseignants contractuels. Localement, le rapport hiérarchique ou fonctionnel s'inverse.

Que font ces ingénieurs ? On peut lire dans la fiche de poste nationale le type d'activités qu'ils ont à mener. Alors que les ingénieurs d'études font des études spécifiques sur les besoins en formation, accompagnent les enseignants, voire animent eux-mêmes des formations et conseillent des étudiants sur les dispositifs ; les ingénieurs de recherche sont dans un rôle de coordination et de structuration d'ensemble de l'offre de formation. « Responsable » dans leur fiche-métier nationale, ils ont parfois un titre de chef de service ou de directeur dans l'établissement. On remarque, au passage, que ce titre de directeur, aboutissement d'une carrière d'ingénieur dans le secteur privé, est considéré comme un accomplissement de soi pour l'ingénieur de formation — ce alors que du côté des enseignants chercheurs ces fonctions sont classées dans les charges administratives. On voit donc que les valeurs professionnelles ne sont pas les mêmes et que les idéaux à atteindre diffèrent selon les corps. Nous pouvons ici parler de conflit de déontologie professionnelle.

Présentons maintenant comment nous avons occupé successivement ces deux types de fonctions dans différents établissements et les missions que nous avons concrètement réalisées en ingénierie de formation. Nous prendrons le parti de présenter ces données empiriques dans une optique de gestion de projet plus que d'activités récurrentes fonctionnelles. Ceci fait ainsi appel à un temps linéaire, orienté vers un objectif, et non pas à des cycles temporels, qui scandent régulièrement l'activité quotidienne. On remarque ainsi que dans la fiche de poste de l'ingénieur d'études les différentes étapes de la gestion de projet en ingénierie de formation sont présentes : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. Mais présentons les faits issus de l'expérience professionnelle.

Après un diplôme d'études approfondies en sciences sociales où nous nous sommes formés à l'ethnographie du travail à l'École normale supérieure et au Collège de France (2001), nous avons fait le choix d'intégrer un cursus complet de grande école en management (2005). Nous avons alors commencé par décrire les apprentissages de la gestion dans cet

établissement¹⁰. Nous avons ensuite commencé une carrière dans l'ingénierie de formation, mobilisant les savoirs qui avaient été appris préalablement. C'est cette carrière que nous présentons ici.

Nous avons été, pendant trois années (2011-2014), contractuel comme ingénieur d'études au Centre national d'enseignement à distance, ce alors que nous préparions notre habilitation à diriger des recherches au Conservatoire national des arts et métiers (2017). Au Cned, nous occupions une fonction de cadre pédagogique intermédiaire intitulée « responsable de formation chargé d'ingénierie de formation ». Nous coordonnions des enseignants qui délivraient des cours en gestion et de droit et nous avions une activité récurrente de commande de supports de cours et d'organisation de correction des copies. Le Cned était à l'époque outillé d'un campus numérique qu'il faisait évoluer vers d'autres technologies. Nous avons eu alors pour charge le projet d'assurer la migration de nos formations vers Moodle. Ce qui demandait de paramétrer l'environnement numérique de travail pour cadrer à l'avance l'activité des enseignants et les différents modules pédagogiques auxquels ils auraient accès. Ceci impliquait aussi de former les enseignants à l'usage de cet outil, voire de les convaincre de son bien-fondé. En marge de ce projet principal, nous avons à proposer des innovations techniques et pédagogiques, comme un outil de soutenance de mémoire collective par classe virtuelle, qui était mis sur le marché à destination d'écoles d'ingénieurs et de management. Chaque projet devait faire l'objet d'une « étude d'opportunité » incluant le marché destinataire mais aussi l'analyse financière des résultats escomptés. Les savoirs de gestion se révélaient fort utiles à l'ère de la nouvelle gestion publique (new public management).

Après ces années-là, nous avons été attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université, où nous avons pu enseigner les activités d'ingénierie du Cned pour y préparer les étudiants et diriger un mémoire de master sur le même terrain pour vérifier nos propres résultats. Puis nous avons à nouveau occupé un poste d'ingénierie de formation, dans une autre université, en tant que directeur des formations de l'établissement.

Nous avons ainsi été un an ingénieur de recherche contractuel, directeur d'un service d'une quarantaine d'agents dans une université de périphérie parisienne. Nous avons mené à bien un projet de fusion qui a consisté à rapprocher le service commun de la formation continue et le service central de la formation initiale (licences et masters). Ceci s'est déroulé alors que l'établissement prévoyait de réaménager son campus et a donc bénéficié de l'opportunité d'un

¹⁰ Olivier Marty. Le projet Inter-lang. Analyse d'un groupe de travail en grande école. 2019. ([halshs-01233788](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01233788))

rapprochement physique des deux services dans un nouveau bâtiment. La coordination des équipes, depuis les directives de l'équipe présidentielle en conseil d'administration (renforcées par le lien hiérarchique sous la directrice générale des services), jusqu'aux représentants des syndicats opposés à un déménagement trop hâtif des services, ont demandé l'essentiel de notre énergie. Pourtant, en parallèle, nous continuions à exercer une supervision dans l'ingénierie de formation, en orientant par exemple l'équipe des ingénieurs de formation vers la production de formations professionnelles courtes, ou encore en fixant des taux de rentabilité des formations pour l'ensemble des dispositifs. Nous avons aussi intégré le bureau de la pédagogie numérique dans notre comité de direction hebdomadaire, autour de projets de cours en ligne ouverts et massifs (Moocs), orientant l'université vers ce type d'innovation pédagogique en lien avec les directives ministérielles et l'actualité internationale. Il s'agissait bien de structurer et de donner une vision d'ensemble à l'ingénierie de formation de l'établissement.

À ces données empiriques issues de notre expérience professionnelle en ingénierie de formation publique, qui pourraient être aveugle au hors cadre juridique que nous avons précédemment énoncé, il faut ajouter trois années en tant que chef de projet senior dans la R&D de formation d'adultes d'un opérateur de compétences (associations dépendant du ministère du travail et gouvernées paritairement par les syndicats), en charge du développement d'un « Mooc professionnel » sur France université numérique. Il s'agissait là d'une conception de formation innovante, associant l'ingénierie de formation à distance avec la formation continue. Le but du Mooc était de faire connaître un métier en tension, de former rapidement en ligne à ce métier et d'orienter vers des établissements qui recrutaient. Les compétences demandées pour le projet étaient celles d'une coordination des actions de l'établissement d'enseignement supérieur en charge de la réalisation (le Conservatoire national des arts et métiers avec sa cellule de fabrication des Mooc via le service audiovisuel ainsi que sa chaire de management de la santé) et de la branche professionnelle qui demandait cette innovation (la branche d'hospitalisation privée avec un exemple d'établissement dans lequel les films professionnels ont été tournés).

La fabrication du Mooc (*cf.* le chapitre sur ce sujet plus bas) se rapprochait de notre projet scientifique dans le sens où nous étions aussi missionné pour analyser le travail dans une profession, de l'écrire en compétences et de soumettre à la branche le document en vue du dialogue paritaire et d'un enregistrement au ministère du travail. Ceci demande un effort d'écriture et de description des métiers particulier, qui a recours à un style propre : l'écriture en compétences. C'est un style impersonnel (on ne sait pas qui fait l'action faute de sujet : un individu, un collectif, s'agit-il de faire ou de faire faire ?) qui mobilise un verbe d'action (un

infinitif ou un substantif) circonstancié. En effet, sont précisés en compléments du verbe et de son objet : le lieu, le temps, les moyens ou encore la finalité de l'action.

C'est à présent depuis l'université, où nous exerçons comme maître de conférences habilité à diriger des recherches, que nous allons discuter scientifiquement et philosophiquement ces données empiriques (des données scientifiques issues d'une expérience professionnelle plus qu'un simple retour d'expérience) pour essayer d'en abstraire un modèle et un sens général.

Discussion scientifique et philosophique : voir, faire et dire

Notre discussion se fera en trois parties. Nous ne visons pas d'antagonisme entre une thèse et une antithèse se résolvant en une synthèse, mais une réflexion sur les trois dimensions de ce que nous avons pu observer : une gestion, du pilotage et la professionnalisation à ces ingénieries de formation. Autrement dit, puisque la gestion renvoie étymologiquement à l'action, la professionnalisation à la parole et que le pilotage porte une métaphore visuelle (celle du conducteur sur un trajet), nous allons reprendre nos données de terrain avec cette trilogie : faire, voir et dire. Nous pensons que ceci peut résumer, ou modéliser, les expériences en ingénierie de formation que nous avons présentées.

Les années d'ingénierie de formation à distance au Cned sont marquées par une gestion, ou une action, particulière. Nous y avons appris des arts, un savoir-faire ou encore un savoir-être-agissant en matière de manipulation d'un dispositif technique : Moodle. Nous n'avons pas au préalable été formé à l'informatique et c'est dans l'action que nous avons appris les compétences nécessaires. Le métier à tisser des enseignements qu'est Moodle est devenu notre métier : nous faisons partie des gens qui l'exerçaient (les gens du métier), nous avons du métier, c'est à dire de l'expérience reconnue par la communauté de pratique. On voit, dans cette dialectique de l'outil et de son utilisation, que l'on touche à la dichotomie fondamentale entre le génie (le savoir-faire et sa créativité particulière) et l'engin (ici l'outil manipulé). Notre approche de l'ingénierie de formation, dans sa dimension de gestion, se base sur une correspondance entre les variations sur la racine du terme « ingénieur » et la dialectique de l'art et du métier.

Si les gestes de notre gestion étaient cadrés par un outil et demandaient un maniement particulier, il reste que bon nombre de projets s'inscrivaient dans une temporalité à l'année ou plus. Il y avait donc une dimension de gestation des projets, où il s'agissait d'expérimenter, de consulter, de réfléchir pour analyser et mieux concevoir l'action à mener. Cette gestation, qui

réunit les deux premières parties du modèle d'Ardouin, l'analyse et la conception, débouchait ensuite sur la réalisation et son évaluation. Ainsi le geste avait des effets professionnels plus ou moins effectifs, efficaces, voire efficients. Cette évaluation était rarement le fruit d'un simple regard sur son propre travail mais celle d'un collectif professionnel qui cadrerait l'action. L'évaluation des effets était collective.

Cette importance de la gestion, de l'action dans un collectif qui la valorise, nous amène à inverser un résultat de linguistique. Là où la parole performative est un acte de langage qui a des effets réels, « quand dire c'est faire » (baptiser un bateau, inaugurer un bâtiment, etc. : la parole est la seule action, elle est performante) on peut se demander si la gestion n'amène pas à vouloir parler par des actes : « quand faire c'est dire ». Le proverbe anglais dit justement que l'action parle plus fort que les mots (« action speaks louder than words »). Ainsi l'ingénieur de formation, dans sa dimension gestionnaire, peut-être aussi vu comme un « faiseur », c'est-à-dire quelqu'un qui réalise des actes pour signifier à son environnement qu'il est compétent, pour lui délivrer ce message. La gestion implique une action significative, que ce soit pour autrui (à des fins manipulatrice d'expression valorisante), pour soi (l'impression, pour son égo, d'avoir fait quelque chose), voire dans l'absolu (si ce que l'on fait résonne avec ses propres valeurs). Le bon travail de l'ingénieur de formation est, certes, ce qu'il a lui-même envie de bien faire, mais c'est aussi ce qu'il fait et qui est reconnu par ses pairs qui en font quelque chose. En faisant, l'ingénieur de formation est reconnu par ses pairs comme un bon acteur, il se fait au métier, sans pour autant s'en faire quant aux difficultés qu'il rencontre.

Pour autant, toute l'ingénierie de formation ne peut pas être réduite à la partie gestion, au faire ou à l'action : la dimension de pilotage indiquée par le droit est aussi importante. Elle est même si importante que nous nous demandons s'il ne faudrait pas inverser les deux thèmes et placer le pilotage avant la gestion, le voir avant le faire. Il convient en effet de prévoir avant d'agir, de saisir ce qui va se passer pour se saisir de ce qui passe. La main du gestionnaire qui fait, qui ménage, ou qui manipule, bref qui manœuvre, laisse alors place au travail de prévision, de vision stratégique, au travail du chef et à ses chef-d'œuvres.

Nous voulons illustrer cette partie de pilotage par la mission de fusion des deux services de l'université alors que nous y étions directeur. Le pilotage, nous l'avons dit, renvoie au pilote en son navire et à l'action qu'il peut exercer sur un gouvernail, lui-même aux effets limités. L'université est en effet un large vaisseau qui n'est jamais gouverné par un seul et le pilotage s'inscrit dans un jeu de forces qui le dépasse : la présidence élue, avec son équipe, doit faire face aux vents et marées de l'environnement, à l'inertie de l'appareil qui craque et résiste. Toutes les universités, faisait remarquer un rapport de l'inspection générale, n'avaient en effet

pas choisi de fusionner formation initiale et formation continue dans une logique de formation tout au long de la vie.

Le projet de fusion par déménagement des services a fait l'objet de concertation avec les différents services d'appui de l'université et la planification de l'action collective. Selon la métaphore de Jean-Pierre Boutinet, le projet a consisté à prévoir l'action et à la répartir dans le temps : un chemin avec ses étapes vers une destination finale. Les différentes instances consultées, que ce soit la logistique, ou encore les syndicats, servaient de poissons pilote pour guider l'opération. Ils permettaient de voir ce à quoi nous étions aveugles grâce à leurs compétences spécifiques.

Plus avant, toujours au niveau du service d'exécution dont nous avons la responsabilité, lui aussi piloté collectivement par un comité de direction que nous avons mis en place, nous avons essayé de produire des tableaux de bord, c'est-à-dire des outils pour voir, prévoir, mesurer et orienter les décisions. Il en a été ainsi pour la coordination des ingénieurs de formation continue et une orientation vers des taux de rentabilité pour homogénéiser les décisions de maintenir des formations. Les difficultés prévues ont été anticipées en révisant, revisionnant, le passé qui permettait de situer le service de formation continue par rapport aux organismes du marché — et de voir la limite de ce positionnement lié au mode de financement de l'époque.

Enfin, le chiffrage des coûts de production d'un cours en ligne ouvert et massif a permis de lever des résistances au sein des départements d'enseignement et de présenter des possibles aux équipes les plus motivées. Ce type de tableau de bord renvoie au pilote conducteur d'une automobile, avec ses coups de volant pour éviter les obstacles et à l'utilisation d'une carte chiffrant les distances et les coûts pour atteindre plus sûrement sa destination.

On voit, à travers ces différentes métaphores qui éclairent les réalités de nos données, que le pilotage, ou le sens de la vision professionnelle, est important en matière d'ingénierie de formation. Présentons la dernière partie de notre trilogie : celle qui concerne le dire, la parole, autour du concept de professionnalisation.

Comme nous l'avons dit précédemment, Richard Wittorski, spécialiste de la professionnalisation, était directeur du laboratoire du Cnam auquel nous étions affilié. C'est donc tout naturellement que nous avons travaillé ce concept dans des articles et au sein même du séminaire de l'axe de rattachement. C'est là qu'est apparue une discussion autour de l'étymologie pro-fesser : parler devant. La professionnalisation, qui est certes l'apprentissage d'un métier au sens large, ce que nuance Richard Wittorski dans ses articles, peut-être vu fondamentalement à travers l'acte de parole. La professionnalisation, selon nous, est

l'apprentissage de son métier jusqu'au point où on peut en parler avec justesse. Nous avançons que la professionnalisation à la professionnalité d'ingénieur de formation, au-delà d'un génie projectif et des engins sur lesquels agir que sont les plates-formes numériques, s'appuie sur une ingéniosité particulière : la capacité à parler devant ses collègues de ce que l'on fait, avec pertinence et en s'inscrivant dans les controverses. Il faut apprendre à faire et voir suffisamment bien pour savoir le dire et ainsi marquer son identité auprès de ceux avec qui on collabore, de ceux qui nous encadrent, de ceux qui bénéficient de nos services, voire même de tout individu qui s'intéresserait à notre métier. Parler avec justesse du métier est alors le gage du sérieux de son art, de sa compétence, c'est une des conditions pour être reconnu dans son travail. Il s'agit bien d'une professionnalisation, avec le suffixe « -tion », car c'est un processus d'apprentissage de cette parole professionnelle, située et pertinente.

On retrouve alors le sous-titre de l'ouvrage principal que nous avons cité de Jean Marie Barbier, le fondateur du laboratoire, qui indique que le vocabulaire d'analyse des activités repose sur les « conceptualisations ordinaires » dans l'action. Pourtant, nous voulons discuter cette assertion en faisant remarquer que les jeux de parole dans les terrains que nous avons observés se basaient, certes sur des conceptualisations ordinaires, mais aussi sur des conceptualisations savantes, sur des savoirs légitimés et stabilisés par des institutions académiques. Ces conceptualisations savantes permettaient d'imposer avec force sa parole et donc sa vision et ses gestes. C'étaient des références extérieures faisant autorité, des formules prêtes à l'emploi comme code de reconnaissance dans l'organisation.

Ainsi, nous avons vu comment le Cned était engagé dans un mouvement de nouvelle gestion publique qui valorisait les savoirs de gestion issus des écoles de management¹¹, elles-mêmes inspirées des dernières modes venues d'outre-Atlantique. Les ingénieurs de formation les plus anciens se réfugiaient vers les savoirs disciplinaires qui avaient fait leur temps, ce alors que les nouveaux venus, les derniers recrutés, essayaient d'imposer, avec la direction, une logique managériale, portant d'autres cadres conceptuels pour voir la réalité et agir dessus. La professionnalisation, le bien dire ce que l'on voit et ce que l'on fait dans son métier, l'expression de son art avec précision, n'était pas si évidente à saisir du fait de ces conflits de langages, de vocabulaires, de concepts, qui animaient l'institution. Au-delà des divisions entre les services du Cned (la scolarité parlant d'inscrits, les ingénieurs de formation d'élèves, la logistique d'usagers et la direction commerciale de clients), au sein même des services pédagogiques il y

¹¹ Cf. le projet chapitre de Olivier Marty. Enseignements à distance. Des arts savants, le génie d'un métier, l'instruction en valeurs : anthropologies d'une organisation éducative. Peter Lang, 2020, 978-2-8076-1376-8. [10.3726/b16390](https://doi.org/10.3726/b16390)

avait des hésitations entre élèves et apprenants, et une façon plus ou moins managériale d'aborder les problèmes du quotidien ou de présenter les nouveaux projets. Fallait-il parler d' « étude d'opportunité » ou d' « étude de marché » ? Les avis divergeaient et les clans se constituaient dans les affrontements pour la définition du travail bien fait. Devait-t-on effectuer une traditionnelle « étude de faisabilité » reposant sur une comptabilité des coûts ou opter, comme y invitait la direction, pour une « analyse financière » mesurant des indicateurs différents, avec une autre matrice ? Les mots même employés par les collègues marquaient leur position, voire la génération avec laquelle ils s'étaient professionnalisés.

Au cours de ces joutes orales, il apparaît que celui qui a le dernier mot est bien souvent le droit. Bien que celui-ci soit interprété localement, avec des adaptations et des variations, il énonce clairement, en choisissant les mots, ce que doit être la profession pour tous. Le discours juridique fige les réalités et nul n'est censé ignorer ces formes. Pourtant, cette élocution est située dans le temps et se périmé. C'est ce que nous apprend l'histoire du droit. À l'échelle de nos micro-observations, on a pu voir des décalages entre les référentiels nationaux servant d'appui pour les fiches de poste, les annonces localisées pour le recrutement de tel ou tel ingénieur et enfin les réalités du travail quotidien sur le terrain avec ses conflits de légitimité faisant appel à des références externes non nécessairement juridiques. Le droit fige un état du rapport de force entre les agents et le public pour tous ; mais le rapport de force de la réalité évolue au sein des organisations et de leurs représentations nationales et le droit se trouve toujours quelque peu en décalage face à une réalité mouvante. On peut lire les grandes lignes de ce qui se voit et ce qui se fait à travers ce que dit le droit, mais c'est encore en allant sur le terrain que l'on saisit les réalités, plus précisément et dans toute leur épaisseur. On descend alors dans la hiérarchie des normes et on se rend compte que les principes généraux du droit sont les plus abstraits et nécessairement les plus imprécis, alors que lorsque l'on va des lois vers les arrêtés et les règlements intérieurs, on se rapproche des disparités locales rebelles à toute velléité légiférante.

Pour résumer notre modèle de l'ingénierie de formation, nous proposons de l'inscrire dans la trilogie : « voir, faire et dire ». Les précédentes remarques nous amènent cependant à nous interroger sur ce qu'il faut voir, ce qu'il faut faire et comment le dire dans les organisations ou évoluent les ingénieurs de formation. Qu'est-ce qui est réalité ? Comment peut-elle être énoncée ? Et donc, finalement, qu'est-ce qu'un savoir sur la réalité ? C'est là le premier résultat qui apparaît lorsque l'on manipule notre modèle comme nous venons de le faire précédemment.

Nous avons mené nos recherches sur l'ingénierie de formation dans des institutions éducatives qui sont des appareils de diffusion des savoirs. C'est notamment le cas du Centre national d'enseignement à distance qui est un instrument institutionnel pour médiatiser et diffuser largement des connaissances stabilisées — aucune recherche ne s'y effectuant, si ce n'est sur cette médiatisation des savoirs. L'institution est publique mais nous avons vu que des logiques relevant du secteur privé y prenaient place et nous pensons donc que cet appareil de diffusion des savoirs dépasse le clivage entre biens publics et biens privés que peuvent représenter les connaissances.

Ceci pose la question du statut des savoirs, par exemple au travers de l'étatisation des connaissances ou savoir-faire issus de métiers du secteur privé. Cette valorisation par la puissance publique de savoirs professionnels commence avec les grandes écoles d'ingénieurs en France au 18ème siècle, se poursuit avec la fondation et le projet pédagogique du Conservatoire national des arts et métier, par la loi Astier de 1919 qui crée les certificats d'aptitude professionnelle, ou encore par le financement public de la formation professionnelle instauré par la loi 1971 jusqu'à aujourd'hui ses continuations avec la valorisation de l'expérience professionnelle.

Ces savoirs étatisés, nationalisés, rigidifiés par des référentiels de droit ne sont pas pour autant stables : la réalité évolue, les savoirs aussi et le droit a toujours un temps de décalage. On a par exemple observé des conflits sur ce qu'est le métier d'ingénieur de formation. Au-delà des mots de la professionnalisation ce sont les connaissances sur ce qu'il faut voir et faire qui sont en jeu. C'est toute la réalité du métier qui est mobilisée.

Pour asseoir la légitimité des savoirs sur ce qu'est le métier d'ingénieur de formation, on a vu qu'il y avait un recours au droit. Mais celui-ci est nécessairement limité, ne serait-ce que territorialement — c'est à dire spatialement et non plus temporellement. Les références externes et scientifiques qui font autorité peuvent alors se multiplier : un auteur (son livre, voire la discipline qu'il a instaurée), une institution (une université, une école de pensée), un pays un temps prestigieux et sa langue (l'anglais des premières institutions académiques dans les classements internationaux par exemple), etc.

Nous pouvons, à partir de cette énumération, dresser une typologie des savoirs selon ceux qui les produisent. Tous ses savoirs sont concurrents pour définir ce qu'est le métier de l'ingénieur de formation, mais ils peuvent être distribués selon qu'ils relèvent d'une catégorie

socioprofessionnelle plus ou moins valorisée et qu'ils ont un territoire de validité plus ou moins étendu.

On aurait ainsi, dans le tableau à double entrée ci-dessous, des savoirs populaires qui s'opposeraient aux savoirs savants de l'université : les premiers étant localisés et de catégorie socioprofessionnelle peu valorisée ; s'opposant donc en tous points à ceux de l'université. Les savoirs des ingénieurs de formation eux-mêmes relèveraient d'une expertise locale mais professionnellement valorisée alors que le chercheur que nous étions au Conservatoire national des arts et métiers avait un rayonnement plus vaste dans les savoirs présentés en conférences internationales mais en partie dévalorisé par sa catégorie socioprofessionnelle par rapport aux ingénieurs.

	CSP-	CSP +
Territoire : mondial	Savoirs d'un chercheur aux Arts et Métiers	Savoirs savants de l'université
Territoire : local	Savoirs populaires	Savoirs experts de l'ingénieur

Typologie des savoirs

Les marqueurs de la valorisation socioprofessionnelle sont discutables. Certes, l'aura du chercheur est valorisée dans nos sociétés de la connaissance, mais nous occupions, au Cnam, une position mineure de chercheur y consacrant ses loisirs, sans aucun pouvoir institutionnel. Ce statut était donc en partie dévalorisé par les ingénieurs de formation du terrain bien installés dans leur poste. Ceux-ci réservaient pour leurs loisirs des connaissances plus nobles ou générales telles que celles qui relèvent de l'enseignement secondaire général, nous laissant pour passion la connaissance technique qui est déclassée dans les lycées éponymes et les enseignements supérieurs qui se fondent dessus. C'était, du moins, le sentiment que nous en avions, du fait de notre origine familiale dans l'éducation nationale, de notre passage par l'École normale supérieure qui réifie et régit cet ordre des choses, et notre propre thèse de philosophie sur un sujet culturel (les formes modernes de l'héroïsme homérique).

Si l'on devait dessiner un mouvement dans notre tableau à double entrée, nous pourrions dire que nous sommes allés vers les savoirs savants de l'université par une trajectoire commençant par l'ingénierie de formation et réfléchi par les recherches aux arts et métiers.

Comment, finalement, penser le rôle de l'université — et plus précisément des sciences de l'éducation et de la formation — dans cette production de savoirs, en prenant l'exemple du cas professionnel des ingénieurs de formation ? Certes, notre société des savoirs possède une production de connaissances multiple et variée, que nous avons tentée de catégoriser dans un tableau à double entrée. Mais, historiquement, l'université a un rôle de premier plan dans la production et diffusion des savoirs.

C'est au sein de l'université que se définit ce qu'est un apprentissage, pourquoi, comment, où et jusqu'où, quand et pour combien de temps apprendre. C'est donc là que s'opère *l'éducation à la formation*, l'éducation aux compétences nécessaires dans la société de la connaissance. Dans cette éducation à la formation, le rôle de l'institution n'est pas qu'apprendre à apprendre (de simples techniques) mais plus profondément transmettre des valeurs pour la vie dans la société des savoirs : l'envie de connaître. L'université, et plus particulièrement les sciences de l'éducation de la formation, a pour charge de diffuser les aptitudes pour une formation tout au long de la vie. On peut parler de compétences à se former en permanence.

Bibliographie

- Amirault, R., Marty, O. (2021). « The transition of a French distance learning institution to a fee-based model : an ethnographic study ». *Quarterly Review of Distance Education* , IAP Journals, 2021, 22 (1).
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, Evaluer*. Dunod
- Barbier J.M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*, PUF, collection Formation et pratiques professionnelles
- Boutinet J.P. (2010). *Grammaire des conduits à projets*, PUF, Collection Formation et pratiques professionnelles
- Carré, P. & Caspar, P. (dir.) (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4ème éd.). Dunod
- Clot Y. (2015). *Le travail à cœur*. La Découverte.
- Dejours C. (2014). *Souffrance en France*. Points
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. PUF.
- Le Boterf G., « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? », in Carré P., Caspar P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, 2011, p. 383-400.

- Lemaître D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*. France : PUF.
- Marty O. (2020), *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*. Bruxelles : Peter Lang
- Parmentier, C. (2012). *L'ingénierie de formation en entreprise* (2ème éd.). Eyrolles.
- Schwartz Y. (1998). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. France : PUF.
- Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Modalités d'enseignement : présences et distances

Après avoir exploré les grandes régions du territoire académique français, allant de l'ingénierie de formation à l'enseignement, de l'enseignement supérieur en grande école à celui en université, nous allons entrer plus en détail dans les fonctions d'enseignement.

Ceci sera l'occasion de préciser les modalités de l'enseignement selon les institutions que nous avons traversées. Aux traditionnels enseignements en présence, que l'on peut aborder par les jeux de rôles et l'improvisation, nous ajoutons le nouvel élitisme de l'enseignement à distance (avec ses valeurs propres) qui va jusqu'à la conception de Mooc pour la plateforme nationale.

Trois usages pédagogiques des jeux de rôles¹²

Notre première entrée repose sur le théâtre d'improvisation et les jeux de rôles collectifs qui sont utilisés dans l'enseignement supérieur en présence. Comment analyser ces pratiques innovantes en se référant aux critiques classiques du théâtre et à son actualité contemporaine ? Comment penser l'enseignement supérieur contemporain avec le théâtre ? Mais avant tout, donc, quelles sont les nouvelles formes de théâtre d'improvisation dont s'inspirent les jeux de rôles éducatifs ?

L'improvisation théâtrale arrive à maturité. Elle a longtemps été reléguée au statut d'exercice pour préparer les acteurs à leur rôle dans une pièce écrite et mise en scène par des personnes tierces. A présent, dans l'improvisation théâtrale moderne, les acteurs sont à la fois auteurs de leur rôle (rien de ce qu'ils disent n'est écrit à l'avance) et metteurs en scène de leur propre présence (ils se placent et se déplacent librement sur scène) – et cela constitue un spectacle à part entière. L'improvisation théâtrale est ainsi une pratique qui a pris son autonomie sous cette forme particulière.

L'improvisation théâtrale moderne prend plusieurs formes : la plus connue est le « match d'improvisation », inspiré du « hockey-théâtre » québécois : mêlant art et sport, le

¹² Ce chapitre est issu de l'article : Olivier Marty. Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2013, pp. 59-68., inclu dans un dossier « Formation et théâtre » que nous avons coordonné pour cette revue.

« match » oppose deux « équipes » qui, après un « échauffement » en public, improvisent sur une « patinoire » à partir de thèmes donnés par le public. Un « arbitre », de blanc et de noir vêtu, muni d'un « sifflet », signale les « fautes » et compte les « points » de chacune des deux « équipes ». C'est donc un spectacle dans le spectacle : le cadre est celui d'un simulacre de match de hockey, la toile change avec chaque thème qui donne lieu à une improvisation différente. L'improvisation théâtrale, popularisée par le match d'improvisation, connaît d'autres formes : le « théâtre-sport » anglais, le « Micetro » ou encore le « Cercle des menteurs ».

Ce fait social se concrétise aussi par la création, dans le paysage institutionnel du théâtre français, de filières qui permettent la formation des acteurs et des trajectoires normées : à Paris, le Cours Florent propose une section d'improvisation ; de nombreuses ligues et écoles se sont créées durant la dernière décennie – autonomes (Ecole française d'improvisation théâtrale, section d'improvisation de la Ludothèque de Boulogne), ou dépendantes d'une université ou d'une profession (associations d'étudiants de grandes écoles, Ligue d'improvisation du barreau de Paris). Si la plupart des acteurs ont le statut d'amateurs, l'improvisation théâtrale attire de plus en plus de professionnels du spectacle. Des salles telles que l'Elysée-Montmartre produisent régulièrement des spectacles de divertissement relevant de l'improvisation théâtrale. Et la scène parisienne ne fait que suivre un mouvement international qui s'est développé en Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord depuis les années 1980.

Ces pratiques régulières ont grandi sous la tutelle des premiers théoriciens : Robert Gravel et Jean-Marc Lavergne (1993) au Québec ; Keith Johnston (1988) en Angleterre. Ces auteurs ont produit des manuels spécialisés pour les amateurs et les professeurs de théâtre d'improvisation, manuels fondateurs sur lesquels s'appuient nombre d'ouvrages actuels. La réflexion universitaire sur cette pratique sociale est passée par trois études récentes : une thèse Ens-Sorbonne Nouvelle par Hervé Charton sous la direction de Marie-Madeleine Mervant-Roux, un mémoire de master des études théâtrales de la Sorbonne sur le développement et les règles du match d'improvisation (Baudrand, 2008) ; un mémoire de recherche en sciences sociales mené à l'Ecole normale supérieure et l'Ecole des hautes études en sciences sociales sur les incertitudes dans ces interactions scéniques libres (Thura, 2009) ; enfin, un mémoire de grande école de commerce sur les vertus de cette activité pour le développement de compétences professionnelles (Eber, 2010).

L'improvisation théâtrale est ainsi un fait social avéré, qui a suscité des réflexions variées. Les enseignants et les formateurs peuvent à présent poser une question légitime : quels

usages pédagogiques innovants tirer de cette pratique sociale relevant du jeu sérieux ? C'est une discussion qui a été soulevée par Alice Vielajus (2010) concernant les pédagogies ludiques et que nous voulons poursuivre ici : nous nous inscrivons dans la ludification des pratiques de formation.

Pour répondre à la question des usages pédagogiques innovants du théâtre d'improvisation, nous nous appuyerons sur un débat historique autour du théâtre entre plusieurs philosophes des Lumières. La controverse passée mobilise en effet des arguments fondamentaux qui peuvent cadrer notre réflexion présente sur le théâtre d'improvisation. Le projet de création d'un théâtre à Genève déclenche, au xviii^e siècle, une vive controverse. Dans sa réponse à la lettre de Rousseau, d'Alembert présente le théâtre comme un outil dont la valeur dépend de l'usage. Nous nous appuyerons sur cet argument fondamental pour comprendre le théâtre d'improvisation moderne et ses usages innovants dans la formation des adultes – qu'il s'agisse de la formation professionnelle au sein des entreprises ou de la formation de jeunes adultes dans une grande école. Notre méthode consistera à revoir ce qui a été pour mieux voir ce qui est et prévoir ce qui sera : le théâtre moderne peut être pensé comme un outil éducatif, comme l'ont fait les philosophes des Lumières.

Ainsi, nous voulons faire de la controverse historique du théâtre un modèle scientifique pour comprendre le débat actuel autour des usages de l'improvisation théâtrale. Ce modèle des usages pédagogiques du théâtre peut être décrit en trois temps. D'abord au niveau macrosocial, avec la question de l'éducation de mœurs posée par Rousseau (2003) et d'Alembert (1759), et qui est d'actualité, notamment dans la formation d'adultes avec jeux de rôles. Ensuite au niveau microsociale, où l'on apprend, comme le montrait Diderot et comme le montrent aujourd'hui les professeurs de gestion et de langues de l'enseignement supérieur, à maîtriser ses émotions par le jeu théâtral. Enfin à l'articulation entre le macro-social et le micro-social : le théâtre permet d'apprendre à l'individu à agir en société, en intériorisant les normes en vigueur –celles du xviii^e siècle ou celles d'aujourd'hui.

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes appuyé sur trois types de matériaux : des données empiriques de quatre années d'observation participante dans différentes ligues et écoles d'improvisation françaises ; des manuels issus de ce même monde de l'art (Cilia, 2004 ; Quentin 2006) ; enfin, un corpus de textes philosophiques classiques (Rousseau, d'Alembert, Diderot) pour éclairer les débats actuels.

D'un point de vue macro-social, le théâtre peut être perçu comme un moyen d'éduquer la société, d'améliorer les mœurs et d'avoir de meilleures traditions. C'est l'argument que met en avant le philosophe d'Alembert (1757) dans l'article « Genève » qu'il écrit pour l'Encyclopédie. Ainsi propose-t-il de légiférer sur le théâtre car, « par ce moyen, Genève aurait des spectacles et des mœurs, et jouirait de l'avantage des uns et des autres : les représentations théâtrales formeraient le goût des citoyens et leur donneraient une finesse de tact, une délicatesse de sentiment qu'il est très difficile d'acquérir sans ce secours ».

En donnant bonne représentation des mœurs, on transforme les représentations collectives des bonnes mœurs et on améliore la tradition. La « délicatesse de sentiment », selon d'Alembert, s'acquiert en allant au théâtre pour voir de belles et bonnes scènes. Cela est vrai pour le théâtre classique où l'on voit, par exemple, le Cid défendre l'honneur de sa famille dans la pièce édifiante de Corneille. C'est tout aussi vrai d'une improvisation théâtrale jouée par les élèves du Cours Florent durant l'été 2010 et mettant en scène les relations professionnelles. Dans les deux cas, les spectateurs sont sensibilisés aux bonnes mœurs par le spectacle qui en est donné.

Cela est toutefois critiquable, et cela a été critiqué. Le spectacle d'improvisation théâtrale est un divertissement, et ses spectateurs viennent pour en tirer du plaisir – et non de l'éducation. C'est l'argument qu'oppose Rousseau dans sa « Lettre à d'Alembert » (Rousseau, 1758) lorsqu'il reprend la position de l'Eglise d'alors et qu'il écrit : « Le théâtre, qui ne peut rien pour corriger les mœurs, peut beaucoup pour les altérer. En favorisant tous nos penchants, il donne un nouvel ascendant à ceux qui nous dominent ; les continuelles émotions qu'on y ressent nous énervent, nous affaiblissent, nous rendent plus incapables de résister à nos passions. »

Autant le théâtre peut éduquer quand la pièce est morale, autant il peut dépraver quand on laisse les comédiens s'adonner à des farces grossières et des imitations perverses. Et cela vaut pour le théâtre que vilipende Rousseau comme pour les saynètes d'improvisation où les improvisateurs se laissent aller à des clichés méprisants : racistes, sexistes ou stéréotypés – notons que ces trois clichés constituent des fautes dans les matchs d'improvisation (« faute de cliché »).

Comment, alors, échapper à la remarque de Rousseau pour s'assurer de la bonne éducation par le théâtre ? D'Alembert lui répond par une lettre concise où il avance que les spectacles sont comme « des jouets qu'on donne à des enfants ». Ces jouets, joignant le plaisir à l'utile, sont « une école de mœurs et de vertu » (Rousseau, 1758), tout comme le sont des « livres » qui éduquent en divertissant.

Ainsi le théâtre peut être vu comme un jouet, un simple outil, dont l'usage est bon ou mauvais, mais qui n'a pas à être jugé en soi. Et il en va de même du théâtre d'improvisation : des acteurs cadrés par des règles de jeu précises et habitués à des scènes correctes, ne peuvent qu'avoir un effet bénéfique sur les spectateurs. Quentin (2004), dans son ouvrage pédagogique, ne compare-t-il pas le professeur délivrant son enseignement à un acteur prenant la parole en public ? Nous avons bien là une dimension éducative.

Pour que le théâtre conserve une certaine tenue et pour que les rôles endossés aient un effet éducatif positif, encore faut-il que les acteurs soient préparés à jouer de « bons rôles ». Et cela passe, comme le notait Diderot au siècle des Lumières, par une formation appropriée : « Si l'on voit si peu de grands comédiens, c'est que les parents ne destinent point leurs enfants au théâtre ; c'est qu'on ne s'y prépare point par une éducation commencée dans la jeunesse » Et il déplore qu'une « troupe de comédiens n'ait point, comme elle devrait l'être chez un peuple où l'on attacherait à la fonction de parler aux hommes rassemblés pour être instruits [...] les honneurs, les récompenses qu'elle mérite, une corporation formée, comme toutes les autres communautés, de sujets tirés de toutes les familles de la société et conduits sur la scène comme au service, au palais, à l'église, par choix ou par goût et du consentement de leurs tuteurs naturels » (Diderot, 1830).

Pour avoir un effet éducatif, les acteurs doivent avoir été éduqués, surtout dans le théâtre d'improvisation, où ce sont eux qui « écrivent » et « mettent en scène » la pièce au fur et à mesure du spectacle. C'est bien ce qui s'est passé avec le théâtre puisque, aujourd'hui, les textes fondateurs sont enseignés à l'école, les enseignants emmènent voir des spectacles ou même organisent des représentations. Le statut des comédiens s'est amélioré avec les conservatoires et les institutions telles que la Comédie française qui en font un métier honorable. Ce modèle se répétera-t-il avec le théâtre d'improvisation ? Nous le pensons, compte tenu des efforts de réglementation pour éviter les clichés néfastes dans plusieurs ligues d'improvisation, et de la volonté de promouvoir une culture théâtrale par des « catégories » inspirées des grands auteurs.

Il n'est donc pas anodin de voir les universités et les grandes écoles encourager la pratique du théâtre, tant en tant que spectateur de pièces classiques ou innovantes, qu'en tant qu'acteur ou participant à la performance technique. Les institutions d'enseignement supérieur françaises, avec Diderot et contre Rousseau, y voient donc un moyen d'éduquer la nouvelle génération.

Nous venons de voir que, comme pour le modèle de la controverse du théâtre au siècle des Lumières, le théâtre d'improvisation pouvait avoir un effet macro-social d'éducation des mœurs. Les spectateurs qui vont au théâtre (étymologiquement : le lieu d'où l'on voit), y voient

le spectacle des bonnes mœurs et s'éduquent par là-même. Il est cependant possible d'amplifier cet effet éducatif, non pas en restant simple spectateur sur son fauteuil, mais en montant sur scène pour être un acteur. Au niveau micro-social, le théâtre d'improvisation est formateur car il développe des qualités individuelles primordiales (Eber, 2010) : attention à l'autre, sens de la performance collective et de l'entraide, adaptabilité à des situations diverses, imagination, résistance au stress... la dominante est philanthropique et se différencie du courant misanthropique du théâtre à texte, parfois mis en valeur dans les documents pédagogiques (Toudoire-Surlapierre, 2007). Nous nous centrerons sur la qualité humaine que nous croyons être la plus importante : le contrôle de ses émotions, c'est-à-dire le développement de son intelligence émotionnelle.

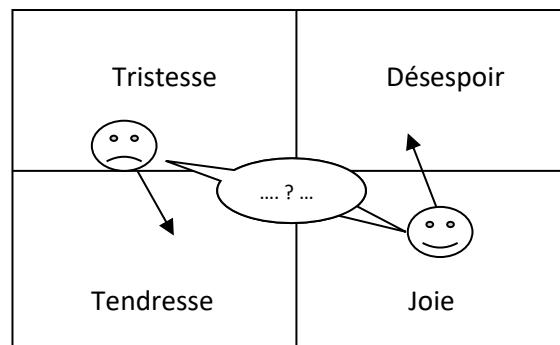
Apprendre à maîtriser ses émotions

Eber (2010) a montré les vertus formatrices de l'improvisation théâtrale pour le monde professionnel – écoute, confiance en soi, entraide... De fait, nombre d'écoles et d'universités encouragent la pratique associative de l'improvisation théâtrale, et certaines, on le verra, s'en servent même comme outil pédagogique intégré aux cours fondamentaux. Les responsables de recrutement des entreprises sont sensibles, lors des entretiens d'embauche, à cette pratique de loisir et aux qualités qu'elle développe – même si cet engouement doit être maîtrisé et s'il faut différencier les effets exagérés liés à la mode et les réelles vertus de l'improvisation théâtrale.

La première et principale qualité que l'on mettra en avant est celle de la maîtrise de ses propres émotions. Cela est vrai avant de monter sur scène (contenir le « trac » du comédien) mais aussi au cours de n'importe quel exercice où l'on est amené à jouer et à simuler telle ou telle émotion. Dans le *Paradoxe sur le comédien*, Diderot décrivait avec précision cette technique de soi visant à maîtriser ses émotions : « Dans l'intervalle de quatre à cinq secondes, son visage passe successivement de la joie folle à la joie modérée, de cette joie à la tranquillité, de la tranquillité à la surprise, de la surprise à l'étonnement, de l'étonnement à la tristesse, de la tristesse à l'abattement, de l'abattement à l'effroi, de l'effroi à l'horreur, de l'horreur au désespoir, et remonte de ce dernier degré à celui d'où il était descendu » (Diderot, 1830).

Et tout ce jeu d'acteur sur les émotions et sur les sentiments affichés procède d'un contrôle de sa propre sensibilité : il faut, comme l'écrit Diderot, garder la « tête froide », alors même que le cœur bat artificiellement pour simuler un coup de sang ou un amour éperdu. Ce contrôle de ses émotions est un apprentissage primordial ; il s'acquiert par l'improvisation théâtrale tout autant qu'au théâtre, et il facilite les interactions sociales en leur donnant une

dimension affective et émotionnelle de première importance. Les professeurs d'improvisation y insistent au point qu'ils ont créé un exercice spécifique pour développer ce contrôle des émotions. Il s'agit du « carré des émotions », enseigné par exemple à la section improvisation de la ludothèque municipale de Boulogne, dont le professeur intervient en entreprise. Cet exercice de contrôle des émotions est similaire à des jeux de rôles que l'on retrouve dans les programmes d'un organisme de formation professionnelle comme Comundi : « Prendre la parole en public » ou « gérer ses émotions » (voir aussi Cillia, 2006). Il s'agit d'improviser avec un partenaire de jeu en changeant régulièrement d'émotion, au gré des déplacements :



Apprendre à maîtriser ses émotions

Les deux acteurs changent d'émotion selon la partie de la scène dans laquelle ils improvisent. Visages, gestes et paroles expriment des émotions différentes selon les déplacements aléatoires de joueurs.

Apprendre à maîtriser ses émotions par le théâtre

Le traitement des émotions par le théâtre est multiple. Il peut être curatif, comme le suggère Aristote dans la *Poétique*, où il s'agit de « purger ses passions » ; ou comme Moreno l'utilise dans le psychodrame : en simulant des émotions et des actions, on les désolidarise et l'on arrive à les contrôler et à se soigner. En matière de formation, on retrouve le jeu sur les émotions dans le théâtre d'entreprise où des scènes difficiles de la vie quotidienne (abus d'autorité, harcèlement moral...) sont jouées pour que l'on en rie et s'en détache.

On retrouve aussi le contrôle des émotions dans la formation aux langues vivantes. Une langue est, en effet, une grammaire, un vocabulaire et une série d'expressions idiomatiques, mais ce sont surtout une prononciation, des gestes, des stéréotypes et des émotions exprimées de différentes manières. Ainsi, lorsqu'un professeur de grande école propose à ses étudiants d'étudier l'anglais des affaires par des jeux de rôles, il les pousse à utiliser la langue avec les émotions appropriées.

Lors d'un entretien semi-directif que nous avons enregistré en juin 2010, ce professeur de grande école décrit un jeu de rôle éducatif qui consiste en une rencontre entre le publicitaire et le client. « Au début, on refait le jargon publicitaire anglais et le jargon marketing [termes, expressions sur le métier en anglais], puis on lit un texte sur le contexte lui-même. Le contexte : un couple suisse-italien vit en Angleterre où il a créé un restaurant, il souhaite vendre du chocolat. Il vend son restaurant et se lance dans le chocolat. L'entreprise s'agrandit, le couple consulte un expert en communication et marketing afin de créer une image de marque pour la marque de chocolat, et étendre son activité en Europe. Le jeu est la réunion, en anglais, entre cet annonceur et le couple, dans une situation de conseil en stratégie de communication. Je distribue les rôles aux étudiants. Ils se mettent en groupe de quatre, chaque groupe en deux binômes. Un binôme fait le couple, les deux autres sont les commerciaux en agence de communication. Je leur donne leur rôle et ce qu'ils doivent préparer pour la réunion. »

Puis le professeur donne le vocabulaire propre à la situation et les élèves doivent l'utiliser à bon escient, au cours du jeu de rôle. La négociation peut être âpre, et l'on apprend à parler anglais avec les mots, le ton, les gestes et les émotions idoines, pour tirer au mieux les prix à la baisse. Au contraire, il faut savoir se montrer doux et convainquant lorsqu'on présente un avantage de son service par rapport à la concurrence. Les apprentissages sont nombreux, comme l'explique le professeur : « Cela apporte de jouer en groupe car comme cela devient plus réel et qu'il y a un échange, un feedback, une réaction en direct, il faut réagir, prendre des décisions sur le tas, trouver le lien entre un thème et un autre, sans être surfait. C'est plus intéressant que l'écrit car plus proche du réel, plus humain, plus d'interactions, de réactions, plus personnel... Body langage, eye contact, posture..., tout cela joue aussi, comme dans la vraie vie. ». Les émotions viennent avec la situation et il faut savoir se montrer ferme lorsqu'on propose une date de paiement et enthousiaste lorsqu'on présente un service novateur.

L'improvisation théâtrale, tout autant que le théâtre, permet ainsi de prendre le contrôle de ses émotions pour faciliter les interactions sociales. Il s'agit d'un apprentissage microsocial, qui se fait à l'échelle des interactions entre individus et leur intelligence émotionnelle. Entre l'éducation des mœurs et l'apprentissage individuel, il est un troisième niveau de formation par le théâtre : c'est la formation à l'action en société que nous allons présenter.

Apprendre à agir en société : la compétence dramatique

Posons que l'action en société est possible lorsque l'individu vit conformément aux mœurs : il est cadré socialement. On trouve là une formation qui est à la jonction entre les

compétences individuelles et les contraintes collectives. Prenons deux exemples de formations par l'improvisation théâtrale qui permettent un tel apprentissage : un jeu de rôle en grande école pour apprendre la décision collective et s'identifier aux métiers futurs ; une capacité, soulignée par Rousseau, à se transformer pour s'adapter à la vie sociale.

Notre premier exemple de formation à l'action en société est tiré d'un des nombreux jeux de rôles de la pédagogie des écoles. Nous décrivons un exercice ayant eu lieu à l'École des hautes études commerciales, en 2004. Pendant un cours de stratégie, les étudiants sont amenés à jouer ensemble les rôles complémentaires d'un comité de direction d'une entreprise. Une étude de cas leur est donnée : une entreprise internationale de travaux publics est en crise et doit prendre une décision stratégique sur son avenir. Puis on attribue différents rôles : directeur financier, directeur marketing, directeur des ressources humaines... et directeur général ; avec des données associées. Ainsi celui qui jouera le rôle de directeur financier doit préparer la réunion en consultant les comptes et les prévisions comptables de l'entreprise, alors que celui qui jouera le rôle de directeur marketing consultera des données sur le marché de la construction dans plusieurs zones géographiques. Une fois prêts, les étudiants entrent dans la salle et s'asseyent autour d'une table ovale pour présenter leurs arguments et prendre une décision collective. Ils sont filmés et leurs interventions seront commentées, après l'exercice, par le professeur.

Dans ce jeu de rôle, où tous doivent improviser ensemble pour prendre une décision collective, on voit bien que chacun doit rentrer dans un personnage donné. Il y a donc identification aux rôles futurs – ceux, professionnels, auxquels l'école de commerce prépare. On trouve aussi et surtout une performance collective (le débat pour prendre la décision) où chacun est responsable de la réussite de tous.

Plus que le simple contrôle de ses émotions, ou que tout autre apprentissage individuel, nous avons affaire à un apprentissage de l'action en société – une compétence proprement « dramatique ». L'improvisation théâtrale, ou ici le jeu de rôle qui en est un exemple, forme à la vie en communauté dans une profession donnée.

On s'oppose donc à la vision rousseauiste qui critique le « trafic de soi-même » encouragé par le théâtre. Rousseau (1758) écrivait : « Le talent du comédien ? L'art se contrefaire, de revêtir un autre caractère que le sien, de paraître différent de ce qu'on est, de se passionner de sang-froid, de dire autre chose que ce qu'on pense. » Au lieu de voir dans ce travestissement une faute, nous y voyons, au contraire, un apprentissage indispensable. Apprendre à être autre, c'est apprendre à comprendre l'autre et à pouvoir agir avec lui. Dissimuler une partie de soi, qu'il s'agisse d'émotions ou d'un sentiment fugace, peut être

nécessaire à la vie en société. Au-delà de l'étymologie du mot « personne » qui renvoie au masque en latin (il faut avancer masqué en société, écrivait Descartes), on ne peut que rappeler la fortune de la métaphore théâtrale chez les sociologues. Les interactionnistes de l'Ecole de Chicago, dont Erwin Goffman, étudient en effet les acteurs sociaux en perpétuelle interaction sur la scène, elle aussi qualifiée de sociale.

En jouant des jeux de rôles en grande école ou en pratiquant le théâtre d'improvisation, on développe toute une série de compétences relationnelles de première importance dans le commerce avec les hommes. On apprend les stéréotypes associés par le public à tel rôle, on apprend les émotions idoines pour telle ou telle situation, on apprend, finalement, à interagir avec justesse en intériorisant les normes sociales.

L'exercice d'improvisation outil pédagogique

En conclusion, il nous paraît que l'improvisation théâtrale contemporaine, tout comme le soulignaient les philosophes des Lumières lors de leur controverse sur le théâtre, peut développer trois types d'apprentissage : collectif, par l'amélioration des mœurs ; individuel, par un développement de soi comme la maîtrise de ses émotions ; interactionnel, avec l'apprentissage de la vie en société. C'est bien une pratique sociale dont peuvent être tirés des usages pédagogiques innovants. De fait, le théâtre d'improvisation se pratique avec une optique de formation, que ce soit dans la formation professionnelle ou dans l'enseignement supérieur comme les grandes écoles.

Nous avons suggéré qu'il est encore plus bénéfique d'être acteur que spectateur en matière de théâtre d'improvisation : l'expérience artistique est plus intense. On pourra donc encourager les enseignants du supérieur français à se former à leur métier en s'exerçant par le théâtre d'improvisation, et à former leurs élèves en les rendant acteur, en leur faisant faire des jeux de rôles pour maîtriser leurs émotions et s'identifier à des rôles socioprofessionnels. Ils développeront ainsi une compétence dramatique. L'improvisation théâtrale relève bien de ce genre d'exercice. Elle rappelle et prolonge plusieurs jeux à la fois sérieux et festifs dans les cours de récréation des écoles primaires (jouer à la marchande, au gendarme et au voleur...), ce qui met en évidence son caractère premier et formateur.

Bibliographie

- Alembert, J. d'. 1759. « Genève ». Encyclopédie, Tome vii. Disponible sur: www.archive.org/details/articlegenevedel00alem.
- Becker, H. 2006. Les mondes de l'art. Paris, Flammarion.
- Baudrand, O. 2008. Match d'improvisation théâtrale, état des lieux. Une évolution est-elle possible ? Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, mémoire de master Arts du spectacle et études théâtrales,
- Biet, C. ; Triau, C. ; Wallon, E. 2006. Qu'est-ce que le théâtre ? Paris, Gallimard.
- Boal, A. 2006. Théâtre de l'opprimé. Paris, La Découverte.
- Cillia, C. de ; Maingraud, S. ; Pineault, R. 2006. Mieux communiquer en entreprise grâce à l'impro théâtrale. Paris, esf.
- Dewey, J. 2005. L'art comme expérience. Paris, Gallimard (1915).
- Diderot, D. 1830. Paradoxes sur le comédien. Paris, Gallimard, 1994.
- Eber, A. 2010. Les vertus de l'improvisation théâtrale sur les compétences professionnelles. Nancy, icn Business School, mémoire de master.
- Gravel, R. ; Laverne, J.-M. 1993. Impro II. Montréal, Leméac
- Johnstone, K. 1999. Impro for Storytellers. Londres, Faber and Faber (1988).
- Quentin, G. 2004. Enseigner avec aisance grâce au théâtre. Lyon, Chronique sociale.
- Rousseau, J.-J. 1758. Lettre à d'Alembert. Paris, Garnier Flammarion, 2003.
- Thur, M. 2009. Agir dans l'incertain : les dispositifs sociaux et techniques pour appréhender une situation d'incertitude. L'exemple des matchs d'improvisation théâtrale. Paris, ens-ehess, mémoire de master Enquête, terrain, théorie.
- Touidoire-Surlapierre, F. (dir. publ.). 2007. La misanthropie au théâtre. Paris, puf-cned.
- Vielajus, A. 2010. « Jouer pour gagner... des compétences ». Actualité de la formation permanente. N° 224-225.

Les valeurs de l'enseignement à distance : un nouvel élitisme ?¹³

Si l'enseignement supérieur français est en majeure partie exercé en présence, avec des taux d'encadrement qui permettent des exercices pédagogiques inspirés du théâtre d'improvisation (en petit groupe de travail dirigé comme, parfois, en amphithéâtre – cf. plus bas, le chapitre sur la correction de copies entre étudiants de sciences de l'éducation), il reste

¹³ Ce chapitre a été initialement publié dans une revue : Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1).

que l'enseignement supérieur à distance se développe : la numérisation des établissements a été accélérée par la crise de la crise sanitaire.

Quelle est la définition et quelles sont les valeurs de l'enseignement supérieur français à distance ? Comment ses métiers peuvent-ils être étudiés dans le centre national dédié à cet effet ? Quel est le point de vue de l'apprenant, son esthétique d'apprentissage ? Peut-on parler d'un nouvel élitisme ?

Après un parcours universitaire multidisciplinaire suivi à distance, nous avons été formé aux sciences sociales puis à la philosophie à l'École normale supérieure jusqu'au doctorat. Cet article veut porter un regard de praticien-réflexif sur le métier de l'enseignement à distance tel que nous l'avons pratiqué. Notre emploi quotidien du jour, au Cned, était en effet pensé le soir, depuis le laboratoire de recherche en sciences de l'éducation du Conservatoire national des arts et métiers.

La formation de terrain que nous voulons penser est la formation à distance, avec son histoire propre, ses valeurs et ses idées idiosyncratiques. Notre praxéologie se veut donc, au-delà du récit descriptif, une discussion en partie prescriptive. Mais nous sommes conscients que le discours formulé est situé dans l'action et que les rétrospectives comme la prospective qu'il mobilise sont par là-même circonstanciées.

Une histoire de l'enseignement à distance : médiatiser le signe

Penser l'éducation à distance peut commencer par son histoire. Histoire philosophique puisque nous savons, depuis les travaux de Francis Wolff¹⁴, que, parmi les figures des disciples empruntées aux Anciens, le disciple d'Aristote se caractérise par une relation au maître médiatisée par le texte. Pour « l'aristotélien (...) la relation qui le liait au maître n'est pas directe, puisqu'elle passe par l'entremise des textes qu'il a laissés » (p.207). La relation aux savoirs est une relation non pas directe au sage qui les prononce de vive-voix, comme pour les disciples de Socrate ou d'Épicure, mais une relation indirecte, qui passe par les traces matérielles, les documents qu'il faut interpréter. Aristote a *dit le monde* pour Théophraste, son seul vrai disciple vivant puisque le Lycée ne donne naissance à aucun autre philosophe marquant. Mais Aristote *écrit le monde* pour plusieurs lignées d'aristotéliens – et c'est le travail de publication mené en 60 avant J.-C. par Andronicus de Rhodes qui marque cette

¹⁴ Francis Wolff, *L'être, l'homme, le disciple*, PUF, Quadrige, 2000

seconde vie de l'œuvre, vivante par le texte. La relation est asymétrique, c'est celle de « 'l'enseigné' pour l'enseignant » (p.306). Entre l'enseigné et l'enseignant, il y a les *signes* scripturaux, les enseignements. Les disciples aristotéliens interprètent sans cesse ces signes, les discutent pour mieux les comprendre. Le docte document est pour eux ce qui fait l'éducation – et non l'accompagnement docile par un docteur.

Cette histoire philosophique nous montre les premiers enseignements à distance et les caractérise par le média, support du signe. Le sens est placé sur un support assez dur pour durer, c'est-à-dire traverser les âges jusqu'à nos jours ou même passer les frontières pour porter le message du maître jusqu'aux bibliothèques de lointaines civilisations. Les scientifiques modernes ne s'y trompent pas : l'histoire institutionnelle de l'enseignement à distance en France est une histoire de ses supports (télégraphe, courrier papier, téléphone, télévision, minitel, ordinateur, tablettes,...) ; le titre-même de la revue *Distances et médiations des savoirs* renvoie aux médias qui distancient les savoirs et les apprenants ; les revues de sciences humaines telles que l'*American Journal of Distance Education* ou le *Journal of Distance Education* publient des travaux sur l'influence de ces supports sur l'organisation de la formation, la didactique et les apprentissages.

D'Aristote à l'*Open university*, l'enseignement à distance est autorisé par un média où s'inscrit le signe. Quelles sont les conséquences de cette histoire liminaire ? Comment penser l'enseignement à distance moderne avec ses présupposés ?

L'enseignement à distance au prisme du triangle éducatif

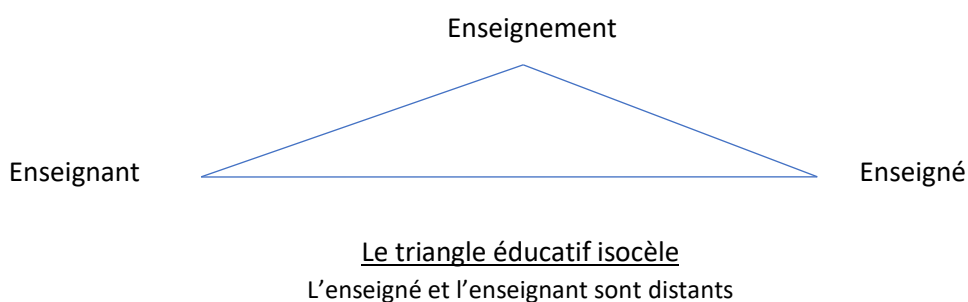
Nous savons, depuis Jean Houssaye¹⁵, qu'une triade régit les actants et les processus de l'éducation : le Savoir, le Professeur et l'Apprenant sont les trois pôles du « triangle éducatif » – et chaque côté du triangle représente une relation particulière. Ainsi, la relation entre le Savoir et le Professeur relève du processus didactique de gestion de l'information. La relation entre le Professeur et l'Apprenant concerne le processus de formation, de la pédagogie. Enfin, la relation entre l'Apprenant et le Savoir est du côté de l'apprentissage. Le Professeur « enseigne »

¹⁵ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (1988)

un Savoir pour « former » un Apprenant qui, « apprend » le Savoir – et les trois angles sont ainsi liés.

Comment adapter cette vision systémique triangulaire des acteurs et processus éducatifs au cas particulier de l'enseignement à distance ? Nous avons vu que ce-dernier était historiquement défini par le signe à transmettre, message de l'enseignement matérialisé dans un média. Ce média, texte, vidéo ou site Internet, permet l'éducation à distance, c'est-à-dire que l'enseigné et l'enseignant ne sont pas à proximité. L'enseignant peut être absent comme Aristote qui ne vit plus que par ses textes. L'enseigné peut être lointain comme lorsque le Centre national d'enseignement par correspondance était « le plus grand établissement scolaire de France » des années 1950 et envoyait, depuis la capitale parisienne, ses cours à des élèves de métropole et d'outre-mer grâce aux services publics postaux.

Nous retrouvons bien la triade dans le cas particulier de l'enseignement à distance : l'Enseignement (Savoir), l'Enseignant (Professeur) et l'Enseigné (Apprenant). Mais la figure géométrique est déformée car le média distancie l'enseignant de l'enseigné. Les signes de l'enseignement ne sont plus donnés en présence mais véhiculés par un support qui autorise l'éloignement. Ce qui était un triangle équilatéral, où les trois côtés étaient également proches les uns des autres, devient un triangle isocèle. L'enseignement est à égale distance des deux autres pôles mis à distance par le média.



Le triangle éducatif dans l'enseignement à distance

L'entremise du média ne se limite pas à une déformation visuelle de la figure géométrique : ce sont les processus-mêmes reliant les trois angles qui sont qualitativement modifiés. C'est ce que nous appelons *l'effet document* et qui est, nous allons le voir, multiple

car il affecte tous les côtés du triangle. C'est tout d'abord le processus didactique, liant l'enseignant à l'enseignement, qui est transformé par la matérialisation du signe. Le Professeur ne peut en effet plus appréhender le Savoir de la même façon puisque celui-ci sera mis en forme par un média. Il ne peut écrire le cours comme il le dirait, il peut encore moins le scénariser à l'identique sous forme de séquences vidéo à mettre sur un site Internet. Si les avancées techniques ont permis successivement de transcrire la voix sur des textes, de les relier et de les imprimer quantitativement, puis d'enregistrer le son et l'image dans une vidéo et de les diffuser à grande échelle, enfin de médiatiser l'interactivité dans un hypermédia ; il reste que le document produit est toujours un enseignement mort et jamais vivant. L'animation de la formation manque toujours : une vidéo interactive n'est qu'une machine sans âme. Le signe médiatisé est toujours mort et le Professeur dans sa relation au Savoir doit tenir compte de la forme – avec ses contraintes propres – dans laquelle on lui demande de déposer ce qu'il sait. La didactique de l'enseignement à distance est marquée par la relation de l'enseignant à ses enseignements qui doit s'adapter à un support matériel.

Il en va de même pour la relation entre le Professeur et l'Apprenant. La relation est médiatisée et les orientations, directives, conseils, corrections, encouragement, aides et messages de reconnaissance sont des services donnés non pas en présence, mais par échange téléphonique ou sur des copies électroniques transitant sur des sites Internet. La relation pédagogique peut être synchrone, dans le cas du téléphone ou du clavardage, ou le plus souvent asynchrone, les interactions étant différées par le dispositif de formation. L'effet du média sur la relation éducative est donc la mise à distance et la fragmentation dans des espace-temps multiples. La copie électronique, le conseil enregistré sur un forum, voire le modèle informatique du tuteur virtuel sont dépendants de l'état de l'art des techniques pédagogiques. L'effet document est d'abord de distancier enseignant et enseigné, mais aussi de les rendre dépendants d'un cadre technique qui détermine leurs échanges. La pédagogie à distance perd alors de sa proximité mais la mécanisation lui fait gagner en efficacité. La performance de la relation éducative est en effet démultipliée par les moyens techniques qui permettent une *pédagogie de masse*. Ainsi les Cours en ligne ouverts et massifs permettent à une équipe de trois enseignants d'entrer en relation pédagogique – certes en grande partie automatisée – avec plusieurs dizaines de milliers d'enseignés.

Enfin la relation entre l'Apprenant et le Savoir subit elle aussi l'effet document. Le principal effet est un apprentissage délivré du Professeur : l'enseigné accède à l'enseignement

indépendamment de l'enseignant. Il peut apprendre à son rythme, aux moments et lieux de son choix. Certes il doit faire face à un Savoir déshumanisé, à un document sans âme, mais il peut solliciter l'enseignant pour un service pédagogique cadré par le dispositif technique du moment. La liberté augmentée lui permet d'être plus efficace et d'obtenir plus aisément ce qu'il veut : de chez lui, le soir ou à un moment perdu, il apprend librement et sans les contraintes d'un enseignant dont les intentions ne lui correspondent pas nécessairement. L'autoformation ou autodidaxie a le mérite de l'autonomie et l'effet document est de libérer l'apprentissage.

Nous pouvons toutefois, avec le philosophe de l'éducation Olivier Rebol¹⁶, mettre en garde contre le glissement de la formation vers l'information : il écrit (p24) : « la valeur didactique de l'information est faible et l'information s'oppose à la formation en ce qu'elle est à la fois passive et inorganisée ». L'information est inorganisée, hétéroclite et trop de liberté dans l'apprentissage ne permet pas de retrouver une vue d'ensemble ou une direction générale que donne la formation en présence d'un Professeur. La *méthode distante* passe ainsi par des cheminements tous tracés dans les apprentissages par l'organisateur de la formation qui s'ingénie à concevoir un dispositif avec une structure complexe et un sens – insertion dans un parcours d'étude, de formation... Ce métier de l'ingénierie de la formation à distance s'insère dans une industrie éducative.

Les arts et métiers de l'enseignement à distance : une industrie éducative

Les institutions en charge de l'enseignement à distance en Europe de l'Ouest sont caractérisées par un très grand nombre d'apprenants, de plusieurs centaines de milliers – au point que les années 1980 ont vu apparaître le terme de « méga-université » pour les caractériser. La formation en masse dans une telle industrie éducative¹⁷ appelle une organisation particulière. Il faut en effet mobiliser un équipement lourd : rotatives d'imprimantes et service de diffusion dignes d'une usine, fabrication à la chaîne de sites Internet, gestion informatisée des inscrits, auteurs et correcteurs, etc. Mais cette organisation de la formation est surtout marquée par la division tant verticale qu'horizontale du travail. Les

¹⁶ Olivier Rebol, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, 2010

¹⁷ Nous reprenons le terme de Pierre Moeglin s'inscrivant dans le sillage des travaux de Jacques Perriault : Moeglin, Pierre, 2012, *Les industries éducatives*, PUF, Que-sais-je ?

strates hiérarchiques se superposent et se croisent, en séparant l'apprenant – seulement en contact avec l'animateur de la formation – de l'ingénieur qui a conçu le dispositif, obéissant à un chef de service, relevant d'un site géographique, obéissant à une orientation stratégique, déterminée par une direction générale (elle-même insérée dans le milieu économique, politique et social dans lequel vit l'organisation). Chaque niveau de travail implique des choix de plus ou moins grande ampleur (répondre à un inscrit, une promotion, d'un portefeuille de formations, de l'attribution d'un budget à un site...), des temporalités de prise de décision plus ou moins larges (journalière pour le cas d'un inscrit, hebdomadaire pour le changement d'une règle de formation, semestrielle pour la création d'une formation, biennale pour une orientation stratégique) et la prise en compte des directives venant du niveau supérieur.

La division du travail est aussi horizontale et fait intervenir des métiers complémentaires à chaque niveau. Ainsi, comme dans une manufacture d'épingles du 19^{ème} siècle, une industrie de la connaissance du 21^{ème} siècle implique des métiers très différents. Le terme polysémique de « métier » est pris au sens de machine dont se sert une communauté de professionnels expérimentés. Ainsi un même site Internet de formation constitue un métier dont se sert l'auteur pour y déposer son cours, l'animateur de la formation pour répondre au forum, le responsable de la formation pour annoncer les dates des examens, mais aussi le webmaster pour réparer les erreurs de codage ou encore la chargée de scolarité pour inscrire les apprenants. Autour de ce même métier à tisser la formation à distance interagissent des communautés professionnelles qui ont plus ou moins d'expérience – qui ont plus ou moins de métier. Leur complémentarité permet le bon fonctionnement du dispositif.

Chaque métier appelle un art particulier : une compétence ou habileté pour le faire fonctionner et qui fait l'unité du groupe d'utilisateurs. Ainsi un webmaster connaît les langages de programmation, un agent de scolarité sait administrer une base de données d'inscrits, un tuteur maîtrise les temps de réponse et les fonctionnalités du forum, etc. Il n'y a pas d'artisan qui vivrait de son art individuel : l'industrie de la formation appelle la collaboration de ces arts complémentaires. La compétence collective, celle qui fait l'unité des métiers de la formation, permet au groupe d'employés de fonctionner ensemble : ils ont à la fois une formation spécialisée propre à leur métier et une formation partagée à l'exercice en commun de leurs compétences – celle-ci vient avec l'expérience : ce sont les ficelles du métier. Cet art particulier qui permet de coopérer consiste à comprendre, en plus de sa fonction, celle des autres. On peut alors s'ajuster au mieux à son collègue (être dans les temps d'un travail à la chaîne), voire pouvoir les remplacer temporairement.

La valeur d'une formation est ainsi coproduite par tous les membres de l'institution, elle résulte à la fois des valeurs sûres (cours papiers, corrections de devoirs...) et des innovations valorisées (classes virtuelles, réseaux sociaux de formation...). Dans l'institution publique étudiée au début des années 2010, ces valeurs de la formation qui réunissent les différents acteurs dans un imaginaire collectif polarisé autour d'attracteurs partagés (service à l'apprenant, délai de livraison, qualité des cours et des auteurs, etc.) sont confrontées à la question de la valeur économique et financière. Comment mesurer ce que vaut une formation ? Un portefeuille de formation ? Confronter le coût des services aux revenus générés par les inscriptions est un exercice comptable qui entre lentement dans la culture d'action éducative. Ceci passe par une réflexion stratégique sur le modèle économique et les sources de valeurs monétaires : faut-il facturer la pédagogie, c'est-à-dire la relation éducative enseignant-enseigné, faite de services d'accompagnement ? Ou au contraire monnayer la méthode, c'est-à-dire les enseignements en eux-mêmes, les chemins d'apprentissages, système de signes matérialisés par l'édition d'un document papier ou un numérique ?

Les arts et métiers de la formation à distance sont ainsi multiples et leur économie repose à la fois sur leur complémentarité et leur unité autour de valeurs communes. L'organisation de la formation à distance décrite est certes hiérarchisée par une division verticale du travail. Mais au niveau local de coopération, dans l'équipe qui interagit au quotidien, il n'y a pas de sous-métier ou de beaux-arts : tous s'articulent et s'entrecroisent dans des échanges réguliers. L'ingénieur de formation complète ses chefs-d'œuvre par des actes de main d'œuvre. La proximité et l'interaction quotidienne dans une même communauté permet l'identification à l'activité et fait oublier les différences initiales. L'ordre n'est pas unilatéral et descendant mais émerge collectivement par les échanges entre gens du métier, spécialistes respectifs de leur art. La valeur n'est pas arrêtée une fois pour toute : ce sont les moments-forts de l'activité qui cristallisent les imaginaires et forgent les représentations de ce qui vaut la peine. La collaboration dans l'enseignement à distance ainsi décrite est affaire de peine et de travail commun. Qu'en est-il de l'autre côté de la formation, pour ceux qui ont la joie d'apprendre ?

Expérience de l'apprentissage à distance : éléments d'esthétique

Le philosophe John Dewey¹⁸, réfléchissant à son œuvre de créateur d'école – c'est-à-dire d'ingénieur de formation avant la lettre – mettait en avant l'expérience de l'enfant comme donnée fondamentale sur laquelle construire les programmes d'apprentissage. Cette matière première, extérieure à la formation, devait être façonnée par un programme d'éducation adapté aux mobiles et réalités de l'éduqué. Nous voulons prendre le terme d'expérience, non pas dans ce sens-là en rapport avec l'empirie du quotidien, mais dans le sens d'une esthétique des formations. Quel est le vécu de l'apprenant à distance ? Comment ressent-il son expérience d'enseigné à distance ? Notre propre passage du statut d'apprenant par correspondance avec une université dans les années 1990 à celui de cadre d'une institution publique vouée à l'enseignement à distance dans les années 2010 nous a permis de moderniser notre expérience d'apprentissage et d'affiner notre propre sensibilité.

Une esthétique classique de l'enseignement à distance met en avant le sentiment de liberté : l'élève est délivré du maître et peut apprendre en toute autonomie. C'est-à-dire à ses heures et en ses lieux choisis, en demandant conseil quand il le souhaite. L'emmurement dans un établissement traditionnel – avec le trajet quotidien pour s'y rendre et la dépendance aux moyens de transports – ainsi que la mise en équivalence avec une promotion d'élèves n'est plus de mise : c'est chez soi, ou dans le bus vers une activité de loisir, pendant les moments perdus de la soirée ou les fins de semaine inoccupées, que l'apprenant peut réaliser son *étude* au sens latin du terme : l'apprentissage est vécu comme un moment de *loisir*. Il n'est pas associé à des compétitions de classe, des temps d'avance ou de retard par rapport à d'autres élèves... l'apprentissage est ramené à un temps de loisir où l'apprenant se réalise à son rythme. La solitude n'est toutefois pas une fatalité : s'il le veut, l'apprenant à distance peut s'intégrer à un groupe de son choix pour donner une dimension sociale à son identification au parcours de formation. Les modalités et les règles de formation sont donc très souples et les seules contraintes à cette liberté sont fixées par l'échéance de l'évaluation : le moment-fort de l'examen où l'apprenant doit faire preuve des résultats d'apprentissage effectifs.

Mais cette esthétique de la joie d'apprendre en liberté doit être complétée par des considérations plus techniques : la sensibilité à l'environnement et aux activités d'étude proposées. Ce n'est pas la même expérience que d'apprendre sur des photocopiés et une bibliographie que sur un site Internet avec un forum ou réseau social et un didacticiel. Celui qui s'est construit une sensibilité de lecteur sur support papier, avec le doux froissement des pages

¹⁸ John Dewey, 1938, *Experience and Education*, Touchstone, New York et avant cela John Dewey, 1902, *The child and the curriculum*, The University of Chicago

cornées et les annotations de couleurs ; peut être surpris lorsqu'il s'agit de cliquer à l'écran de son ordinateur ou sur sa tablette mobile, d'écouter des vidéos préenregistrées et de manipuler des fonctionnalités de logiciel. L'appréhension du média précède ainsi la préhension des enseignements qu'il contient. Ce tournant des années 1990 aux années 2000, celui des formations numériques, nous semble être décisif dans l'esthétique de l'enseignement à distance. L'histoire des techniques appelle une évolution des sensibilités – correspondant aux pratiques culturelles des nouvelles générations. L'affection pour tel ou tel média, les émotions ou les sentiments qu'il évoque, conditionnent l'expérience d'apprentissage.

Une dernière dimension esthétique de l'enseignement à distance relève de la diégèse du scénario pédagogique. La mise en récit de la formation, c'est-à-dire le cheminement progressif dans la méthode, parfois figurée par des jeux sérieux visant à des apprentissages plus ludiques avec des personnages et leur quête, appelle une sensibilité au temps. Paul Ricoeur¹⁹ a montré comment le temps du récit n'était pas identique au temps réel, et ceci est d'autant plus vrai que l'apprenant peut librement naviguer dans un cours. Libéré du temps d'énonciation professoral, il découvre les apprentissages avec un rythme qui lui est propre et qui n'est ni celui de l'auteur, ni celui de la réalité décrite. Un étudiant à distance développe ainsi une sensibilité temporelle de découverte du support matériel, d'accoutumance au discours et vocabulaire propre à l'auteur, de pratique des activités opératoires et de mise en système des apprentissages – la compréhension finale de la table des matières parachevant l'expérience d'apprentissage par une condensation du temps dans l'acte de révision.

L'élitisme distant : un algèbre prospectif

L'évolution des média – des supports d'enseignement – détermine la sensibilité de l'apprenant. A l'échelle, non plus des dernières décennies, mais de quelques générations, il semble que l'enseignement à distance lui-même se généralise. Révolu est le temps où ceux, formés à la vieille école de la présence, voyaient d'un œil condescendant les « sous-diplômes » obtenus à distance. Les institutions élitistes du système éducatif français encouragent des double ou triple cursus qui ne sont matériellement réalisables que grâce à l'enseignement à distance. Un apprenant peut ainsi mener de front plusieurs licences ou master de plusieurs universités qui totalisent un nombre d'heures impossible à suivre en présence. Depuis son

¹⁹ Paul Ricoeur, 1991, *Temps et récit*, tome 2, Seuil, Points Essais

habitat de campagne, l'étudiant peut apprendre avec une université nord-américaine et une école d'une capitale européenne dans la même année – et obtenir les diplômes souhaités.

Certes, ceci n'est pas la norme au sens où ce n'est pas encore une tradition, une règle suivie par le plus grand nombre. La prospective fondée par Gaston Berger²⁰, que nous faisons nôtre ici, nous autorise cependant à regarder en avant et à anticiper une évolution probable des apprentissages. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits, tout comme le processus de Bologne, orientent l'éducation vers le recentrage sur l'apprenant et ses résultats. L'enseignement à distance permet d'échapper à l'emprise d'une seule institution, voire d'un seul pays – et d'augmenter l'efficacité dans ses apprentissages. Le parcours atypique de l'apprenant à distance pourrait ainsi devenir un standard prescrit, une norme dans la formation tout au long de la vie. Ce serait aller dans le sens de l'histoire et des possibilités offertes par la technique que d'en faire sens-commun.

Notre algèbre prospectif, qui veut réunir en une même vision d'avenir plusieurs éléments consensuels, passe par la notion d'élitisme dans le hors-classe. L'enseignement à distance crée une nouvelle forme d'élitisme éducatif en plaçant l'apprenant hors de toute classe, du fait d'une multi-appartenance qui le singularise. Il peut parcourir de grandes distances sur des chemins d'apprentissages escarpés. L'excellence, ou le mérite, consiste alors à accumuler des crédits de formation en additionnant des diplômes et des institutions. L'identité de l'apprenant à distance se construit ainsi autour de son activité de formation tout au long de la vie – quelle que soit sa mobilité territoriale ou sociale. Ces grandes distances ne peuvent se parcourir que dans les cartes que s'ingénient à dessiner des professionnels de la formation. Elles impliquent une pédagogie de masse dans les industries éducatives.

Bibliographie

- Berger G., 1962, *L'homme moderne et son éducation*, PUF
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, Touchstone, New York
- Dewey J., 1902, *The child and the curriculum*, The University of Chicago
- Houssaye J., 2000 (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne

²⁰ Berger G., 1962, *L'homme moderne et son éducation*, PUF

- Moeglin P., 2012, *Les industries éducatives*, PUF, Que sais-je ?
- Reboul O., 2010, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF
- Ricoeur P., 1991, *Temps et récit*, tome 2, Seuil, Points Essais
- Wolff F. 2000, *L'être, l'homme, le disciple*, PUF, Quadrige

Une expérience de « Mooc professionnel » dans France université numérique²¹

L'enseignement supérieur français a la présence pour norme. Cependant, il évolue lentement, mais sûrement, vers la distance. Nous avons décrit l'institution nationale qui est le creuset de ces pratiques de la distance. Voyons à présent les nouvelles modalités avec le dispositif France Université Numérique créé par la loi de 2013, qui incite les universités et grands établissements à déposer leurs cours en ligne (Mooc) dans cette plateforme. Nous l'aborderons sous l'angle de la création d'un Mooc particulier : un « Mooc professionnel », c'est-à-dire qui donne des connaissances pour un métier.

Actualité du sujet : une expérience entre numérisation et professionnalisation de l'éducation

La rentrée universitaire 2020 est marquée par la crise du Covid qui favorise la numérisation des cours. Les enseignants sont encouragés à travailler par classes virtuelles, voire à s'enregistrer pour laisser des traces audiovisuelles dans les environnements numériques de travail. Les pédagogies de la distance, prônées depuis plus d'un demi-siècle par le Centre national d'enseignement à distance, ou plus récemment d'autres organismes novateurs comme France université numérique, sont valorisées. Les enseignants récalcitrants voient que ces innovations sont une réalité qui peut être étendue à vaste échelle — même si cela se fait dans l'urgence de la crise. Les conservatismes sont bousculés, la formation ouverte à distance est mise sur le devant de la scène académique. Les tribunes dans les journaux nationaux (Le Monde, Libération, etc.) se multiplient et ont d'autant plus de crédit qu'elles ne sont pas signées par des spécialistes de l'enseignement à distance mais par des doyens ou des personnalités universitaires que l'on peut supposer neutres dans le débat entre technophiles et technophobes.

²¹ Ce chapitre a été initialement publié dans une revue : Olivier Marty, « Une expérience de "Mooc professionnel" : des formations numériques à l'Éducation », *Éducation et socialisation* [En ligne], 60 | 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/14798> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.14798>

Cette accélération de l'histoire, où sont utilisées pleinement les techniques de l'enseignement à distance numérique, s'inscrit dans un mouvement tout aussi général de professionnalisation de l'enseignement supérieur, ou du moins d'une partie massifiée de celui-ci. La création des lycées professionnels dans les années 1980, puis l'accès en masse aux filières universitaires par les bacheliers, transforme le rapport à l'institution qui est vue non pas simplement comme pourvoyeuse de savoirs fondamentaux prestigieux, mais comme un enseignement tertiaire, faisant suite au primaire et au secondaire, qu'il faut fréquenter sans souci de distinction pour trouver un métier dans la société civile. La notion même d'enseignement supérieur devient ainsi discutable, puisque la plupart des jeunes y ont accès dans une démarche de professionnalisation égalitaire, chaque filière donnant une vision propre de la hiérarchie des métiers, voire de celle des savoirs qui les sous-tend. La supériorité n'est plus liée à un nombre d'années d'études, mais au choix de sa filière selon ses propres valeurs, de son degré d'investissement pour se fabriquer ses supériorités à soi. Il s'agit non plus d'un superlatif mais d'un comparatif.

La rencontre de ces deux mouvements historiques, la numérisation actualisée par la crise du Covid et la professionnalisation de l'université remettant en cause les supériorités établies, se traduit bien par l'idée de formation numérique. Il s'agit d'une mise en forme pour un métier, et celle-ci est aidée par les techniques de l'enseignement à distance, aujourd'hui l'ordinateur et Internet. On pourrait parler, peut-être trop rapidement, d'éducation professionnelle de troisième degré, mais il nous reste à savoir si ces formations numériques constituent une Éducation au sens plein du terme. C'est par respect pour le terme d'éducation que nous lui attribuons une majuscule, alors que l'on sait qu'il a succédé historiquement à celui d'instruction, qu'il est concurrent de celui d'enseignement, et pourrait, peut-être, laisser (une) place à la formation.

Problématique et plan

Cristallisant ces deux évolutions, nous voulons présenter une expérience, ou expérimentation, de formation numérique professionnelle, qui nous semble être à un moment critique de l'évolution pédagogique en France et dans le monde. Cette expérience réalisée, que nous allons questionner ensemble, est celle d'un « Mooc professionnel ». Ce cours en ligne ouvert et massif, aussi appelé formation en ligne ouverte à tous, a été diffusé sur France

université numérique en juin 2018, suivi par 2 800 apprenants et visait à introduire au métier d'aide-soignant pour accompagner vers l'emploi en EHPAD les internautes qui s'inscrivaient dans la formation (c'est-à-dire jusqu'au recrutement pour prendre soin des personnes âgées en institution). Notre discussion va se baser sur la présentation des données empiriques, fidèle aux ethnométhodes et à la recherche action, sur une discussion de :

1. le statut des savoirs mobilisés,
2. la socialisation dans cette formation,
3. la notion même d'expérience qui nous semble être la différence entre l'éducation et la formation. Pour le dire par métaphore, il manque à la formation à distance (FAD) les épices de l'expérience réelle pour donner goût aux savoirs. Il s'agirait d'impliquer d'autres sens, plus organiques, que l'audiovisuel. Ceci pour aider à donner un sens profond à l'expérience d'apprentissage, la mémoriser et l'incorporer sur le temps long. L'expérience, et en particulier l'expérience sociale, nous servira finalement de concept pour discuter scientifiquement notre expérimentation.

Posture de l'observation : ethnométhodes et documents de référence

Fidèle aux ethnométhodes dans l'enseignement (Coulon, 1993 ; Dutercq, 1992) que nous avons présentées dans une version adaptée à l'enseignement supérieur pour notre habilitation à diriger des recherches, nous voulons décrire une micro organisation éducative, un dispositif d'enseignement à distance par Mooc. Nous mobilisons donc les théories de l'ethnographie de l'éducation et notamment ses postures épistémologiques (Marty, 2014). La problématique principale étant celle de l'identité du chercheur, tantôt ingénieur sur un terrain académique, tantôt enseignant dans le supérieur.

Au-delà de la communauté d'auteurs et de lecteurs de la revue *Ethnography and Education*, des enseignements du département de sciences de l'éducation de l'université de Stanford (analyse organisationnelle appliquée à l'enseignement), nous maintenons la discussion avec le professeur Jean Marie Barbier, spécialiste, au Conservatoire national des arts et métier, de la formation professionnelle et de la notion d'expérience (Barbier, 2013). Nous allons donc procéder à un « récit d'expérience » pour présenter ethnographiquement la construction du

« Mooc professionnel » et nous servir de la notion d'expérience dans notre discussion scientifique.

Ce faisant, nous interrogeons les catégories de recherche. Notre recherche a consisté à chercher encore pour trouver mieux : nous effectuons une recherche en sciences de l'éducation, dans son versant social (Durkheim, 1922), sur la recherche finalisée produite en R&D de formation d'adultes. Lorsque nous étions chef de projet du Mooc, nous étions sur un terrain de R&D, affairé à produire un dispositif innovant finalisé. Aujourd'hui il s'agit d'une recherche sur le réalisé (et non durant l'acte de conception comme le voudrait la recherche orientée conception : Sanchez, 2015), selon d'autres intérêts professionnels.

On retrouve là le propre d'une recherche expérimentale que l'on voit dans les sciences dures (Kuhn, 2018). L'expérience du Mooc recrutement appelle une description théorique dans un paradigme (l'enseignement à distance), une reproduction possible par d'autres chercheurs et des généralisations théoriques (ce seront nos questionnements). Si le parallèle entre sciences physiques et sciences sociales est maintenu, malgré les différences épistémologiques liées à l'accès aux infrastructures expérimentales coûteuses, on peut alors se demander s'il s'agit de science normale qui corrobore le paradigme de l'enseignement à distance (Jézégou, 2012 ; Cisel, 2016 ; Moore, 2014, Marty, 2016 ; Guyon, 2017), ou d'une révolution scientifique qui fait passer à un nouveau paradigme au travers d'une expérience cruciale liant l'enseignement à distance et l'enseignement professionnel. Mais laissons-là ces débats sur le statut épistémologique de l'expérience, qui ne seront peut-être tranchés que par l'histoire des sciences, pour présenter le cœur de notre dispositif.

Données empiriques : le « Mooc professionnel »

Récit d'expérience : chef de projet du Mooc

Alors que nous étions chercheur-associé à l'université de Rouen, nous avons travaillé dans un organisme financier associatif qui promouvait, pour le compte de l'État et sous l'administration des branches professionnelles, l'innovation en matière de formation d'adultes.

Il s'agissait là d'un terrain de recherche et développement visant à produire des dispositifs nouveaux et à les valoriser auprès des publics de différentes branches professionnelles.

La principale expérience qui a fait l'objet de notre contrat de travail s'est déroulée sur deux années, c'était un « Mooc recrutement » qui visait à initier des internautes aux compétences d'un métier puis à les accompagner jusqu'aux entreprises de la branche professionnelle recrutant — celle de l'hospitalisation privée. Il s'agissait de recruter des aides-soignants pour travailler dans des EHPAD, secteur remarqué par Pôle Emploi comme étant en pénurie de main-d'œuvre, le métier étant déclaré en tension. Le dispositif était donc initialement au service des entreprises (les Ehpads de la branche professionnelle), ce qui a amené la question de l'instrumentation des savoirs mis au service d'activités rémunérées ultérieures.

Il ne s'agissait pas de présenter des savoirs abstraits avec une valeur en soi, mais des savoirs utiles à l'action. Ce mouvement n'est du reste pas nouveau puisque l'on observe une étatisation des savoirs professionnels avec la fondation du Conservatoire national des arts et métier en 1794, mais aussi la loi Astier qui établit le CAP en 1919 ou encore la loi Delors de 1971 qui donne à l'État, via le ministère du travail, la régulation de la formation professionnelle, secteur dans lequel s'inscrit l'organisme financier étudié.

L'étatisation des savoirs professionnels s'observe ici par la rencontre entre ce projet de « Mooc recrutement » et la plate-forme nationale créée par la loi de 2013 : France université numérique. Si ce type de Mooc à visée professionnelle est le quatrième en France (l'importation depuis les États-Unis étant le fait de la SNCF pour le Mooc visant à orienter, former et recruter des « aiguilleurs du rail ») il est le premier à être déposé sur la plate-forme nationale de l'enseignement supérieur. Nous avons donc une rencontre entre des dispositifs du ministère du travail et du ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.

Forces et faiblesses du consortium

Une société de la branche professionnelle a mobilisé l'organisme financier qui lui-même a sollicité France université numérique ; puis le consortium a instrumenté la chaire dédiée à ce secteur professionnel des organismes de santé, qui se trouvait au Cnam. Le projet a donc consisté à coordonner des acteurs publics et privés issus de différents secteurs d'activité et avec des vocations différentes : enseignement supérieur, recherche, financement, formation professionnelle, soin à la personne, etc. Ceci n'a pas été sans poser des questions de

communication, de visibilité dans l'espace public, ou encore de définition des objectifs, : chacun tirant de son côté pour identifier le projet à sa propre vocation institutionnelle.

Ainsi la création de cet objet innovant : le « Mooc recrutement », n'est pas allée de soi. Pour tourner la page des tractations entre les différentes institutions, nous proposons de renommer notre objet de terrain en : « Mooc professionnel », en lui donnant ainsi une portée scientifique plus générale dépassant le cadre des parties prenantes. Comme nous l'avons indiqué en introduction, il s'agit de relier professionnalisation et numérisation dans l'enseignement supérieur. C'est-à-dire, pour une version minorée, une formation ouverte à distance visant à un métier. La polysémie du terme : « Mooc professionnel » renvoie d'abord à la professionnalisation des enseignements (dans leurs contenus et finalités), mais aussi au fait que le cours en ligne était issu du monde professionnel (les EHPAD) et à destination de futurs professionnels (les aides-soignantes recrutées). C'est un cours en ligne par et pour les gens de métier, incluant les arts qui leurs sont propres.

Limites et innovations du Mooc

Apprendre un métier par un Mooc semble être une gageure. La durée de la formation en ligne (trois semaines) et le temps de travail hebdomadaire (une à deux heures) pose la question de l'empan temporel de la formation. Et l'on sait depuis Olivier Reboul que la durée de la formation est un des critères qui la différencie de la simple information. En quelques semaines, et malgré l'intervention de la chaire dédiée du Cnam pour professer les grandes lignes du métier, on peut s'attendre à ce que les apprenants ne soient qu'initiés et orientés vers ce métier. Ce qui est un début de formation.

Mais on remarque que le dispositif insère aussi des vidéos sur le métier : c'est le travail filmé qui constitue une innovation pédagogique pour France université numérique en médiatisant les savoirs professionnels sous forme audiovisuelle. Au-delà du cours magistral avec la professeure du Cnam, le Mooc présente ainsi des situations de travail réel filmées, avec l'environnement matériel, les bâtiments, les costumes, mais aussi le phrasé naturel et les actes du quotidien du personnel du métier. Ce personnel est joué, sur site réel, par de véritables professionnels et non des acteurs. C'est la une façon de présenter et de former efficacement à un métier, une profession, mais aussi ses arts ou compétences, ses savoir-y-faire en situation et son savoir-être-agissant qui passe à l'écran. Ces arts pratiques sont aussi testés par un

questionnaire à choix multiples, de mises en situation, qui permet d'évaluer l'adaptation de l'internaute, récemment initié au métier, aux contraintes et nécessités de l'emploi.

Enfin, le dispositif est original car il relie les internautes ayant l'attestation de réussite après l'évaluation (400 attestations de réussite sur 2800 inscrits) à plusieurs entreprises ou organisations qui recrutent dans le marché du travail (envoi automatique de leur candidature par courrier électronique aux services de recrutements mobilisés et préparés à les accueillir). La branche professionnelle a orienté le Mooc vers un métier en tension selon la définition de Pôle emploi, c'est-à-dire où il y avait un fort besoin de recrutement. La faiblesse liée à la durée de formation est compensée par un fort besoin de recruter qui amène les lauréats à s'inscrire dans un métier et à poursuivre leurs apprentissages dans l'organisation qui les rémunère (50 recrutés à l'issue de l'expérimentation)



Donnée empirique, la page de présentation du Mooc professionnel

Lors de la conception, une opposition est apparue entre, d'un côté une logique productiviste industrielle que l'on retrouve par exemple au Cned mais aussi en partie dans France université numérique et au Cnam et qui vise à produire un grand nombre de Mooc à la chaîne (c'est la « Fabrique des Mooc ») ; et d'un autre côté une logique artisanale d'un produit

unique, expérimental, porté par la R&D de l'organisme financier qui veut se différencier par la qualité de son innovation.

Une opération de communication a enfin été effectuée, via la branche professionnelle et Pôle emploi, pour tenter de dynamiser le secteur. Au point que l'on peut parler du Mooc comme d'un outil de promotion plus que d'expérimentation pour ces acteurs : l'opérateur a relayé, sur les réseaux sociaux et dans la presse professionnelle, des articles laudateurs pour faire face à une situation délicate puisqu'il y avait aussi une grève des personnels d'EHPAD au même moment.

Le Mooc a attiré un public de curieux sur France université numérique. Un quart était plus sensible, d'après le questionnaire en ligne sur le profil des utilisateurs, à la découverte des structures d'EHPAD pour y placer un membre de la famille, que pour y travailler eux-mêmes. Le taux d'attrition, moins faible que celui de la moyenne des Mooc, mais tout de même assez bas, peut s'expliquer, selon la thèse de Cisel en 2016, par les raisons de l'inscription. Les six septièmes ne sont pas allés jusqu'au diplôme, ni jusqu'à l'emploi, car ils n'étaient pas venus pour ces raisons-là. Ceci peut expliquer les taux d'abandon, tout comme cela explique plus généralement dans les années 1990 les décrochages à l'université avec un public nouveau, non préparé, parfois simples curieux et n'étant pas décidé, dès l'inscription, à aller jusqu'à la diplomation.

Le Mooc dont il est question, ainsi présenté, peut alors être mis en question selon plusieurs axes : d'abord les questions émergeant du terrain sur le statut des savoirs, puis les questions liées à la socialisation et qui valent pour toutes les formations numériques, enfin la question de l'expérience qui constituera le terme de notre discussion scientifique

Questions issues du terrain : le statut des savoirs

Nous avons indiqué qu'une des questions issues du terrain était lié au statut des savoirs, ou encore à l'étatisation des savoirs professionnels et plus largement des savoirs d'action. Cette problématique était d'autant plus vive que, financé par une branche professionnelle, c'est le Conservatoire national des arts et métier qui fut l'opérateur spécialiste de la production des savoirs. Les arts du métier, ou compétences de la profession, acquièrent dans France université numérique le même statut de savoir que la physique fondamentale, la littérature, la théologie

ou encore la médecine et le droit, ces deux dernières ayant rencontré ces questions de professionnalisation dès l'université médiévale.

Les savoirs prennent de la valeur en référence à une réalité extérieure (la profession visée) et non en soi parce qu'ils sont des énoncés culturellement valorisés dans les quatre grands domaines de connaissances : lettres, sciences, droit, médecine. On pense la valeur des savoirs, non pas uniquement dans la relation d'un apprenant à ceux-ci, selon son origine sociale, mais dans la relation d'un apprenant à des objectifs d'activités, qui l'amènent à traverser le champ des connaissances cultivés à l'université pour y accéder.

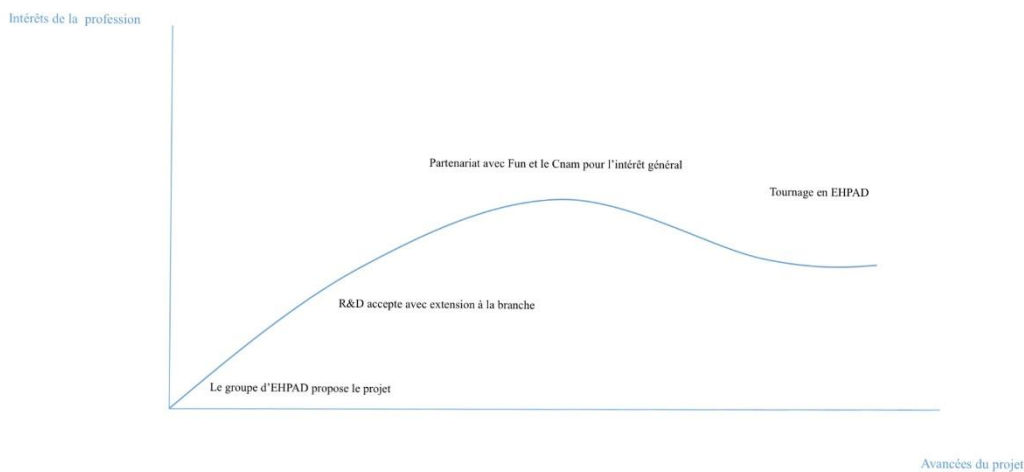
La logique artisanale de l'organisme financier, et de son pôle de recherche et développement, se heurtant aux standards d'une production industrielle de Mooc par d'autres opérateurs, a aussi amené à questionner la transformation du métier d'enseignant.

Premièrement la chaire professionnelle était instrumentée par l'organisme financier représentant la branche : la direction voulait imposer sa pédagogie en corrigeant l'enseignant et faisant passer le travail filmé avant l'introduction parlée. C'est le service technique d'appui audiovisuel du Cnam qui a été amené à produire une œuvre cinématographique de type documentaire sur le travail. Si la recherche en sociologie du travail a déjà mobilisé le cinéma, l'introduction de ces techniques dans un cours en ligne pose la question de leur maîtrise par l'équipe pédagogique à même de les mettre en œuvre et de les valoriser à bon escient.

Nous avons ensuite joué le rôle d'un chef de projet mais aussi d'ingénieur de formation à visée professionnelle, selon une « approche par programme », telle que définie par la conférence de Paris de 2017, inscrite dans le processus de Bologne. La vision d'ensemble est primordiale, c'est le canevas avec un motif du professionnel sur lequel doivent broder l'enseignant et l'équipe d'appui. Cela pose la question de la connaissance même des métiers finaux par le chef de projet. C'est pour cela que nous avons eu recours à des référentiels d'activité et des entretiens avec les professionnels (directrice d'EHPAD, DRH de groupe d'EHPAD, référence qualité, etc.) pour qu'ils définissent eux-mêmes les types de savoir à montrer par la caméra.

Au-delà des intérêts des différentes institutions parties prenantes, nous avons donc eu à coordonner des compétences distinctes entre enseignement, ingénierie de formation, techniques audiovisuelles, contraintes de métier sur le site de tournage (mobilisation du personnel d'un EHPAD dynamisé deux jours durant). Ce qui revient à mobiliser des compétences sociales pour

coordonner les différentes techniques. Garant de l'intérêt général et de la finalité du projet, le chef de projet devait naviguer entre différentes exigences et différentes institutions pour trouver un point d'entente dans la réalisation des objectifs. Ceci s'est déroulé sur une année pleine, depuis la convention entre les établissements jusqu'à la production du rapport final sur le Mooc pour l'organisme financier et à destination des partenaires.



[Le chef de projet coordonne les acteurs et l'évolution des positions](#)

Modélisation du rôle du chef de projet : maintenir les intérêts de la profession

On voit, dans le schéma, que le chef de projet maintient les intérêts de la profession tout au long du développement : les positions au cours du projet varient au fil des tractations entre les institutions. Les acteurs aux compétences variées et objectifs divergents portent chacun un intérêt spécifique. L'intérêt du Mooc pour la profession est préservé par le chef de projet, mais l'intérêt varie selon les négociations entre les acteurs durant les avancées du projet. Ainsi, alors que l'intérêt maximum est atteint alors qu'est choisi le Cnam comme opérateur, la promotion d'un EHPAD, par les films tournés dans un établissement singulier, ramène le projet collectif à cet intérêt particulier.

Une seule diffusion du Mooc a été effectuée, car la loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a entraîné un remaniement des branches professionnelles et de leurs outils financiers, ce qui a bloqué momentanément la rediffusion du cours en ligne. Alors même que la branche, comme le Cnam, auraient souhaité que le Mooc soit rediffusé. Au-delà de la pérennité dans les archives vivantes de France université numérique, la production de ce type d'expérience pose la question de leur survivance (liée à l'actualité des pénuries de recrutement dans une profession et à la pérennité des contacts avec les RH recruteurs ou les bourses à l'emploi de branches).

Au-delà de ces questions de terrain, une montée en généralité dans l'espace scientifique peut-être posée autour de la dimension sociale de ce type de formation numérique.

Questions scientifiques de socialisation

Émile Durkheim définit l'éducation comme : « la socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922, page 9). C'est une approche de l'éducation par le social et ses processus d'impositions de normes, valeurs, règles, par l'ancienne génération sur la nouvelle génération. Cette approche questionne la formation numérique et son caractère pleinement Éducatif. Dans ce cadre-là, *une définition de la compétence que nous proposons est : la compétition entre tous pour la compétitivité du tout*. Lorsqu'un jeune aide-soignant entre dans le métier, les plus anciens le socialisent en le mettant en concurrence avec d'autres de sa classe d'âge ou de son niveau d'expérience. Cette compétition permet d'intégrer les règles et standards en vigueur dans l'établissement, les manières de penser, de sentir et d'agir, mais aussi d'augmenter la productivité de la société intégrée : l'Ehpad. La compétence est alors autant une question de transmission et de socialisation éducative, qu'une question de productivité. Est-ce que la formation numérique, par un « Mooc professionnel », permet cette éducation et socialisation à la compétence ?

Indirectement, oui. En effet, la rédaction des épreuves par questions à choix multiples dans l'énoncé d'une situation de travail a été faite en collaboration avec des professionnels expérimentés du métier. Il y a donc médiatisation de la situation de travail et les apprenants étaient en concurrence pour la rapidité de résolution des problèmes et l'obtention de l'attestation

avant l'intégration au travail. La transmission était organisée par compétition entre aide-soignant candidats sur ordinateur, la productivité finale de l'Ehpad était préparée dans le sens où les savoir-faire, dont le savoir-faire-face-à-des-difficultés, étaient développés.

Les mises en situation, d'autant mieux imaginées par les apprenants qu'elles étaient présentées par des vidéos sur des actes du quotidien, ont aussi permis de transmettre des manières de penser. Émile Durkheim est contemporain du sociologue Maurice Halbwachs et l'on peut évoquer la mémoire collective des apprenants qui se transforme au fil de la formation numérique. Les valeurs, ou attracteurs du métier, sont mises en image et les identités individuelles et collectives se transforment à la vision des locaux, des futurs collègues en habits de travail, mais aussi des patients avec leurs situations de dépendance (selon leur infirmité, le plus souvent liée à la sénilité). Des modèles de récit de vie professionnelle, avec des aides-soignantes interrogées à la caméra, permettent d'intégrer les discours types et de modifier son histoire personnelle pour la faire correspondre à la hiérarchie des réalités de référence (le soin, l'aide, la sollicitude, l'écoute, l'empathie, etc.). Les apprenants sont orientés sur des évolutions possibles (diplôme complémentaire jusqu'à la voie de la directrice de la maison de retraite) des souhaitables, des perceptions du probable... Cette conformation est assimilable à une Éducation socialisée en présence. Dans une formation numérique, cependant, le temps d'intégration et de transformation de soi, l'adaptation à la mémoire collective, est plus bref ; le média réduit sensoriellement l'expérience et son impact sur la personnalité. Ce que le média informatique condense en un temps très court perd de son épaisseur sensorielle.

On le voit, le Mooc professionnel ne questionne pas seulement le lien formation emploi (avec l'utilisation des savoirs en situation de travail dans une vision de la compétence donnée) ou les nouvelles formes de l'enseignement supérieur numérique : il inaugure un nouveau rapport aux autres dans ces formations, de nouvelles valorisations des socialisations, qui sont médiatisées et dont les interactions sont formatées par l'ordinateur, passant par des canaux de communication pré-établis.

Le rôle même de l'enseignant, ici la professeure titulaire de chaire, est redéfini comme celui d'un passeur pour introduire à un nouveau monde professionnel. Il a l'art d'accrocher les apprenants à partir de leurs situations diverses, pour les amener progressivement à entrer dans l'imaginaire et les valeurs d'un nouvel environnement de travail. La socialisation éducative, qui passe par l'imitation de professionnels filmés, n'est plus nécessairement dans son périmètre d'enseignant, la socialisation par le discours, le vocabulaire, les tenues, etc. est un ensemble de

signes laissés à une équipe de professionnels de l'audiovisuel pour la mise à l'écran avec sa diégèse donnée. On peut ici se demander si le Mooc n'aurait pas gagné à faire appel à des centres de sociologie du travail, tel celui de Pierre Naville à Evry, pour augmenter l'instrumentation de l'audiovisuel à partir d'expériences déjà discutées en la matière.

De même, les mises en situation pour résolution de problèmes, qui ont été validées par les professionnels de haut rang, qui connaissent les moments clés déterminant la valeur d'un impétrant, n'ont pas fait l'objet de jeux de rôles. Ceux-ci, organisés à distance, auraient augmenté la compétence et la coopération entre les apprenants pour augmenter l'effet éducatif. Le « Mooc professionnel » pointait simplement vers un jeu sérieux informatique en ligne pour apprendre à évoluer en EHPAD : les candidats avaient une figurine qu'ils manipulaient entre les différentes salles fonctionnelles de l'établissement virtuel, mais ils ne rencontraient, à travers les autres figurines, que des programmes informatiques (des condensés de codes sur le comportement en EHPAD) et non des personnages représentant les autres apprenants de la formation.

La correction par les pairs, d'une prise de position par écrit par exemple, n'a, elle aussi, pas été mobilisée — ce alors qu'elle permet la gestion pédagogique des masses d'apprenants avec une grande efficacité dans les Mooc. C'est une façon de mieux intégrer les valeurs du métier en évaluant les compétences des autres apprenants. Sans écarter totalement l'idée d'un Évaluateur expert, la multiplicité des évaluateurs non experts permet d'avoir plusieurs perspectives concurrentes sur son propre travail ; et le fait même d'évaluer renforce l'attention prêtée à l'exercice. Ce type de dispositif est mis en place dans des plates-formes de Moocs telles que Coursera ou EdX, il est techniquement possible et souhaitable pour les raisons précitées, mais n'a pas été intégré lors de l'expérimentation pour des raisons de prudence pragmatique en situation de travail (sensibilité dans l'expérimentation liée aux représentations traditionnelles de l'évaluation par les agents en présence). Ce dispositif de correction par les pairs sera discuté plus bas, dans le chapitre du livre consacré à cet effet.

La socialisation s'est aussi faite sur le forum, où chacun pouvait se présenter et discuter du cours ; mais on a observé relativement peu d'interactions longues sur un sujet précis. C'est pourtant là que se fabrique le sens commun d'une promotion et que les corrections des uns par les autres s'affinent. Le dispositif d'évaluation des interactions dans le forum pris en compte dans la délivrance de l'attestation, que nous n'avons pas actionné pour ce Mooc et qui existe sur Coursera, est critiquable en ce qu'il ne compte que le nombre d'interventions dans le forum

(avec un seuil minimal) alors que c'est le nombre d'échanges sur un sujet précis qui devrait être compté — voire en tenant compte de la sémantique grâce à l'intelligence artificielle. C'est dans ces interactions-là que la socialisation est la plus efficace et qu'elle permet à la formation de se métamorphoser en Éducation au sens plein. Cela complète la professionnalisation comme processus social : les professionnels en devenir peuvent professer leur professionnalisme en cours de développement en verbalisant leurs activités sur le forum devant leurs futurs collègues, selon le vocabulaire du métier appris dans le Mooc.

Notre clinique de la socialisation dans le Mooc, qui insiste sur ses manques, sur ses défauts et sur ce qui aurait dû être mais n'a pas pu être parachevé, ne doit pas nous aveugler. Il faut certes vouloir soigner le travail, pour améliorer ce qui aurait pu être mieux fait. Mais ne minorons pas la dimension sociale de notre formation numérique, aussi incomplète soit-elle. Elle s'opère par l'encastrement de trois niveaux aux échelles différentes : d'abord la position sociétale du métier, qui donne sa place dans l'écosystème professionnel, pour la vision la plus large donnée par la chaire ; ensuite l'imitation sociale des acteurs, de leurs attitudes et phrasés, tels qu'on les voit à l'écran, qui est une présentation sociale de niveau médian permise par l'audiovisuel ; enfin, au niveau le plus fin et le plus précis, les interactions microsociales par correspondances et discussions sur le forum. La formation numérique, quoique mise en question critiques, est une éducation par socialisation. Le curriculum social s'affine dans le temps : depuis l'entrée dans le Mooc par l'introduction professée, puis l'imitation des vidéos et, enfin, les interactions entre apprenants pour développer la compétence et la coopération dans le forum.

Ceci corrobore le théorème d'Annie Jézégou d'un mode de présence social dans le paradigme de l'enseignement à distance : autrui a un rôle à jouer et tout n'est pas autorégulation, ou autonomie. Le formé apprend en se socialisant, en se comparant et imitant les autres dont la présence est médiatisée dans le dispositif, durcie par un artefact qui les matérialise. Cet acte d'orientation et de formation numériques à un métier se fait en rencontrant d'emblée d'autres candidats, des images animées de professionnels et des mises en situations sociales typiques. L'apprenant doit échanger sur le forum et essayer de répondre avec justesse à des cas : demande d'aide d'une personne âgée à laquelle il doit faire face, infraction à la répartition légale des rôles entre les professionnels, condition de prise de poste matinale, etc.

Nous soutenons donc que ce n'est pas le social qui manque à la formation numérique pour en faire une Éducation avec une majuscule, un enseignement supérieur complet, mais que

c'est l'expérience elle-même qui fait défaut. Questionnons donc notre expérimentation dans les perspectives ouvertes par le concept d'expérience.

L'expérience remise en question

Le Mooc professionnel est une expérience : c'est une expérimentation. Nous avons vu qu'elle incluait une expérience sociale, socialisation médiatisée par de l'audiovisuel interactif. Mais c'est dans un autre sens ce que nous voulons remettre à la question le concept d'expérience, tel qu'il est travaillé actuellement en sciences de l'éducation et de la formation.

On peut commencer notre approche conceptuelle de l'expérience en évoquant une étymologie, soit : ce qui est appris à l'épreuve du réel. La question est alors de savoir ce qu'est le réel et quelles sont les apprentissages développés lorsqu'on s'y confronte — voire quelle est la nature et la difficulté de l'épreuve. Concentrons-nous sur la première question de définition du réel qui est fondamentale, à l'heure du numérique, et plus largement de la réalité virtuelle, augmentant les possibilités offertes.

Pour l'apprenant, le réel de référence est le métier visé, représenté par les professionnels impliqués grâce à l'intermédiaire de la formation. Mais le réel est aussi et peut-être avant tout la situation initiale de l'apprenant, son quotidien avant qu'il entre dans le métier. Évidemment, une troisième réalité de référence, qui est celle que nous décrivons ici scientifiquement, est celle de la formation numérique en elle-même, de l'artefact ou dispositif Mooc. Comment interagissent c'est trois réalités qui fondent notre expérience ?

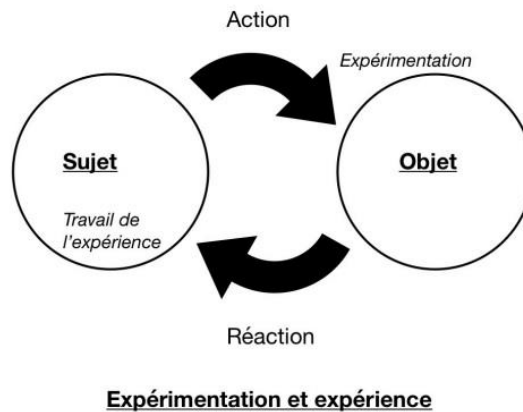
Nous avons vu que le média fonctionne comme un intermédiaire pour amener les apprenants, dans un schéma en forme d'entonnoir, à passer de leurs réalités professionnelles diverses, se formater par le Mooc, pour être conformes aux attentes de la réalité professionnelle visée. La formation numérique est conformation, mise en forme, formatage à l'aide du média. Elle permet l'acquisition de savoirs dont il sera fait usage en situation de travail et en organisation. Cette vision première d'un formatage est par trop réductrice puisque, une fois recruté, chacun fera un usage différent de ses savoirs en organisation, tous portant le nom d'assistant social mais chacun exerçant différemment son métier.

Nous avons aussi critiqué l'appauvrissement sensoriel par les seules vision et audition, les deux sens nobles qui laissent de côté l'odorat, le goût, le toucher, voire la proprioception,

qui ne sont pas impliqués par le média informatique. Celui-ci présente toutefois d'autres avantages comme d'être assez dur pour durer, traverser l'espace et le temps, pour atteindre des candidats éloignés de la réalité visée.

En sciences de l'éducation et de la formation, Jean Marie Barbier et ses différents disciples, ont travaillé la notion d'expérience. L'intégration de cette notion fondamentale à sa réflexion s'est faite par les axes du laboratoire qu'il a lui-même fondé dans les années 1980 et qui étudie la formation. Ainsi, il pense l'expérience dans une interaction entre deux axes du laboratoire : l'activité, dont il est spécialiste du vocabulaire d'analyse, et l'identité, avec ses valeurs et ses possibles transformations.

L'expérience, pour Jean-Marie Barbier reprenant les théories de John Dewey, est l'action que j'exerce sur le monde, et la réaction du monde sur moi-même. Je me transforme en transformant le monde, car il me résiste. On peut développer librement cette posture fondamentale sur l'expérience, ou épreuve du réel, en évoquant l'intention initiale qui incite à l'action et les résistances du monde. Au moment où je veux agir, par un premier acte prudent, qui entame une activité, je reçois la première réaction de l'environnement sur lequel je m'exerce : je veux découvrir un métier et m'inscris au Mooc professionnel, j'ai alors un retour de formation. Cette réaction peut être négative et je peux être amené à modifier mon intention pour l'adapter au réel, par exemple en me réorientant si le Mooc semble ne pas être adapté aux réalités professionnelles et aux exigences que je suis prêt à accepter. Mais la réaction numérique peut aussi être positive et encourager un second pas, un développement de l'action. Ainsi, si je me sens bien avec les réalités médiatisées, que je réussis les tests du Mooc, je peux m'engager dans un acte de candidature pour continuer ma formation dans l'emploi en EHPAD une fois recruté. Ici la réaction positive de l'environnement confirme mon intention et m'amène à la développer en renforçant mes propres valeurs pour poursuivre mon action de professionnalisation dans un monde accueillant.



Un modèle de l'expérience

Conformément à la tension entre activités et identité chez Jean Marie Barbier, on observe que, quel que soit le type de réaction du monde sur mes intentions, mon activité modifie mon identité : soit elle m'amène à rester identique à moi-même en changeant de monde car celui-ci m'est hostile, soit elle me conduit à prolonger mon identité, la développer et l'adapter dans un monde auquel je m'identifie. Les tensions entre identité psychique (rester identique à soi-même) et identité sociale (rester identique et adapté aux autres) sont modulées par les types de réactions du monde qui ne me laissent jamais, ni indemne, ni *idem*.

Ce débat sur l'expérience, qui fait actualité au Cnam, pour Jean Marie Barbier, comme dans plusieurs domaines des sciences de l'éducation et de la formation, trouve ses origines dans la philosophie pragmatique américaine du XXe siècle, dans l'œuvre de John Dewey. L'éducation doit passer par l'expérience, l'expérimentation du réel, pour se former soi-même, en reconstruisant en permanence la réalité. Il y a une action et une compréhension de cette action pour faire expérience pleine est totale. Cela consiste à faire sens de l'adéquation de mon intention au monde, cela permet de construire mon identité et de transformer mes actes, ou activités, en une action à la sémantique assumée.

En deçà de John Dewey, on peut remonter jusqu'à la philosophie éducative des Lumières, avec l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, où l'expérience de l'apprenant se fait certes dans la nature, mais une nature artificielle, organisée par le gouverneur qui prépare le terrain d'expérimentation. Émile agit, s'endurcit et se forge une identité autonome au contact de la nature, il réfléchit avec peu de mots mais avec précision sur ses expériences. Cependant tout

ceci est pensé par avance par le gouverneur chargé de l'éduquer : il a préparé la situation et prédisposé l'expérimentation.

C'est ce type d'expérience que l'on retrouve dans notre expérimentation puisque l'endroit numérique de la formation est artificiel et préparé par les professionnels pour donner lieu à une situation apprenante optimale. Les participants sont amenés à agir dans l'environnement informatique fabriqué de toutes pièces, à voir celui-ci réagir et à transformer leur identité en fonction des rétroactions. Ils font sens du Mooc et sentent s'ils peuvent y orienter leur propre professionnalisme. Ils reconstruisent leurs expériences selon les résultats aux tests d'évaluation, pour voir si le métier et le type d'emploi leur sont adaptés et sont en adéquation avec leurs valeurs.

Le Mooc professionnel est en ce sens une formation expérientielle. Certes l'expérience est réduite à de l'audiovisuel interactif, certes elle s'inscrit dans un temps court et la socialisation est programmée, mais c'est tout de même l'expérience d'un condensé de réalité du métier. La réflexivité possible sur ce condensé est ouverte dans le forum, où l'interactivité se fait pour la construction collective d'un sens commun sur le métier.

Notre expérimentation présente une expérience qui amène les apprenants à poursuivre, ou non, pour se professionnaliser sur le terrain une fois embauchés. Nous pensons qu'elle serait plus complète si elle permettait d'alterner régulièrement entre le numérique et le professionnel (stage, apprentissage, outil de VAE...), dans un temps plus long. Les apprenants seraient amenés à suivre plusieurs formations numériques professionnelles tout en travaillant en permanence et en laissant la place à des écrits professionnels longs pour construire une réflexivité en interaction avec d'autres théories importantes, distantes géographiquement ou historiquement.

Le nouvel objet « Mooc professionnel » est une innovation pédagogique qui permet de redéfinir l'hybride, la mixture, voire, étymologiquement, ce qui est un *métissage* et fait le lien entre la formation à distance par cours en ligne et l'expérience en situation de travail. Cette alternance est souple et facilitatrice quand l'apprenant habite loin de son lieu d'études ou que les temps de travail sont contraignants. Elle permet, par exemple, de se former avec le Cnam numérique à Paris, tout en commençant un emploi dans un EHPAD dans le sud de la France, qui se trouve loin de son lieu d'habitation et qui interdit donc, faute d'ubiquité, la multiplication des présences pour suivre les différents éléments de sa formation.

En résumé, l'expérience nous paraît primordiale pour lier le numérique aux réalités professionnelles. Ceci est valable, aussi bien pour les apprenants en ligne et au travail, que pour le statut de notre expérimentation ouvrant le paradigme de l'enseignement à distance à celui de l'enseignement professionnel.

Axe de questionnement	Avantages	Inconvénients
Statut des savoirs	Valorisation des professions et de l'action : compétences, lien formation - emploi	Peu de maîtrise pédagogique des documents audiovisuels
Socialisation	Socialisation professionnelle macro, méso et micro Numérique	Difficilement mesurée
Expérience	Média diffusable	Réduction sensorielle Limitée dans le temps

Tableau synthétique des analyses du Mooc

Ouvertures

Nous encourageons les collègues de l'enseignement supérieur à reproduire l'expérience en question pour éventuellement falsifier nos résultats, tester de nouveaux modèles et généraliser ces micro-actes éducatifs. Ceci devrait transformer les politiques éducatives sur le temps long : le rôle et les formes de l'université qui devient un centre de savoirs numériques, la valorisation d'un nouvel élitisme connecté, voire la proposition de diplômes d'établissement et nationaux par Mooc. Auquel cas, peut-être faudrait-il adapter l'exercice du mémoire, pour donner sens et lier les socialisations, les livres et les cours en ligne avec les projets de vie (famille, loisirs, emploi). Ce serait le rôle de l'écrit long propre à l'université (doctorat, mémoire), ici professionnel.

Au demeurant, plusieurs questions restent ouvertes à controverses. Est-ce l'avenir que de se former par « Mooc professionnel » ? Qu'est qu'une expérience formative ? Comment connecter la socialisation réelle à celle numérique pour une Éducation complète ? Quelle y est la place de la documentation de l'expérience ?

Est-ce que cela remet en cause la dimension matérielle des universités et répond à la question des masses venant se professionnaliser ? Voire l'existence des institutions éducatives au sens large, car nombre de grandes écoles ont une dimension professionnelle ? Le numérique remplacerait-il le livre, simple ressource éducative libre ? Quel est le rôle des bibliothèques

devenues médiathèques dans cette transformation ? Quelle ingénierie de formation cela implique-t-il et quels seront les métiers de demain en découlant ?

Si cette innovation nous semble aller dans le sens de l'histoire, comment s'orienter en permanence dans une offre morcelée de Moocs, selon ses propres valeurs et engagements territoriaux, professionnels, disciplinaires ? Est-ce que cela remet en cause le découpage disciplinaire en amplifiant le phénomène des multi-cursus ? Allons-nous vers des micro-formation en juste à temps où 1 ECTS avec attestation, en quelques semaines, permet d'accéder à un emploi donné ? Est-ce valable pour tous les emplois en tension ? Faut-il laisser à l'apprenant le soin d'agréger ses propres cours pour individualiser son parcours de formation tout au long de la vie ? Ou alors inventer de nouvelles formes d'accompagnement numérique, ce qui revient, *in fine*, à réinventer la relation éducative ?

Bibliographie

Barbier, J.M., Albarello, L., Bourgeois E. et Durand, M. (2013). *Activité, expérience, apprentissage*. Presses universitaires de France.

Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie*. (Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation). Université Paris-Saclay. France.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France. DOI : [10.3917/puf.coulo.1993.01](https://doi.org/10.3917/puf.coulo.1993.01)

Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation* suivi d'*Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris.

Dutercq, Y. (1992). *Les professeurs*. Hachette.

Guyon, M., Delpeyroux, S., Bachelet, R., Rouveix, F. et Truche, C. (2017). Intégrer un MOOC : outils, pratiques, facteurs-clés de succès. *Colloque QPES 2017*, Grenoble. <http://www.colloque-pedagogie.org/actes-2017>.

Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1).

Kuhn, T. (2018). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.

Marty, O. (2016). Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*. Athabasca University, 2016, 32(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/911/1626>

Marty, O. (2014). A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and Education*. Taylor & Francis (Routledge), 2014, 10(1), 17-27.

Moore, M.G. (2012). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates. DOI : [10.4324/9781315296135](https://doi.org/10.4324/9781315296135)

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Rousseau, J.J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.

Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2) 2015, 73-94.

Evaluer dans l'enseignement supérieur

Notre parcours se précise et, après la distinction entre l'enseignement et l'ingénierie, puis les modalités possibles d'enseignement (présences et distances), voyons comment les arts ou compétences des divers terrains professionnels se mobilisent dans les métiers de l'université. Nos fonctions de maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille nous amènent à nous interroger plus précisément sur les modalités d'évaluation des étudiants. Cet acte d'enseignement supérieur fait appel à la fois à de l'ingénierie et à des dispositifs médiatisés (Moodle).

Nous distinguons deux types d'évaluation : en premier cycle, la masse des copies et la vérification de conformité au modèle du cours peut en partie être effectuée par un dispositif de correction entre étudiants ; en second cycle, le mémoire, exercice d'écrit long propre à l'enseignement supérieur, fait l'objet d'une évaluation qualitative en termes de trace mnésique et de positionnement soutenable sur le long terme.

L'atelier de correction de copies entre étudiants dans Moodle²²

L'année 2020 a été marquée par le début de la crise du Covid et l'obligation de limiter, pour un long moment, l'accès aux campus et aux salles de classe. L'utilisation des outils numériques a été accélérée par cette contrainte qui a atteint l'ensemble du monde académique. Les plus favorables à la numérisation des enseignements ont vu leurs pratiques valorisées par leurs collègues, auparavant récalcitrants, se trouvant face à l'obligation d'utiliser les environnements informatiques pour l'apprentissage humain. Sans aller jusqu'à dire qu'une « didactique de la distance » s'est développée dans les universités, où les échanges de bonnes pratiques se sont multipliés entre enseignants, force est de constater que les usages des outils numériques comme Moodle ont été accélérés et ont pris de l'ampleur.

²² Ce chapitre a été initialement publié dans une revue : Olivier Marty, Claudine Garcin, Nurgul Seisekeyeva. L'atelier de 'correction par les pairs' dans Moodle : conceptions dans l'usage : Comment les moodlers se professionnalisent par la didactique de l'expérience selon Dewey.. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE*, Laboratoire Education, Discours et Apprentissages (EDA), 2022

Question de recherche

C'est donc pour nous l'occasion de nous interroger sur les usages de modules de Moodle tels que l'atelier de correction par les pairs, mais aussi la base de données collaborative, ou encore le glossaire collectif, etc. Comment peut se professionnaliser l'enseignant du supérieur à l'aide de ces outils ? Comment s'en emparer enrichir ses expériences didactiques, parfois en détournant l'usage premier (par catachrèse) ou en surmontant des obstacles liés aux habitudes en présence ? Nous allons décrire nos propres pratiques avec un module particulier, l'atelier de correction par les pairs, par une analyse réflexive qui constitue l'essentiel des données empiriques. Puis nous allons essayer de généraliser la transmission de l'expérience par une application ou un logiciel en nous référant aux concepts de Goody et Dewey. Nous posons ainsi qu'un module de Moodle est un « didacticiel de l'expérience » au sens où il est un condensé d'expérience pédagogique, et nous nous efforcerons de montrer qu'il est ainsi prêt à être utilisé.

Cadre théorique

Le cadre théorique de notre recherche est multiple. C'est d'abord la « didactique de l'expérience » que nomme John Dewey (2018) dans *Expérience et éducation*, au début du deuxième chapitre. John Dewey spécifie ainsi un concept, un siècle auparavant, la « didactique professionnelle » de Pierre Pastré (2011), qui s'intéresse à la transmission des savoir-faire et des métiers. Dans l'optique de Dewey, il s'agit d'une didactique professionnelle qui repose sur l'expérience, l'expérimentation, ou de nos jours l'expérientiel — et non simplement sur les dires d'un formateur. Nous voulons montrer qu'un module de Moodle est un concentré de cette expérience, un outil qui la contient et qui est prêt à être employé pour la faire fonctionner – sous réserve d'une appropriation effective.

L'expérience professionnelle des façons d'enseigner des générations passées, qui a été numérisée, est utilisée ; mais aussi, par là même, redécouverte, apprise et transmise. La didactique de l'expérience est bien un outil de professionnalisation (Wittorski, 2008) pour les jeunes enseignants, comme l'a soutenu Claudine Garcin (2014) dans sa thèse sur les forums de Moodlers. On remarquera ici que l'usage de l'outil, ce qui est aussi appelé l'expérience de l'utilisateur, amène à des catachrèses, des réinventions, des détournements ou encore des

conceptions dans l'usage (Folcher, 2005), qui déforment partiellement les intentions des concepteurs originels voulant transmettre leur expérience professionnelle.

Enfin, le troisième volet de notre cadre théorique, est celui de la raison graphique (Goody, 1979) et plus précisément de la raison numérique (Bros, 2009). Nous serons en effet amenés à réfléchir sur les modalités de fixation de l'expérience par la réflexivité écrite, puis de développement sous forme d'écriture de programme informatique, qui permet d'opérationnaliser cette expérience et de transmettre, non pas simplement un texte statique, mais un outil informatique prêt à l'emploi (l'atelier de correction par les pairs). C'est là ce que nous proposons d'appeler le passage d'une didactique de l'expérience à un didacticiel de l'expérience.

Méthodologie empirique : les pratiques analysées

Notre collectif d'auteurs est riche d'une variété de perspectives et de terrains. L'une d'entre nous a participé à l'installation du squelette de Moodle dans une université à l'étranger : « en 2018 l'Institut Sorbonne qui fait partie de l'Université Nationale Pédagogique Abaï d'Almaty a pour la première fois introduit la plateforme numérique pédagogique Moodle pour l'aide à l'acquisition de compétences en communication orale. » (Seiskeyeva, 2021). Elle a été amenée, en tant que didacticienne des langues, à coopérer avec le service informatique pour la mise en place de la structure d'ensemble. Elle a ensuite été conduite à produire des cours dans Moodle pour une promotion de ses élèves.

Une deuxième auteure, après un parcours scientifique, a effectué une thèse de maturité en sciences de l'éducation avec Jacques Audran sur Moodle (Garcin, 2014), et plus précisément au sujet des forums sur lesquels discutent les Moodlers pour ajuster leurs usages et développer de nouveaux programmes. Elle a été amenée à participer à ces forums de socialisation scientifique des concepteurs, utilisateurs, développeurs de Moodle ; à y observer les pratiques et relever les modes de coopération via un questionnaire distribué en ligne. L'auteur remarque (p.184) que les forums sont composés à 40% d'informaticiens et seulement 15% de professionnels des sciences de l'éducation.

Enfin, l'auteur principal a eu une expérience de paramétrage au Centre national d'enseignement à distance en 2012 (Marty, 2020), lors de la migration du campus électronique vers Moodle, ce qui l'a amené à collaborer avec le service informatique pour définir les modules

et les modalités d'utilisation pour les enseignants des formations dont il était responsable. Il a, en parallèle, eu une expérience d'étudiant sur un Mooc de Stanford dans Coursera, où il a utilisé la correction par les pairs pour l'évaluation de ses camarades de promotion dans cette forme d'enseignement à distance moderne. C'est donc là une expérience utilisateur en tant qu'étudiant participant à l'atelier. Enfin, au cours d'une période d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche, puis une prise de fonctions de maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, il a manié, en tant qu'enseignant, le module de correction par les pairs. Cette expérience utilisateur en tant qu'enseignant a été faite à sept reprises dans des configurations très différentes : un groupe de formation d'adultes en reprise d'études de huit personnes, une promotion d'ingénieurs agronomes de deux cent élèves, une licence en sciences de l'éducation d'une centaine d'étudiants, des travaux dirigés de didactique professionnelle en troisième année de licence, etc. À chaque fois, les contenus de cours et les travaux à évaluer différaient, les profils et attentes des étudiants étaient distincts, et les modalités d'intégration des résultats (évaluation telle que corrigée par les pairs puis sa propre note en tant qu'évaluateur) dans le diplôme variaient.

Au-delà de la philosophie de l'expérience de John Dewey, aujourd'hui reprise en sciences de l'éducation et de la formation, en particulier dans les équipes issues du Centre de recherche sur la formation du Cnam, nous nous appuyons donc sur l'analyse des pratiques pour décrire les terrains variés. La présence en institution (Cned, école d'ingénieur, université) permet une observation-participante, une recherche action qui est aussi enquête réflexive sur son expérience d'utilisateur en tant qu'enseignant. Les *webstudies* sur les forums complètent le dispositif qualitatif et permettent de questionner la conception des dispositifs.

Récit d'expérience par un enseignant : conceptions dans l'usage du module

Les arts du métier d'enseignant, mais aussi de celui d'étudiant, sont modifiés par l'atelier de correction par les pairs. Celui-ci existait avant sa numérisation. Il consistait, pour l'enseignant, à répartir manuellement les copies entre les élèves. Cela posait, comme nous allons le voir, des problèmes d'appropriation des critères d'évaluation par les élèves, de statut du ou des correcteurs et d'anonymat. L'idée même de donner, à des étudiants en sciences de l'éducation, comme exercice de corriger des devoirs, les professionnalise et leur permet de les

faire rentrer dans un monde où l'erreur est source d'apprentissages, et où il faut se conformer à un modèle unique, défini collectivement, pour s'élever à son niveau.

La numérisation et l'intégration dans Moodle a permis une large diffusion de cette pratique : sa standardisation. Elle a aussi permis de faciliter les calculs de répartition des copies et de moyenne de notes (en particulier en notant aussi l'évaluateur selon un écart-type aux autres évaluateurs) pour un usage à vaste échelle (répartition des copies entre des milliers d'étudiants dans un Mooc par exemple). La numérisation de l'exercice a cependant soulevé des difficultés liées au maniement même du module (paramétrage en amont du logiciel, utilisation en direct qui demande une habileté avec l'outil) qui a pu freiner aussi bien les utilisateurs aguerris de l'exercice en présence que les non-initiés devant comprendre à la fois le logiciel et la pratique sous-jacente. Ainsi sont apparus des détournements d'usage autour de copies allégées laissant une large place à la mécanique de répartition des copies (le travail informatique) et demandant moins d'effort en tant que producteur de copie ou correcteur.

L'utilisation de ce module appelle ainsi le développement de nouvelles compétences professionnelles, une professionnalisation spécifique. Au-delà de la maîtrise des fonctionnalités techniques (comme le paramétrage de l'attribution aléatoire des copies dans chacun des groupes) le module demande un sens de l'animation et des dynamiques collectives. Il s'agit en effet rien de moins que de faire changer les représentations du métier d'étudiant, avec un rapport au professeur reconnu comme expert, pour demander d'accepter de nouvelles activités (corriger des devoirs, avec une note chiffrée sur sa performance d'évaluateur) et de nouveaux jugements sur ses propres productions (par les autres étudiants). Il faut donc faire preuve de pédagogie pour entraîner l'adhésion au dispositif et surmonter le paramétrage en direct (co-production des critères d'évaluation, attribution d'un nombre de copies par évaluateur, etc.) sans susciter le doute dans la classe ou l'amphithéâtre. Il convient également d'écarter des suspicions quant à des velléités de s'épargner des corrections de copies fastidieuses — ces suspicions venant d'élèves comme de collègues mais ne résistant pas au temps passé à apprendre, animer, utiliser, rectifier l'atelier ; qui n'est pas systématisé mais utilisé en complément de notations traditionnelles.

Une façon de faire adhérer le groupe est de montrer l'importance de la correction, tout autant que la détermination collective des critères d'évaluation, pour mieux intégrer les apports du cours. Le rapport aux évaluations se transforme lui aussi peu à peu, par le passage d'un Correcteur expert, mais parfois pressé, à une multiplicité de perspectives, non expertes, mais

complémentaires et parfois zélées car dynamisées par la nouveauté, en particulier en sciences de l'éducation.

Des interventions de correction des corrections sont encouragées, pour éviter des effets d'évaluations faussées par des haines (si ce n'est pas anonyme, le premier rang de l'amphithéâtre d'ingénieurs étant corrigé par ceux du dernier rang) ou simplement des mauvaises appréciations bâclées créant des injustices. Certaines fausses solutions sont à éviter (trouver la formule mathématique donnant le calcul de la note définitive d'un élève) pour préférer des corrections traditionnelles par l'enseignant ou en cas de difficulté.

La prise en main du module de Moodle « atelier de correction par les pairs » demande plus qu'une simple initiation à un programme informatique : cela revient à intégrer une conception de la didactique, certes appuyée par un programme, mais qui porte en elle toute une philosophie. La posture pédagogique sous entendue est l'importance de la multiplicité de points de vue de correcteurs non experts, la valorisation de la fixation de critères d'évaluation, la correction elle-même comme source d'apprentissages, etc.

Plus qu'utiliser un module, c'est donc apprendre un exercice ancien facilité par l'informatique. Le programme joue le rôle de condensé pédagogique, de prêt-à-enseigner (avec toutes les limites que nous avons posées en termes d'appropriation) ou encore d'expérience professionnelle didactisée par l'outil. C'est parce que le programme renferme de l'expérience didactique et que son utilisation permet de l'apprendre que nous proposons de le qualifier de didacticiel expérientiel. C'est un programme pour l'enseignant-apprenant qui est contenu dans le programme pour l'enseignant-exerçant-son-métier. L'expérience d'utilisation de l'outil permet de bénéficier de l'expérience professionnelle de ceux qui l'ont programmé.

Comment s'opère cette transmission ? Jack Goody a montré comment l'écriture, en posant la pensée, permet d'appuyer la réflexion sur des traces organisées (la ligne, la liste, le tableau, etc.) et assez résistantes (pierre, papyrus, papier...) pour durer dans le temps. La thèse de sciences de l'éducation de Frédéric Bros s'inscrit dans l'appropriation de la théorie de la raison graphique de Goody et son développement sous l'appellation de *raison informatique* : l'ensemble des lignes codées, l'encastrement de plusieurs couches de langages informatiques, permet de solidifier la pensée et des actions qui peuvent être transmises aux utilisateurs du logiciel. La logique de tel exercice est transcrite, solidifiée et prête à l'emploi par tous, au lieu d'être perdue avec la mémoire vivante de celui ou ceux qui le connaissait.

Se posent alors les questions d'interactions entre concepteurs et utilisateurs : les experts en éducation qui pratiquent la correction par les pairs manuelle ont transmis oralement ou par exercice leur savoir à des informaticiens qui l'ont codée. Le programme a été écrit. On trouve sur les forums les traces de ces programmes en cours d'écriture mais assez peu de débat sur le rajout de telle ou telle fonctionnalité. Ensuite le module est diffusé et se pose la question du choix d'intégrer tel ou tel module dans l'installation de l'infrastructure Moodle et son paramétrage, question techno-pédagogique. Chaque enseignant utilisateur rencontre alors des écueils et se forge ses propres habitudes : combien de devoirs attribuer ? Faut-il laisser corriger ceux qui n'ont pas rendu de devoir ? Faut-il paramétrer un nombre de devoirs par correcteur ou un nombre de correcteurs par devoir (cela prend de l'importance si on accepte les corrections de ceux qui n'ont pas rendu de devoir) ? Si ces questions courantes sont solidifiées sous formes d'options (cases à cocher lors de l'utilisation en classe), certaines, plus rares ou personnelles, peuvent transiter par le service informatique de l'institution pour paramétrage voire être posées sur les forums de Moodle pour nouveau développement après expertise collective (c'est par exemple le cas des ajustements pour le calcul de la note en tant que correcteur, ou encore la possibilité de laisser aux apprenants un espace de réponse aux corrections des correcteurs). L'expérience contenue dans le logiciel est ainsi, certes transmise de générations en générations, mais aussi le résultat d'une discussion collective de la communauté à chaque version du programme.

Les conceptions-dans-l'usage sont peut-être d'abord des astuces d'utilisation de type ergonomique, mais elles peuvent donner lieu à des remontées vers les concepteurs-pour-l'usage qui modifient alors tout à la fois le programme et la mémoire solidifiée de l'expérience qu'ils formalisent et diffusent. Le correcteur d'une copie est noté selon l'écart à la moyenne des autres correcteurs de chaque copie... mais ceci doit-il être modifié si un correcteur d'une des copies de référence est trop loin de la moyenne des autres ? Les connaissances techniques des participants à l'infrastructure informatique profonde donnent ainsi un pouvoir considérable pour modifier l'expérience du métier d'enseignant par sa formalisation — sa réification. En modifiant un paramètre informatique de la chose : « atelier de correction par les pairs », c'est une inflexion qui est faite à ses usages et donc aux pratiques des enseignants utilisateurs.

L'innovation pédagogique par l'outil informatique est ici professionnalisation en masse des nouveaux enseignants par les modules qui leurs sont offerts. Comme un nouveau professeur des écoles en maternelle peut être formé par les jeux et instruments laissés dans sa salle de classe, une visite des modules de Moodle d'une université organisée par un centre d'innovation

pédagogique pour les nouveaux enseignants formate leurs actions didactiques à venir, c'est en soi une didactique professionnelle. Certes, cela diffuse les bonnes pratiques et les outils prêts à l'emploi, mais cela donne aussi un cadre à l'innovation dans l'outil et limite aux experts le pouvoir de le modifier. C'est ainsi à la fois un atout de standardisation et diffusion des pratiques, mais aussi un obstacle au sens où le logiciel cadre l'exercice et ne permet l'innovation qu'à ceux qui peuvent contribuer à son développement informatique. D'où l'importance des allers retours entre différents agents, ces rétroactions de conceptions dans la communauté Moodle, qui s'inscrit dans la vision philosophique de Dewey sur l'expérience.

Une analyse deweyenne de cette didactique de l'expérience

La correction par les pairs peut prendre différentes formes. De nos jours, les étudiants viennent en cours avec leur propre dispositif, dont des groupes de messagerie où ils peuvent échanger au sujet des enseignements et se corriger les uns les autres informellement. Ceci participe d'une homogénéisation de la promotion. La correction par le groupe-classe est alors informelle bien qu'elle soit organisée en amont par un tri basé sur le degré d'implication et de réussite. De même, on peut séparer, dans l'amphithéâtre, ceux qui participent à la correction par les pairs via Moodle, de ceux qui s'abstiennent. On suppose alors que la diversité de ceux qui ne participent pas est plus grande que celle de ceux qui participent, ne serait-ce que parce qu'en participant ils parviennent à s'ajuster les uns les autres et donc à former un modèle de bon élève, en référence avec les objectifs pédagogiques de la formation.

Mais revenons à l'outil simple et tranchant de la correction par les pairs dans Moodle, qui permet une évaluation mutuelle. Nous le prendrons comme un outil affûté, nous autres, nains pédagogiques hissés sur les épaules des géants, qui ont accumulé pendant des générations le savoir-faire qui est ici présenté sous format manipulable. John Dewey, nous l'avons mentionné, prône une « philosophie de l'expérience didactique ». Il écrit dans le deuxième chapitre d'*Expérience et éducation* :

« En termes pédagogiques, modulation signifie mouvement provenant d'un centre humain et social et tendant à un schème d'organisation plus objectif et plus intellectuel ».

Le module de Moodle, en se basant sur l'expérience éducative de Dewey, est bel et bien un condensé anthropotechnique (Rabardel, 1995) de didactique qui permet d'organiser les

enseignements selon les cadres du logiciel. C'est un schéma organisationnel dynamique qui rend intelligible les objectifs didactiques. Dewey continue :

« le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes. Je discuterai plus tard, en détail, le principe de la continuité de l'expérience ou ce qu'on pourrait appeler le « continuum expérimental ». Je veux simplement, ici, souligner l'importance de ce principe pour la philosophie de l'expérience didactique. »

Nous le voyons, ce qui est primordial c'est le principe de continuité, qui permet de transférer ou d'inférer un mécanisme abstrait d'une situation à une autre, d'une expérience à une autre. On y retrouve les schèmes cognitifs qui mobilisent la structure conceptuelle d'une situation à une autre. Cela peut se penser entre deux individus (formation dans une salle de classe, sur le lieu de travail, etc.) ou entre deux générations (programmation scolaire et usage de l'informatique).

Le « continuum expérimental » est de premier ordre si l'on veut penser la transmission intergénérationnelle et basée sur plusieurs corps de métier complémentaires d'une expérience didactique donnée. On suppose là que l'exercice didactique est le même, malgré la croissance lente et régulière de la difficulté dans le métier. Ainsi, le module de correction par les pairs, est adapté pour penser l'acte éducatif à travers son évolution temporelle, donnant d'une génération d'enseignants l'autre, par l'intervention des métiers de l'informatique, le pouvoir de progresser en bénéficiant dès le début d'exercices utilisés parfois en fin de carrière – c'est une utilisation de Dewey qui complète celle de Rabardel pour penser la formation des enseignants par la technologie et ses expériences.

Comme nous l'avons introduit précédemment, l'idée même de donner, à des étudiants en sciences de l'éducation, comme exercice de corriger des devoirs, permet de les faire rentrer dans un monde où l'erreur est source d'apprentissages, et où il faut se conformer à un modèle unique, défini collectivement, pour s'élever à son niveau. L'acte correctif permet d'écrire des annotations sur ce qu'il faut modifier. On peut déplorer le fait que les élèves corrigés dans l'atelier de Moodle n'ont pas le droit de réponse — si ce n'est orale et hors application — aux corrections des correcteurs : la douleur générée par les modifications demandées, parfois source de changement, ou bien alors de renforcement dans son idée et alors d'écartement avec le modèle, ne trouve pas sa place pour s'exprimer dans une rubrique de réponse verdoyante.

Il convient donc de sensibiliser les correcteurs de l'exercice proposé par un module de Moodle à la sensibilité aux suites de leurs corrections. Car les suites de la mauvaise expérience, de la correction cinglante, c'est parfois la poursuite de son être. La persévérance dans son être est alors le retour du même. Faut-il corriger l'erreur et orienter vers une autre voie ? Mais cela serait blesser celui qui persévère. Faut-il alors le laisser aller ? C'est le risque de le faire poursuivre sur une voie difficile, douteuse. L'expérience de correction et la correction des expérimentations des autres est un exercice extrêmement délicat, générateur de maux et de questionnements.

John Dewey nous aide à développer notre pensée de façon critique, dans *The child and the curriculum* : « Even the most scientific matter, arranged in most logical fashion, loses this quality, when presented in external, ready-made fashion ». L'expérience vivante du jeune professeur ne sera jamais remplacée par le curriculum d'une pédagogie universitaire, même didactisée par un logiciel (c'est le didacticiel comme façon d'apprendre à enseigner). Il est possible de laisser apprendre sur le tas, selon les intérêts du moment, faire des découvertes pédagogiques pour réinventer la profession, ou encore suivre uniquement ce qui est prêt à être utilisé – dans des temps d'appropriation plus ou moins longs, avec des hybridations et catachrèses liées à ses propres pratiques antérieures – prêt-à-enseigner car construit, ou préparé, par des générations de collaborations entre gens du métier (enseignants, informaticiens, pédagogues universitaires). L'aporie triviale de notre didactique de l'expérience est alors de se demander s'il vaut mieux laisser l'enseignant nouveau expérimenter par lui-même, ou au contraire l'inscrire dans un curriculum, fût-il condensé dans un seul environnement informatique pour l'apprentissage humain. La qualité, rappelle la précédente citation de Dewey, est ici autorité issue de l'expérience et des intérêts du nouveau venu, et non pas de la force du didacticiel à travers les temps. Avant l'écriture numérique, l'écriture sous format solide, la parole même, c'est la figure vivante du professeur, ou selon les mots de Dewey du « scientifique », qui est première.

La réception des travaux de John Dewey dans les années 1930 en France, d'abord par un doctorat honoris causa, est complexe. Gérard Deledalle, dans ses traductions et dans sa magnifique thèse des années 1960, offre un bel aperçu des travaux sur l'expérience. Ce sont ceux-ci, cette vision de son œuvre, qui sont repris par les travaux d'analyse de l'activité de Jean Marie Barbier et les équipes du Cnam, dont Joris Thievenaz, aujourd'hui un spécialiste de John Dewey dans notre discipline. Gérard Deledalle, à la page 204, de sa thèse sur l'idée d'expérience chez John Dewey, traduit et cite le philosophe américain de *My pedagogic creed*

: « Le vrai centre de corrélation des matières scolaires n'est pas la science ni la littérature ni l'histoire ni la géographie, mais les propres activités sociales de l'enfant ».

Si la pédagogie universitaire reprend cette idée d'une *paideia*, alors les adultes sont actifs dans Moodle et l'enseignement se centre sur cette activité : les besoins de lecture (module livre), d'exploration (module url), mais aussi de fixation collective de vocabulaire (module glossaire) et correction active pour un apprentissage collaboratif, sont partagés. Ils acquièrent ainsi le sens commun et vont dans le bon sens en rectifiant, par correction, leurs dissensions.

C'est, finalement, l'idée d'enquête, ouverte par le doute, qui retient la phase de reconstruction de soi et de ses activités chez le professeur Joris Thievenaz. C'est aussi dans *Questions socialement vives en éducation*, revue d'actualité scientifique de l'université d'Aix-en-Provence, que s'exprime le spécialiste français en dressant un tableau des types d'enquête et des modes de reconstruction de soi. Le module de correction par les pairs envisage cette optique, en tentant d'éclairer, par ce tableau, les modes de questionnement de la correction ouverts par l'enquête deweyienne.

Professionnalisation par intégration de l'expérience didactisée dans un dispositif plus large

Apprendre à évaluer des enseignements supérieurs en utilisant Moodle, et plus particulièrement le module de correction par les pairs, passe par un récit de cette professionnalisation, un récit d'expérience. Moodle permet d'apprendre à travailler en équipe pédagogique, grâce au module transmis entre générations et qui passe par plusieurs disciplines : sciences de l'éducation, informatique, etc. La diffusion des techniques dans un département d'enseignement, en temps de Covid, implique des relations fructueuses avec les services supports que sont le centre d'innovation pédagogique et d'enseignement de l'établissement, les services informatiques, la direction du département, mais aussi des réactions des collègues déjà bien acculturés à leur rôle. L'équipe mobilisée est, bien entendu, aussi celle des étudiants, concernés au premier chef — et les arguments sont variables entre des futurs enseignants qui se voient initiés à la correction de devoirs ou encore des futurs ingénieurs particulièrement bien préparés à leur métier d'élève mais se destinant à une toute autre profession, où existe l'évaluation 360°.

Plus qu'une intervention dans une unité d'enseignement, il s'agit de construire un programme de formation où intégrer différents modules, allant du livre spécifiquement écrit à

ce sujet, sous forme d'hypertexte du module « leçon » dans Moodle, en passant par une vidéo interactive HP5 et le glossaire pour assurer des temps de pause et d'appropriation collective du vocabulaire du cours et de ses mots-clés. La complétion du glossaire peut être réalisée en gros-plan lors d'une session de réunion dans Zoom, ou laissée à la charge des étudiants après le cours. Pour les élèves les plus motivés, l'accès à l'évaluation par les pairs, est un signe de participation et de motivation qui permet de classer les étudiants dans un groupe à valoriser.

Le module de correction par les pairs peut aussi être présenté comme un projet, voire un problème, à surmonter collectivement. Si son utilisation dépasse le cadre d'un simple travail dirigé pour s'inscrire sur plusieurs semaines dans un cours magistral habituellement fait en amphithéâtre, des groupes peuvent se constituer pour discuter le nouvel exercice en vue de l'optimiser. C'est là où l'enseignant peut expliquer qu'il s'agit de corriger les devoirs et non pas les personnes, et où la correspondance collective permet la correction mutuelle. C'est là aussi où peuvent prendre place de nombreuses discussions sur les critères en rapport au cours, construit collectivement et noté par l'enseignant. Il s'agit bien de lancer le projet collectif, de lever les difficultés des problèmes qu'il pose, en écartant le rejet par le groupe-classe : tous sont sujets de l'objet informatique « correction par les pairs ». Si l'exercice se passe dans le temps court du cours, il faut tout de même compter une préparation du groupe qui est parfois plus longue que la réalisation de l'opération en elle-même.

Si l'on complète notre perspective d'une didactique de l'expérience par celle de la didactique professionnelle, alors on peut parler d'une situation sociale de référence. Moodle vise à faire participer les étudiants en cours, cela les rend actif autour d'un cas (le document corrigé) et à mettre en regard avec les valeurs didactiques du support verbal. L'atelier de correction par les pairs devient ainsi une situation professionnelle de référence, à la fois pour les professionnels de la profession de professeur, mais aussi pour les élèves en phase de pré-professionnalisation.

Ouvertures : usages d'autres modules

Nous avons choisi le module de correction par les pairs du fait des perspectives didactique qu'il offrait. D'autres modules auraient pu être analysés, avec le même cadre théorique de la didactique de l'expérience, et ses prolongements dans la didactique professionnelle et la professionnalisation, comme par exemple le glossaire collectif que nous

avons discuté. Ce glossaire appelle des noms communs, plutôt que des verbes, pour s'approprier collectivement le vocabulaire utilisé par l'enseignant dans son cours, c'est-à-dire la réalité de référence. Il laisse la possibilité aux étudiants de commenter ce vocabulaire et donc d'autonomiser leur intelligence collective.

L'ouverture principale reste celle du cours en ligne ouvert et massif de l'École normale supérieure de Cachan, suivi il y a quelques années sur France université numérique. En effet ce Mooc ouvre le Moodle de l'établissement et propose un module de base de données collective extrêmement intéressant. Chaque élève est amené à participer en intégrant une photographie de « machine à apprendre » dans la « base de données » collaborative. Des commentaires sont conseillés sous les photographies des autres étudiants, ce qui ne prend pas la forme d'une correction par les pairs formelle, mais favorise les interactions entre les différents participants, tout comme sur un forum. Ces machines à apprendre vont de l'herbier, où les écoliers collectent les bonnes feuilles sur le chemin, avant même le portfolio, ou encore le manuel d'extraits de textes, à l'appareil de reprographie utilisé dans la salle de classe, ou aujourd'hui l'ordinateur, voire un environnement informatique pour l'apprentissage humain.

C'est ce type même de dispositif par lequel s'est illustré un des grands lecteurs de John Dewey avant sa réception officielle en Sorbonne, à savoir le pédagogue de l'Aude Célestin Freinet, qui fait intervenir, dans sa salle de classe, et dans celle du mouvement qu'il initie, plusieurs de ces éléments. Notre ambition se limite cependant à la correction par les pairs, pour mettre en avant la dimension sociale, voir micro sociale, du module participatif.

Bibliographie

Bros F. (2009). Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique : évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation d'adultes « médiatisés » these de sciences de l'éducation sous la direction de Gilles Leclercq à l'université de Lille

Deledalle G. (1967). L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey, Thèse en Sorbonne, PUF

Dewey J. (2018). *Expérience et éducation*, Armand Colin

Dewey J. (2015). *The child and the curriculum*, In *Complete Works*, Éditions Kindle

E.N.S. Cachan et Lyon, (2015) *Enseigner et former avec le numérique*, Cours en ligne ouvert et massif sur France université numérique : https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20003S02/Trimestre_1_2015/about

Folcher, V. (2005). « De la conception pour l'usage au développement de ressources pour l'activité ». In P. Rabardel, P. Pastré (eds) *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octarès, 189-210.

Freinet C. (1948). *L'expérience tâtonnée*, Éditions Kindle

Garcin, C. (2014). *Pratiques participatives, apprentissage et développement professionnel sur Internet : Le cas de la communauté en ligne "Moodle"*, thèse de sciences de l'éducation à Aix-Marseille université dirigée par Jean Ravestein et Jacques Audran

Goody J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Les éditions de minuit. Le sens commun.

Ifé, É.N.S. Cachan (2020). *Se former pour enseigner dans le supérieur*, Clom France université numérique, <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:enseignementsup+131001+session03/about>

McFarland D. (2012). *Organizational analysis*, Mooc Stanford/Coursera : <https://fr.coursera.org/learn/organizational-analysis>

Marty, O. (2020). Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative, Bruxelles : Peter Lang. Livre issu d'une HDR en sciences de l'éducation

Mayen, P., Métral, J. & Tourmen, C. (2010). « Les situations de travail: Références pour les référentiels ». Recherche & formation, 64(2), 31-46.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>

Pastré P. (2011). La didactique professionnelle. Approches anthropologiques du développement chez les adultes. PUF. Formation et pratiques professionnelles

Seisekeyeva, N. (2021). (à paraître), "L'enseignement des langues et cultures étrangères à l'université : regards croisés entre France et Asie Centrale", Les cahiers du Mimmoc, Poitiers

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Collin.

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, vol. 17, no. 2, pp. 9-36.

Après avoir analysé un atelier de correction de copies entre étudiants utilisé essentiellement en premier cycle de licence, voici des pratiques d'évaluation de mémoire de master. Ce chapitre s'inscrit dans le chantier de recherche ouvert à Aix-Marseille depuis 1997 sur l'évaluation comme quête du sens et s'appuie sur la réflexivité face à des expériences d'évaluation de mémoires de master en sciences de l'éducation (et de thèses). Le document répond à la question : « qu'est-ce qu'évaluer un mémoire ? » en posant que la profondeur de la trace mnésique (de son objet, sa méthode, sa discipline, ses configurations, etc.) fait la valeur d'un mémoire. La mesure de cette profondeur mémorielle varie selon que le mémoire est « interne », c'est-à-dire propre à l'académie, ou « externe », professionnel — soit les lieux où il servira de référence. C'est la mémoire de l'évalué qu'il convient de sonder, en anticipant les configurations de remémorations collectives et le sens qui y sera donné en situation (pas de commémoration sans l'évalué). Différents éléments sont finalement discutés, scientifiquement et philosophiquement : le rapport aux valeurs (objet d'un schéma), les conséquences du vocabulaire de la « position », la cérémonie de soutenance et les ruses ou habiletés propres à ce moment décisif.

Intérêt et portée du sujet

Nous posons que le mémoire est un exercice fondamental pour l'enseignement supérieur. L'écrit long (Leclercq, 2006) qu'il demande (dans le temps entre quelques mois et plusieurs années comme dans le nombre de signes dépassant souvent la cinquantaine de pages à livrer) le différencie des exercices écrits des autres degrés d'enseignement (dissertation sur un temps court, rédaction, etc.) et condense plusieurs savoirs faire : travail personnel demandé par l'institution, méthode documentaire, référencement bibliographique, problématisation, affiliation disciplinaire, etc. Il spécialise et individualise son auteur qui devient un des référents sur le sujet (que ce soit pour un mémoire professionnel vers le marché du travail ou un mémoire de thèse ou d'habilitation dans les universités françaises), et c'est bien en cela un enseignement supérieur, comparatif autant que superlatif, puisque l'élève est hissé au plus haut niveau sur sa thématique.

²³ Ce chapitre est issu d'une source primaire travaillée avec la revue *Penser l'éducation*, programmé pour publication en juillet 2023 (le texte original complet comprend une partie rédigée par Nicole Mencacci).

Le mémoire est propre à l'université et aux grandes institutions d'enseignement supérieur. Il a pris plusieurs formes : mémoire de thèse (éventuellement d'habilitation) originellement, il se démocratise avec les mémoires de masters et aujourd'hui des écrits long et collectifs demandés dans certains cas dès la licence. Le meilleur de l'enseignement supérieur est ainsi accessible dès les premiers grades pour les élèves s'y impliquant sérieusement. Les lycées proposent à leur tour des écrits longs qui se rapprochent de cette forme, étendant d'autant plus la figure de style²⁴.

Anthropologiquement, cet exercice du mémoire essentiel à l'université fonctionne comme un rite de passage, avec sa cérémonie de soutenance et les épreuves à passer par le lauréat, qui le marquent lors de sa transformation vers le statut de diplômé, changeant profondément son identité – son mémoire marque son identité. Le rituel implique un moment fort où sont condensées toutes les valeurs patiemment préparées par le travail avant que l'impétrant ne puisse entrer en soutenance. Si le mémoire constitue l'exercice par excellence de l'institution universitaire, Barry et Ployé (2013) ont montré qu'il participait aussi de la construction identitaire de son auteur, par un rapport clinique et d'introspection vis-à-vis de l'objet à travailler. Le mémoire a un effet psychique et subjectif : en l'écrivant, l'élève se construit une mémoire.

Problématique

C'est à travers cette perspective anthropologique que nous voulons poser notre problématique de philosophie de l'éducation. Le dictionnaire *le Littré* montre en effet que, sous des acceptions contemporaines variées selon le déterminant (le mémoire qui est une dissertation savante, juridique ou médicale sur un sujet ; la mémoire qui est ce dont se souvient un individu ou ce que sa renommée posthume évoque ; les mémoires qui sont des écrits sur ce qui est vécu, etc.) il existe une unité radicale de ces différents sens lorsque l'on remonte (par anamnèse) à la racine latine *memor* voire au grec *mnêmê*, imagé par la déesse Mnémosyne – créatrice du langage et des mots qui fixent chaque chose et permettent de les retenir en les nommant.

²⁴ Ainsi certains lycées proposent de réaliser dès la terminale des dossiers de plus de dix pages par un ou plusieurs étudiants.



Mnémonsyne : les mots fixent la mémoire des choses

Nous défendons donc, du fait de cette unité radicale, que l'évaluation d'un mémoire peut être travaillée par la mémoire qu'il laisse, c'est-à-dire sa trace mnésique ou la profondeur de son empreinte, le poids des mots que l'élève portera avec lui et qui marqueront son sujet de prédilection, sa méthode, discipline, ses figures tutélaires, etc. L'élève étant entendu ici comme celui qui s'inscrit dans un parcours l'élevant à un niveau supérieur. Les mots servent à fixer la mémoire du document universitaire et déterminent sa valeur.

La question de la trace mnésique du mémoire est couplée à celle de l'évaluation, vue dans la perspective du laboratoire ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) de l'université d'Aix-Marseille et en particulier à la question des valeurs et du sens donné à son travail d'évaluateur (l'intelligibilité de la situation d'évaluation) – ce sont les fondements et les voies de recherches ouvertes par Jean Jacques Bonniol et Michel Vial (1997) sur lesquelles nous travaillons et reviendrons dans notre revue de littérature.

Méthode : une praxéologie croisant deux récits d'expérience

Notre méthode est conforme à la littérature sur le sujet, peu abondante malgré l'importance de la thématique. Nous nous baserons sur des réflexions quant à nos propres pratiques d'évaluateurs de mémoires : c'est la méthode du récit d'expérience ou de la réflexivité professionnelle qui laisse une large place à l'empirie accessible par l'expérience professionnelle et personnelle. Cette praxéologie est scientifique depuis que l'on interroge les rapports du professionnel à la profession qu'il professe, c'est-à-dire au ressenti, à la catégorisation et aux identifications entre ce que dit le praticien de son activité et cette activité-même en tant qu'elle le définit (les auteurs sont des évaluateurs de mémoires et entretiennent donc une relation identitaire professionnelle à cette activité universitaire). Là où certains ont interrogé des évaluateurs tiers (sans aller jusqu'à la création d'une situation expérimentale) nous questionnons et croisons nos propres pratiques. Nous reprenons en cela la méthode

praxéologique éprouvée par des chercheurs sur le sujet (Mullins, 2002). Il s'agit de s'appuyer sur une pratique empirique individuelle de longue durée, de la distancier par la réflexion qui vient au miroir de la littérature. D'autres travaux ultérieurs pourraient avoir recours à des enregistrements de soutenance pour développer ce que nous posons ici par pure réflexivité mémorielle.

Bien que le mémoire soit transverse à tout l'enseignement supérieur, nous nous centrerons sur les mémoires de masters professionnels en sciences humaines et plus particulièrement en sciences de l'éducation – qui relèvent de notre champ d'expertise. Les auteurs totalisent une expérience de plus de cent soutenances qui constituent le matériau empirique, le terrain, la source praxéologique voire ethnométhodologique de l'étude (car ce sont bien les méthodes d'évaluation de notre ethnie d'enseignants qu'il s'agit de mettre à jour et documenter).

Nous établissons plusieurs distinctions, notamment entre mémoire interne à l'université (dit aussi mémoire de recherche) et mémoire externe (le mémoire de fin d'études ou professionnel). Nous prenons ainsi le point de vue universitaire pour lequel interne est interne à l'université (ce qui est l'inverse du point de vue du professionnel). Nous étudierons plus précisément, non pas la préparation de la soutenance par le directeur du mémoire orientant sa rédaction, non pas les éventuels pré-rapports de certains mémoires (ceci pourrait faire l'objet de travaux ultérieurs), mais le document même et la situation de délibération pour évaluer le mémoire (et en particulier le document) ; en glissant vers la situation de soutenance avec ses rapports de force entre des valeurs différentes et concurrentes des évaluateurs.

Revue de littérature

Au-delà des travaux de Bonniol et Vial (1997), nous nous appuyons à la fois sur des documents hispanophone (l'évaluation comme moment de rapport de force académique entre les évaluateurs, Universidad de Antioquia, Colombia, Diaz, 2010), anglophone (la méthode de réflexivité sur ses propres évaluations, en Australie — Mullins, 2002) et francophone (la latinisation en *mémoire* du concept grec de « thèse », selon les standards internationaux institués sur le site de l'École normale supérieure, France).

Par cette généralité multiple, nous éclairons notre problématique par la question de sous-titre : comment valoriser la profondeur de la trace mnésique ? En quoi la trace écrite, assez dure pour durer, prolonge-t-elle l'impression collective de la cérémonie de soutenance ?

La problématique de l'évaluation du mémoire permet ainsi de discuter son inscription universitaire : le mémoire est, encore très souvent, un travail individuel. Chacun en garde mémoire et se différencie de ses congénères pour se positionner avec force dans les lentes révolutions universitaires. Certes, l'histoire va dans le sens du mémoire collectif, avec ses cadres sociaux définis par Halbwachs (1994), mais chacun, alors, construisant son individualité par le parcours entre les mémoires, la diachronie fait l'idiosyncrasie. C'est parce que je participe à plusieurs mémoires, nationales et institutionnelles, que je peux trouver une singularité différenciante, à évaluer par un tiers à un moment donné.

Nous nous appuyons aussi sur nos propres travaux puisque nous avons prolongé notre thèse de philosophie, traversée par la notion de valeur chez le Nietzsche lecteur d'Homère (Marty, 2011), par des recherches d'habilitation en sciences de l'éducation (Marty, 2020). Nous y montrons la valeur des épreuves pour accéder à l'enseignement du second degré en France (nous définissons ainsi l'évaluation comme un « moment fort », totalisant toute les valeurs d'une préparation : chapitre p. 150) et, ce que nous allons développer ici, comment l'évaluation devient qualitative pour le master et après (chapitre p.172), élevant ainsi l'apprenant au-delà de la masse des nombres dans ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement supérieur et qui échappe à la métrique ordinale.

Nous y joignons enfin les apports des travaux de Nicole Mencacci spécialiste de l'évaluation en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Vial à l'université d'Aix en Provence (Mencacci, 2003). Ainsi, selon nous « l'évaluation est conçue comme volonté de rendre intelligible ce qu'on fait. L'intelligibilité est ici la prise en considération de ce qui se fait, ce mouvement de production de sens sur ce qui se dit et sur ce qui se fait en situation, mouvement qui suscite la réflexion et la critique — un travail des valeurs, pendant l'action. On retrouve ce processus dans toutes les situations éducatives. » (Vial, 1991 ; Vial, 2001 ; Vial & Mencacci, 2009, p. 159).

Cette intelligibilité en situation est développée plus loin : « un travail d'évaluation parce qu'un événement vient « faire situation », le « dé-router » dans la direction qu'il a prise pour atteindre ce qui est demandé, ce qui est attendu, ce qui a été commencé. C'est pour cette raison que le travail d'intelligibilité est le plus souvent imprévu, inattendu, de l'ordre de la surprise, et qu'il a des modes de manifestation particuliers —moments fugitifs réitérés, d'apparence anodine voire futile, intrusions plus ou moins fréquentes dans la séquence didactique ou professionnelle. Pour faire face à cet écart avec méthode, le professionnel mobilise son intelligence en situation et puise dans les ressources de son expérience, de son histoire, de l'histoire de la civilisation dans laquelle il vit, de sa volonté, de son corps, pour rappeler les

valeurs professionnelles et se travailler avec elles » (Vial & Mencacci, 2009, p. 161 ; Caparros-Mencacci, 2014). Ces apports serviront notamment à étudier les situations d'évaluation lors des soutenances, avec leurs ruses et intelligibilités propres, leurs effets de résonance sémantique en situation et la rencontre entre des collègues évaluateurs.

Discussion philosophique et scientifique : valoriser la mémoire

La trace mnésique n'est pas celle inscrite dans la mémoire de l'évaluateur, mais dans celle de l'évalué : pour lui et pour les autres (l'impact dans la mémoire collective). Les deux sont liés car je me souviens d'autant plus de mon mémoire qu'il a marqué les autres, qu'ils me le rappellent souvent et que leurs commentaires me marquent. Cela dépend donc aussi de l'adéquation entre là où je suis et le sujet du mémoire, qui résonne ou pas avec la situation ; l'accès des autres à cette position, pour qu'ils en soient marqués et me le rappellent éventuellement (seuls les bons mémoires marquent-ils les autres ?).

Mémoires internes et externes

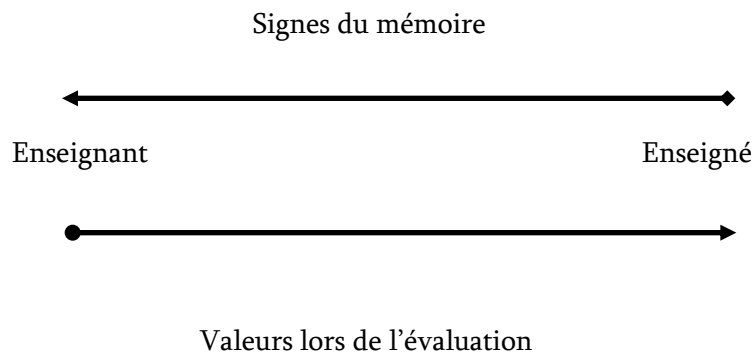
Nous allons ici proposer notre distinction entre le mémoire professionnel académique (anciennement celui de la thèse de doctorat, faisant montre de docilité documentée, aujourd'hui une succession de travaux synthétisés dans un dossier) et le mémoire de fin d'études (dont chacun se rappellera tout au long de sa vie post-recherche). Cette distinction peut être simplifiée entre les internes (professionnels de l'université ou de tout autre type d'établissement producteur de mémoires) et les externes (professionnels relevant d'une institution peut être mémorable mais non mémorisante).

Évaluer un mémoire, défendons-nous, dépend donc de son appartenance catégorique, ci-dessus énoncée. Alors que les mémoires internes, ceux des institutions mémorisantes (école, faculté, conservatoire, université, unité, etc.), sont soumis aux critères standards (problématique, méthode, recueil de donnée, bibliographie, etc.) fixés inter-institutionnellement dans l'actualité internationale et historique de la recherche ; les mémoires externes (de type fin d'études et qui peuvent être excellents pour certains élèves) sont à évaluer, par les académiques, de l'intérieur, selon la personne qui les soumet et présente par là-même ouvertement ses propres valeurs. Par un jeu de miroir, les mémoires internes de l'académique seront jugés en se rapportant à l'identité et aux valeurs de l'auteur par les professionnels, qui regarderont par

contre en une pluralité de critères les mémoires externes qu'ils voient de plus près. Tout dépend du point de vue pour déterminer ce qui est interne ou externe.

Par exemple, les livres du philosophe francophone Olivier Reboul (1992), dont *Les valeurs de l'éducation*, s'inscrivent, lors d'une fin de carrière très largement reconnue, dans la tradition joyeuse et loquace qui est bien connue des sciences de l'éducation. Cet homme de l'intérieur de l'institution, produit un mémoire externe d'excellence qui, peut-être, gardera trace écrite de ce qu'il était, ou aurait voulu être et par là-même de ce qu'il faut que tous sachent par le jeu des publications – mais était-ce le cas de celui-ci même qui critiquait « l'endoctrinement » ? Seule une commémoration de ses contemporains rétrospectifs pourrait, aujourd'hui encore, évaluer ces dernières traces écrites.

Résumons-nous pour poser le cadre fixé par cette partie :



La double ligne éducative

Les valeurs du mémoire

Ce schéma de la double ligne éducative est vrai pour le mémoire interne (l'enseigné universitaire écrit les signes du mémoire pour l'enseignant qui l'évalue en retour), mais nous posons qu'il s'inverse pour le mémoire externe : la flèche du bas pointe alors vers l'enseignant (l'enseigné non universitaire impose signes et valeurs à l'enseignant) — ce qui s'explique, dans notre graphique, par le rond, plus souple que le carré, en début de flèche basse : la flèche du bas s'inverse lorsque l'on passe du mémoire interne au mémoire externe.

A l'opposé, par-delà le gouffre ouvert par cette dichotomie, les mémoires externes, aussi appelés mémoires de fin d'études, s'inscrivent dans une perspective trop souvent décriée de l'université au service du monde du travail, « l'université... », autorisons le mot :

« ...professionnelle ». L'université de Paris qui formait, au 13^{ème} siècle, des clercs religieux (via la faculté de théologie), voire des professionnels de droit ou de médecine, ne voyait les autres facultés (la philosophie avant ce qui deviendra les lettres et les sciences) que comme des moyens utiles de propédeutique. Aujourd'hui, les sciences de l'éducation et de la formation sont dans la même position : dans une université se professionnalisant, elles sont au service des territoires, communautés, administrations, entreprises, associations et autres fins externes des élèves et étudiants. Comment, alors, évaluer ces mémoires externes ? Professionnels ? Visant l'univers non universitaire ?

Une première réponse se trouve dans l'introduction des savoirs d'action, des énoncés socialement valorisés dans d'autres mondes, faisant sens dans un espace sémantique et sémiotique en référence. Chaque champ de pratique professionnel (métiers de la relation, de l'intervention sur autrui, de la santé, etc.) correspond à un champ de recherche (arts et compétences à y développer dans un savoir-dire-agissant). Le mémoire s'inscrit ici dans un projet sur les arts et métiers d'une pratique sociale de référence, avec son esthétique logique donnée par la recherche effectuée.

Ainsi, le vocable du tour de main, du bon ménage, aménageant car ménagé, remplace les observations théoriques usuelles dans le mémoire externe. Les valeurs qu'il porte ne sont pas celles attendues mais ses propres attracteurs, repoussoirs et autres forces polarisant la trace écrite. La profondeur de la trace écrite traduit par là-même des stigmates institutionnels subis par l'intéressé, autant que ceux de ses prédécesseurs et camarades de promotion. C'est la main, manipulatrice et menaçante, douce et ferme à la fois ; contre la parole, toujours légère et enfin joyeuse ; le geste agissant contre le verbe inactif ; la technique artistique contre la raison pure — ou *takrir* — dans son effectivité non efficiente de haut niveau (Marty, 2020 : écrits sur l'ingéniosité dans l'enseignement supérieur et ses valeurs).

C'est là l'occasion de réfléchir aux nouvelles excellences paradoxales du parcours professionnel : en quoi le mémoire professionnel externe peut-il être excellent – sortir du lot ? Comment un diplôme comme le certificat d'aptitude professionnelle peut-il venir après un baccalauréat général ?

Nous le voyons, nous glissons imperceptiblement vers le débat, éthique, de l'évaluation en sciences de l'éducation : entre morale et déontologie. Certains mémoires sont ceux des bonnes mœurs, du jugement institutionnel. Ils se fondent sur les valeurs des autres, les règles extérieures qui comparent. Ainsi, après le temps des disciples et de la scolarchie, les jésuites avaient inventé le système de classement pour comparer socialement les élèves et prêter ainsi une attention toute particulière à leur évaluation (Merle, 2015). La France révolutionnaire, avec

le système des concours républicains pour les masses, instaurés après les Lumières, poussa cette attention à la valeur comparable de chacun jusqu'à attribuer une note chiffrée par document, produit le jour du concours. Système que l'on peut affirmer comme valable dans plusieurs pays et qui montre l'importance de la problématique de l'évaluation pour le monde, a minima francophone. Mais cette quantification pour gérer les masses, allant jusqu'aux systèmes de correction des copies par les pairs organisés par les systèmes informatiques, n'est-elle pas trop fondée sur l'aspect moral des bonnes mœurs contemporaines de l'enseignant ? Pour laisser le chiffre maîtrisé par le grand nombre et aller vers la mention de qualité : un jury de mémoire est-il d'autant plus valable que ses évaluateurs sont nombreux ? Ou par la qualité et l'habileté d'un de ceux-ci ? Voire leur adaptation de ce qui doit être fait du mémoire, en interne ou à l'extérieur de l'enseignement supérieur ?

Si nous en revenons, a contrario, à l'évaluation du mémoire interne, nous réalisons que la valeur réside dans sa déontologie : l'incorporation ou l'intégration de normes, règles et valeurs – beaucoup plus que dans le mémoire externe. C'est là affaire d'identité du sujet à son activité, par l'expérience valorisée : mon mémoire garde un thème, une méthode, une discipline maîtrisée, une institution voire une langue (tracée, écrite dans un style appuyé et un genre de circonstances). Comment mesurer cette valeur interne, de franchissement de seuil pour un dépassement de soi ? Certes, l'évaluation est faite par un (groupe) tiers à un moment donné, mais sa valeur interne est dans la trace mnésique. Pour le groupe, comme pour l'impétrant-sortant, ce qui vaut c'est la durabilité. La trace, la brûlure, doit être assez dure et profonde pour blesser et marquer à vie un évalué. Ce sera dorénavant sa caste, son encastré, le signe d'appartenance original, à conserver parmi les agrégations momentanées et diverses.

Le mémoire s'évalue, du dehors ou du dedans, parce qu'il est moyen ou fin, selon la trace mnésique qu'il laisse et son caractère, parfois ineffable, mais toujours ineffaçable. Certains diront que le média a alors sa place (Annoot, 2016). Mais l'évaluation est-elle nécessairement correspondance entre évaluateur et évalué ? Les intermédiaires sont alors au cœur du raisonnement.

Résumons cette partie : la norme conservée est le réseau de débats entre la note-de-soi (je me laisse voir dans mon mémoire, à l'évaluateur de me découvrir et de tester solidité, cohérence et souffle systémique dans les mondes travaillés par l'activité de formation) et le signe-pour-autrui (je respecte et adapte les enseignements donnés et les attendus extérieurs), c'est là le centre en dissociation de l'évaluation des mémoires.

Dans le sud-est de la France d'une génération précédente, Yves Chevallard (1992) s'appuie sur la valuation des mathématiques, « savoirs savants » non insipides car transposés didactiquement en savoirs enseignés et, par un curieux retour des mathématiques, « appris ». Jean Louis Martinand (1981) est en débat, avec un art technique de la controverse établie dans les métiers de la dispute, indiquant que la « pratique sociale de référence » fonde la mémoire d'une profession et les valeurs qu'elle fait rayonner. On sait que Jean-François Métral (2016) questionnera le « degré d'authenticité » du métier en référence. Est-ce que les valeurs du mémoire professionnel sont transposées correctement depuis le métier légitime ou la référence à un autre métier externe est-elle fantomatique, déformée et factice ? Pour les professionnels en alternance à l'université, en quoi leur mémoire vivante du métier est-elle juste ? Déforme-t-elle leur expérience pour la faire entrer dans des attendus supposés ? Telles sont les questions de l'évaluation du mémoire selon l'imaginaire du collectif et les capacités à le transformer pour qu'il cède sous les valeurs de l'évalué.

Là où le mémoire interne se soumet aux valeurs du jury, et par là donc les soumet pour faire avancer sa carrière académique, le mémoire extériorisé est libéré, il peut imposer, le temps d'une soutenance, sans dessus-dessous, des valeurs exogènes à un professionnalisme de professeurs songeurs pour une construction éphémère. L'effet de vérité par le conformisme pose ici une des techniques de fond dans l'évaluation des mémoires, souvent inconsciente.

Critères d'évaluation

Le mémoire évalué ne doit pas être une copie copiant les propos du maître et de ses condisciples : ce qui est noté ce sont des valeurs identitaires et actives, un génie communicant à faire communier dans sa geste par le geste enseignant.

C'est le sujet de la figure sur la double ligne éducative. Cette simplification permet-elle de mieux fixer l'attention sur les grandes lignes ? La qualité du travail de l'évalué, s'imposant à l'évaluateur par une reconnaissance de forme, de grandes lignes scientifiques et techniques, plutôt que par les petites courbes de nos alphabets ?

Dans un mémoire, en référence à la double ligne éducative de notre graphique ci-dessus, la perspective de l'évaluateur sur l'évalué est déformée par les signes scripturaux. La prise en compte des plans et surfaces traversées. Là où l'enseignant voit l'enseigné uniquement au travers de ses enseignements dans le mémoire interne, l'enseignant peut être amené à deviner

les plans de l'enseigné dans le mémoire extériorisé, à évaluer puisqu'il a évalué (le participe passé fondant l'infinif de prescription). C'est à l'enseignant de rentrer dans le monde de l'enseigné pour en décrire la splendeur mémorable dans un écrit long.

Nous l'avons montré dans le schéma, la longueur du texte inverse la ligne éducative : les valeurs de l'élève sont exposées dans son mémoire et l'enseignant doit les apprécier. Le rapport de force est inversé, avec faiblesse du plan de référence de l'enseignant et force du plan cité par l'enseigné. C'est là un des secrets pour évaluer les mémoires. Et c'est là aussi le secret de l'évaluation, comme l'indiquent Ardoino et Berger (1986, p. 122) qui précisent que « l'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référent en même temps qu'elle s'y rapporte. » Dans le cas de l'évaluation d'un mémoire, c'est la force du plan cité par l'évalué qui astreint la recreation incessante du référent.

La docimologie devrait permettre de chiffrer, et ainsi peut être mesurer selon une règle donnée, non pas le résultat final, pris tel quel en toute qualité, mais la progression de l'élève au cours du mémoire. Certes nous limitons notre approche empirique par expérience tâtonnante à des mémoires d'humanités et sciences sociales. Mais il nous semble qu'une constante commune dans cette communion mémorable passe par la longueur du travail. Inscrit dans une année, voire trois, ou plus, le mémoire peut compter de quelques pages aux équations serrées jusqu'à un flot multilingue.

Respectant les frontières de la connaissance le mémoire s'évalue par le poids de ses mots plus que par sa longueur. Il est le propre de l'enseignement supérieur : d'abord réservé au doctorat, puis à la maîtrise, il continue sa démocratisation vers la licence et même aujourd'hui des formes collectives et des rapports de stage professant sur les professionnels. Peut-on inclure, dans cette liste mémorable : les artefacts techniques, les rapports humains, les livres, articles, les sites Internet et les portfolios d'étudiants, parfois audiovisuels ? Faut-il qu'il soit publié et ouvert comme le recommandent les territoires financiers ? Est-ce que la logique du fermé — ouvert peut remplacer celle de l'interne – externe ? La mémoire parlante, agissante, vivante est-elle un tout central isolé ou celle de tous ceux qui s'y versent pour mieux y puiser ?

Loin d'être évalué avant d'être écrit, le mémoire minimaliste conserve les scripteurs dans un état de travail besogneux et alerte durant un nombre d'années imposé avant la soutenance et qui fait toute la valeur de celle-ci. Doit-on encore parler d'exercice supérieur ? Est-ce que le mémoire perd de sa valeur par l'inflation de l'enseignement supérieur ?

L'expérience de la langue et de ses réalités le signifie : poser un sujet de thèse c'est se poser avec lui, être prêt à en répondre. Le déposer à l'administration correspondante, ou dans un système de référencement, c'est le poser complètement, voire commencer à le défendre et éventuellement le retirer. Exposer son travail c'est s'exposer. Ce alors qu'apposer le sujet d'un mémoire c'est l'y laisser tomber, comme une activité parmi d'autres. C'est là l'idée formelle de mémoire de thèse, fût-elle de master (« master thesis » disent les anglo-saxons).

Évaluer un mémoire c'est à la fois juger en toute impartialité, calmement, d'un positionnement sur un sujet et une position, un angle, face à lui et ses oppositions ou anti-thèses possibles. Pause personnelle dans un parcours professionnel, ou velléité de poste stable sur le sujet, les degrés d'implication sont variables et à apprécier dans l'évaluation (le système de référence traditionnel, voire habitué du mémoire interne)

La note, c'est ce qu'en a écrit le candidat ; l'annotation de l'évaluateur porte sur le rapport à son travail et au jury. Nous sommes loin du chiffre couperet qui vise à intégrer une moyenne : ce n'est pas la quantité des masses mais la qualité du mémoire dont on cherche le sens, allant dans le sens commun d'une démocratisation et d'une conversation de vulgarisation.

Nous en déduisons qu'un mémoire c'est un volume de connaissances traitées : largeur, profondeur, longueur, densité. C'est aussi une finesse des analyses et son schématisme, c'est la beauté du style, qui se plie à ses formes et appareils propres... C'est l'habileté à intégrer les aspects contradictoires de sa pensée pour en tirer du neuf, c'est savoir mettre en scène l'information essentielle d'une façon unique. C'est la capacité de l'élève à laisser l'écriture trahir l'effort et la manière dont il a creusé, à l'intérieur de lui-même, pour trouver les mots justes. Ses fondements ce sont les savoirs primaires et secondaires acquis, bases solides sur lesquelles s'appuyer : faut-il les évaluer ? C'est un socle, le roc sur lequel la statue du mémoire repose, qui ne doit pas être bancal car sinon cela déstabiliserait l'œuvre et la ridiculiserait tragiquement. Le mémoire a un aspect instituant : il donne un statut, une hauteur dont on peut voir le profil si la face est cachée. C'est ici le travail de soutenance : la présidence dirige le « assis-debout », et elle a la préséance devant le public, familial, amical, bienveillant.

La mention disparaît, car tous se refusent à l'uniformisation catégorielle pour un exercice, certes de plus en plus quantitatif, mais encore exceptionnel dans son aspect temporel qui creuse les singularités. Plus de mention dans le mémoire de thèse, évaluation chiffrée pour le mémoire de master : quels sont les limites de la diffusion de l'exercice académique et ses effets quant aux modes d'évaluation quantitatifs *versus* qualitatifs ?

L'impétrant doit-il lire ses notes ? S'appuyer sur un support visuel pour imposer ses signes et signer ? Le souffle, le rythme, l'émotion haletante seront la marque portée à l'évaluateur. C'est à cela que sera sensible l'évaluateur émérite, observateur-participant, professionnel réflexif qui livre son retour d'expérience.

La cérémonie de soutenance est celle de la construction d'un jugement collectif, emmené par la dynamique de groupe dans les questions et réponses, accordées par la présidence répondant à la demande initiale d'un exercice pacifié pour mieux inciter à aller braver la tempête extérieure. Les rapports, non pas préfabriqués, sont ceux des lecteurs du mémoire vivant, ce sont ceux de ceux qui, rapporteurs des rapports, le liront.

La soutenance est une rencontre entre évalué et évaluateurs. C'est un moment collectif où, par *kairos* et *métis*, se déploient des formes d'habiletés (Caparros-Mencacci, 2014), c'est-à-dire des formes de savoirs efficaces finement ajustés, qui permettent au professionnel expérimenté de taper juste, d'arriver aisément à ses fins, d'une manière furtive et clandestine, évitant l'usage de la force. Deux types d'habiletés distinctes ont été identifiées. Les premières relèvent de l'intelligence du *Kairos* (Trédé, 1992) et ont été appelées « habiletés prudentes ». Les deuxièmes, nommées « tours habiles » ont été rattachées à la pensée *Mètis* (Détienne & Vernant, 1974 ; Marcelli, 2016).

On voit à l'œuvre la ruse du moment de *Kairos* et *Mètis* (nous prendrons ces termes comme des qualités de personnes littéraires et non comme des divinités mythiques), chacun doit concilier ses valeurs avec celles des autres. C'est un moment-fort, instant intense. Si tous ont préparé l'évènement, chacun essaie de réaliser ses intentions au temps idoine, en rusant sur telle valeur pour valoriser, ou dévaloriser, l'élève — les effets de mise en valeur montrant souvent plus l'évaluateur et ses valeurs que la valeur de l'évalué ; selon la formule consistant à s'imposer à ce qui est proposé avant la rédaction même du mémoire, au moment du contrat didactique implicite et amené, ou non, à évoluer.

On le sait, le tournant opportun et anthropologique des sciences de l'éducation, prend forme lorsque l'on cède à l'indigénisme pour être, à nouveau, membre du clan, habitant intègre du village – et non plus un philosophe en liberté. L'endogène-exogène permet de déconstruire l'idée même d'opposition dans une continuité où la variation du degré d'appartenance peut susciter la réflexion professionnelle.

Conclusion

Evaluer un mémoire c'est donc d'abord identifier un document écrit, qui peut être à visée académique ou professionnelle – ce qui implique des transits de valeurs différenciés. C'est aussi reconnaître des techniques de valorisation de soi lors de la soutenance, avec ses différents tropes. Le mémoire peut ainsi s'évaluer de multiples façons. Nous avons proposé des critères permettant de fixer ces exercices d'évaluation – exercices qui sont dans l'essence même du travail universitaire. Des recherches complémentaires d'anthropologie de l'éducation permettraient d'opérationnaliser cet écrit fondateur en philosophie pour fournir des données empiriques complémentaires et des techniques utiles à la fois aux étudiants préparant un mémoire et aux enseignants participant à des jurys.

La démocratisation des écrits longs dans la société du savoir amène à imaginer des transpositions possibles de ces critères universitaires, en particulier sur les rapports écrits et oraux pour valider les acquis de l'expérience – c'est-à-dire la mémoire reconnaissant l'exercice professionnel. Ce serait là une utilisation extérieure à l'académie d'innovations qui lui sont endogènes, ce qui implique son ouverture.

Bibliographie

Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, Pour n°107, pp.120-127.

Valérie Barry V. Ployé A. (2013). « Obstacles et ressorts de la construction d'un mémoire professionnalisant », *Recherche et formation* [En ligne], 73 | 2013.

Bonniol JJ. Vial M. (2009 ;1997). *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck, coll. Portefeuille Pédagogie, Bruxelles.

Chevallard Y. (1992) *La transposition didactique*, France : Pensée sauvage.

Díaz Hernández, D. P. (2010). «La evaluación de la docencia como un componente fundamental en la evaluación del currículo de medicina de la universidad de Antioquia ». *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Détienne, M., & Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, La mètis des Grecs*. France, Paris: Champs Flammarion.

Halbwachs M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*, France : Albin Michel.

Leclercq G. (2006). « Les Écrits professionnalisés longs », Lidil [En ligne], 34.

Marcelli, D. (2016). *La surprise, chatouille de l'âme*. France : Albin Michel.

Martinand, J.-L. (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième », in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. (pp. 149-154), Paris : Université Paris 7. En ligne : <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/927>.

Marty, O. (2020). *Enseignements à distance. Anthropologie d'une organisation éducative*, Bruxelles : Peter Lang. Livre issu d'une HDR en sciences de l'éducation.

Marty, O. (2011). *Éthiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Nietzsche*. Thèse de doctorat en philosophie, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, sous la direction de Francis Wolff. Jury : Jean François Balaudé (président), Marc Crépon, Francis Marmande.

Mencacci, N. (2003). « *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement de la formation universitaire professionnalisante* », thèse de sciences de l'éducation, France : Aix-Marseille Université.

Mencacci, N. (2014) *Les apports de recherches en évaluation et de l'ergologie à l'efficacité des pratiques en éducation scientifique, technologique et professionnelle*. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger les Recherches, France : Aix-Marseille Université.

Merle, P. (2015). « L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines », *Revue française de pédagogie*, 193 | 2015, 77-88.

Métral, JF. « La notion de pratique sociale de référence: un concept pour penser les disciplines technologiques en formation professionnelle ? » *9e rencontres scientifiques de l'ARDiST*, Mar 2016, Lens, France. halshs-01688292.

Mullins G., Killey M. (2002). « 'It's a PhD, not a Nobel Prize': How experienced examiners assess research theses », October 2002, *Studies in Higher Education* 27(4).

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, France, Paris : PUF.

Trédé, M. (1992). *Kairos, l'à-propos, l'occasion, le mot et la notion, d'Homère à la fin di IV^o siècle avant J.C.* Etude et commentaires, 103, France : Editions Klincksieck.

Veyne, P. (2015) *Comment on écrit l'histoire*, France : Points.

Vial, M. (1991). Evaluer n'est pas mesurer. *Les Cahiers Pédagogiques n° Hors série « L'évaluation »*, pp. 34-35.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts.* Bruxelles: De Boeck Université.

Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Vial, M. & Mencacci N. (2004). La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels. *Education permanente*, n°159, pp. 67-78.

Si l'exercice de l'évaluation, que ce soit de copies courtes ou de mémoires longs, est essentiel à l'enseignement supérieur et montre les valeurs de la relation enseignant-enseigné, il est d'autres lieux, communs à l'enseignement comme à l'ingénierie, à la distance comme à la présence, qui font l'identité des académiques : la gouvernance des institutions dans lesquelles ils évoluent.

Nous allons ici décrire une année de participation observante dans un conseil d'administration d'une université. Nous maintenons le vocable d'ethnographie pour rappeler que la méthode d'observation peut dépasser les préjugés colonisateurs auxquels elle est souvent associée. Ce travail sera l'occasion de discuter d'une professionnalisation particulière : la *professionnalisation conjointe* où les différents corps de métiers apprennent, en interaction, chacun leur propre profession.

Intérêt du sujet

Cet article développe la question de la professionnalisation (Wittorski, 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 (Marty, 2017). Nous voulons ainsi employer les ethnosciences pour observer le fonctionnement d'un conseil d'administration universitaire 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.

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

²⁵ Chapitre initialement paru dans un article : Marty, O. & Wittorski, R. (2019). Ethnographie d'un conseil d'administration universitaire : un cas de professionnalisation conjointe. *Savoirs*, 51, 97-112. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0097>

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. Les professionnalisations conjointes passent 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.

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 et nous n'étions donc légitimement présent 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 de l'équipe présidentielle ; 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.).

Formé préalablement aux sciences sociales et à l'ethnographie de l'éducation, avec une sensibilité pour les positions des enseignants-chercheurs pour avoir exercé auparavant comme tel dans une autre université (*cf.* le premier chapitre de ce livre), 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 cependant pas neutre. Alors associé à deux laboratoires, l'axe « organisations de la formation » du Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers et l'axe « conception » du Cirel, 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 Richard Wittorski, garant de l'habilitation à diriger les recherches, la question de la professionnalisation (qui était déjà centrale dans nos recherches au laboratoire du Cnam) permet de donner sens par une réécriture rétrospective unifiant les observations autour de cet axe de recherche.

Cadre théorique

Le cadre théorique principal est donc celui de la professionnalisation (Wittorski, 2016 notamment), l'objet de cet article étant d'insister sur sa dimension collective. Nous retenons la « professionnalisation-efficacité du travail » qui traduit des initiatives venant très souvent d'entreprises placées sur des marchés très concurrentiels vise à développer l'adaptabilité des salariés. Cette professionnalisation est entendue comme le développement de la polyvalence et la recherche d'une efficacité plus grande du travail.

Parler ici de « professionnalisation conjointe » revient à insister particulièrement sur l'idée selon laquelle la professionnalisation peut s'exercer au fil des interactions professionnelles particulièrement dans les métiers dits de l'humain. Ce qui est enjeu 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 qui est mobilisée pour compléter celle de la professionnalisation. 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 de faire l'expérience de 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 (Marty, 2014), en montrant comment la distance au terrain d'un côté, et à la science de l'autre côté, varient au fil de la recherche et créent des vertiges intérieurs et des conflits d'appartenance. L'application à ce cas précis passe par les dangers 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-bourdieuienne (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.

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

Aperçus d'une université 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 face 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 et résidaient à proximité. 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 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. L'université compte en effet 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 (Clot, ou 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 refusant de porter les projets au titre de cet argument).

Dernier élément de contexte, 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 néolibérale, inspiré par un courant de rationalisation administrative venu d'outre-Atlantique, 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 Delors de 1971 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 (université se disant de « lettres et sciences humaines »). 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, courriers électroniques 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 où le campus, parfois dénoncé comme vétuste, en perpétuels travaux, est relativement ouvert au public, notamment du côté de sa pâtisserie turque qui donne sur l'avenue ; la salle des conseils est neuve, feutrée 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 apartés, 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 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 conjoint de la Comue, l'organisation des nouvelles élections, etc. La présidente de l'université (ancienne professeure) annonce l'ordre du jour et mène la réunion avec la vice-présidente (ancienne 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, avec quelques variantes circonstancielles liées au sujet des débats.

Ainsi, les logiques du conseil d'administration sont marquées, du côté des EC de la gouvernance 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 diplômes, pour la gestion de la grève), une visibilité optimum de l'excellence des connaissances (pour le diplôme de la Comue). En réponse, du côté des ITRF, 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 et les conditions de travail des agents. Ces répertoires distincts sont réunis et tendent à s'harmoniser au fil du temps avec des modes d'interactions et d'alternance des arguments qui deviennent réguliers. Ils laissent aussi la place, à l'intersection entre les deux professions, à des arguments qui font déontologie commune, autour de l'intérêt général 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 la gouvernance 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 leurs ont été confiés au préalable).

Discussion : la professionnalisation conjointe et l'inter-métier

La complémentarité des logiques et des postures va en s'améliorant et 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. 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.

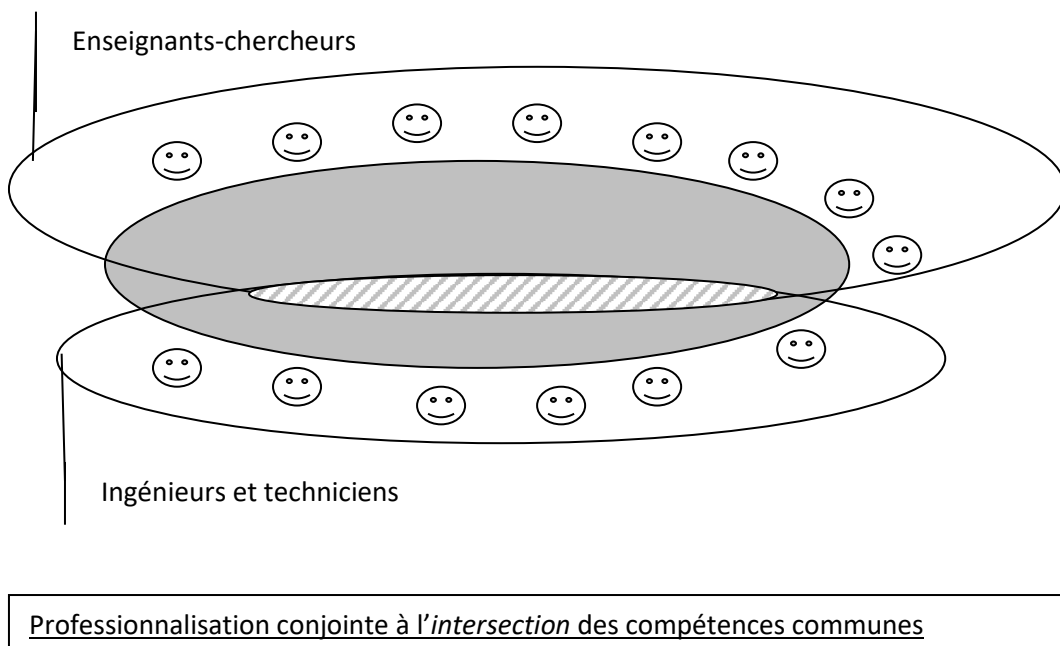
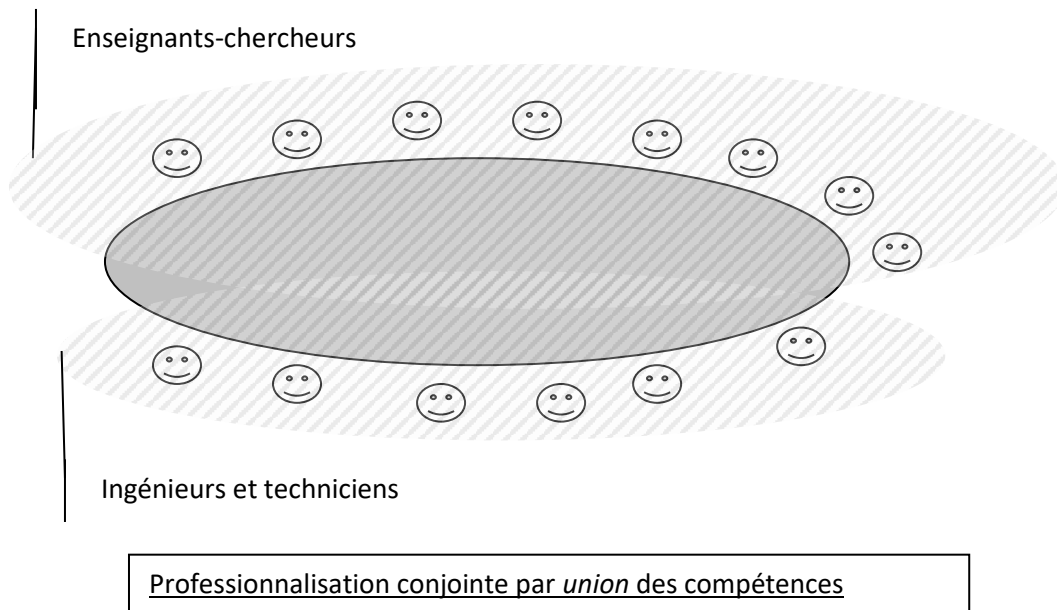
Tout au plus peut-on mettre en avant une expérience particulièrement importante pour les interactions : un fait non intentionnel qui a marqué les différents métiers et a agi comme dispositif de professionnalisation. En effet la *loi Travail* du printemps 2016 a déclenché des mouvements sociaux qui ont 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 présentaient comme un tout uni : ils faisaient corps unique 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 super-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 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 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 habiletés de conseil, quel qu'en soit le camp). C'est, symboliquement, la partie hachée qui est posée sur la table et qui assure le point commun appuyant les échanges entre les deux parties.



La professionnalisation conjointe en conseil d'administration

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 super-profession partagée qui mobilise des habiletés 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.

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 les 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.

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 Laretta 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>
- Marty, O, 2017. *Anthropologies des organisations éducatives*, dossier d’habilitation soutenu à l’université de Rouen
- Marty, 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, quadriges manuel
- Wittorski, R. 2012. *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, collection Action et savoir
- Wittorski, R., 2016. *La professionnalisation en formation*. PURH : Rouen.

Conclusion générique : les réseaux d'anciens élèves dans l'enseignement supérieur²⁶

Notre exploration de terrains dans l'enseignement supérieur s'est ouverte par une introduction sur la méthode de l'anthropologie héroïque. Nous avons rapidement parlé d'études de philosophie sur l'héroïsme mais il nous paraît important, à titre de conclusion générique d'indiquer quelques éléments sur ce qui a généré ces conditions d'observation.

Nous donnons ainsi à lire un chapitre conclusif sur les réseaux d'anciens élèves de grandes écoles dans l'enseignement supérieur. En étudiant une période antérieure (1996-2005), que nous avons connue en France, nous allons présenter comment les sentiments identitaires, les classifications institutionnelles et la perception du grand public sur ce qu'est un ancien élève de grande école peuvent varier. Nous tenterons alors de combiner ces variations en une modélisation.

Intérêt du sujet

Étudier le devenir des anciens élèves peut appeler différentes perspectives : là où la France analyse en termes d'élèves de grandes écoles, l'actualité internationale inscrit la recherche dans une démarche des universités et c'est, en retour, de plus le plus le cas sur le territoire hexagonal du fait du poids des politiques européennes. Quelles sont les trajectoires professionnelles des anciens élèves ? Comment rendre lisible les catégories scolaires françaises en Europe et dans le monde, voire en France entre les différentes générations d'étudiants ? Comment les anciens peuvent-ils contribuer à leurs établissements d'origine en leur fournissant du crédit et de la notoriété ? Ce sont là les questions qui font actualité scientifique et sur lesquelles nous voudrions achever notre livre.

Mais le devenir des anciens élèves est aussi, pour eux, c'est-à-dire pour nous tous étant passés par des institutions éducatives, une question qui peut s'étudier sous des angles plus subjectifs, tels que le sentiment identitaire, renforcé par un retour à l'établissement en tant qu'alumni, mais aussi le vécu des classifications scolaires en différents programmes, ou encore la mise en scène du curriculum et de ses savoirs pour la perception par le grand public — et donc la lisibilité du projet de l'établissement dont on est issu.

²⁶ Texte inédit.

De cet angle choisi sur le sujet découle une problématique en termes de récit de soi qui puisse convenir à la fois pour ses propres sentiments identitaires, pour les usages professionnels de ses savoirs, pour l'adéquation avec les catégories fixées par les établissements et pour le grand public. Ceci devant passer par une cohérence concentrique des différents cercles dans lesquels rayonne l'expérience vécue sur le terrain. Nous partirons de notre propre expérience scolaire post-baccalauréat entre 1996 et 2005, principalement dans trois établissements aux projets pédagogiques complémentaires, sur le terrain desquels nous revenons en tant qu'ancien.

La question de l'identification à ces organisations éducatives, parfois liée à des stratégies de prestige ou de distinction scolaire, doit être inscrite dans une perspective plus large qui est un rapport aux établissements et à l'instruction. Nous ne remonterons pas jusqu'à nos valeurs profondes liées à notre famille d'enseignants — ce qui serait pourtant le paroxysme de ce retour à l'algorithme fondamental qui explique nos positions, dispositions et calculs passés et actuels — ni ne déclinons les autres identifications à des organisations professionnelles pour lesquelles nous avons travaillé, essentiellement dans l'éducation et qui ont donné lieu à des pratiques de retour dans les locaux et de fréquentation de collègues hors travail qui pourraient pourtant être comparées aux démarches d'ancien élève. L'affiliation éducative dépasse les établissements de scolarité pour intégrer les organisations professionnelles qui sont des expériences de vie marquantes.

Nous allons donc partir de données empiriques issues de retour sur le terrain des écoles qui nous ont formé, via le récit d'expérience de dispositif d'alumni, pour ouvrir une réflexion plus générale sur l'empreinte des institutions sur soi : une théorie du sujet qui le montre soumis aux organisations qu'il a fréquentées et qui ont laissé des traces, sillons féconds ou blessure cicatrisée, marquant le présent. L'originalité de la démarche étant la multi-appartenance, qui creuse la singularité et permet de dépasser les biais trop importants liés à l'identification monovalente à tel ou tel établissement unique. Nous évitons donc la reconstruction d'un parcours scolaire selon une illusion biographique qui tracerait une ligne droite toute simple entre une école et un présent professionnel : la multiplicité des terrains nous permet d'ouvrir plusieurs perspectives.

Le plan de notre exposé de résultats de recherches rétrospectives s'ouvre donc sur la brève présentation des trois terrains et notre méthode de recueil des données empiriques, une revue de littérature éclairant la problématique, puis la description des faits à travers les

dispositifs d'alumni et enfin une discussion scientifique pour comprendre les différents relations entre les cercles concentriques marquant le devenir des anciens élèves.

Recueil des données empiriques et méthodes d'analyse

Nous avons été élève, voire étudiant, parfois, du fait d'un rapport plus distancié aux formations, de trois établissements entre 1996 et 2005 : la filière secteur public d'un Institut d'études politiques de région, expérience marquée par une collocation de six élèves qui restent encore en contact et constitue un réseau d'alumni informel mais très actif. Puis un diplôme d'études approfondies en sciences sociales, aujourd'hui un des masters de l'École normale supérieure, qui a eu une résonance familiale forte, s'est prolongé par un doctorat avec le directeur adjoint de l'établissement et explique les choix de carrières actuels (maître de conférences en sciences de l'éducation — avec la sociabilité professionnelle associée). Enfin, et nous commencerons par là car c'est peut-être la forme la plus commune de classification scolaire d'ancien élève, la fréquentation du programme grande école d'un établissement commercial capital, qui a amené l'obtention du diplôme dans la douleur et qui donne lieu à des retours sur le terrain irréguliers dans les dispositifs officiels ouverts aux alumni. Nous ne chercherons pas à décrire la scolarisation antérieure dans le lycée dont notre père était le proviseur, ni la carrière de cadre éducatif dans différents établissements d'enseignement supérieur et la recherche menée en parallèle depuis le Cnam, qui a constitué notre principal appui pour l'habilitation en sciences de l'éducation défendue en 2017, transformant les travaux d'ingénierie de gestion et pilotage en savoirs étatisés. Ces données complémentaires servent à encadrer en introduction les trois terrains qui seront l'objet de nos analyses principales Et que nous regarderons au travers des yeux d'un ancien élève.

On le voit, le « je méthodologique » pose ici les questions de la visibilité du chercheur dans les travaux qu'il produit, ou encore de la place qu'il occupe dans le décor décrit. En quoi ce décor vaut-il la peine d'être décrit ? Jusqu'où la mise en scène de soi est-elle judicieuse en regard du principe de neutralité objective de la science ? Est-ce que la subjectivité ne risque pas de céder le pas au clinique, qui ferait du document un texte extrêmement personnel dans lequel le chercheur risque de s'enfermer ? Cette exposition de soi (elle aussi héroïque) courrait alors le risque d'une désignation, catégorisation, voire stigmatisation qui, au-delà de la question de la valeur heuristique d'un cas personnel qu'on essaie de transformer en propos général, pose la question de l'implication du chercheur au péril de ses textes.

Décrire des réseaux d'anciens élèves, non pas sous le mode anonyme et statistique dessinant des trous structuraux et insistant sur la force des liens faibles, mais en s'appuyant sur des récits et des expériences vécues, que l'on relate, pose la question d'une méthodologie en anthropologie des institutions éducatives, objet de notre habilitation. L'endo-ethnographie, ou auto-ethnographie pour les anglo-saxons, montre l'ancien élève en indigène qui parle comme s'il était l'informateur de la communauté scientifique. La neutralité de cet informateur particulier est toujours discutable et l'ethnie qu'il fait découvrir risque d'être déformée par ses propres relations claniques. Le point fort d'un tel témoignage est cependant la capacité à parler la langue des élèves de l'institution décrite, à pouvoir décoder les comportements implicites et à dresser des portraits vivants de la communauté étudiée. Le chercheur est un passeur entre les organisations éducatives et les instances scientifiques qui y prêtent attention.

Le chercheur-ancien élève doit enfin faire face à une mise en abyme vertigineuse : dans quelle mesure une formation peut-elle être un terrain (fût-il rétrospectif) alors même que c'est celle-ci qui a donné les outils permettant d'aller sur le terrain ? La carotte géologique dans les différentes couches qui ont constitué la formation de notre savoir actuel permet ainsi de prendre conscience des schèmes cognitifs qui génèrent nos propres analyses.

Revue de littérature

On l'aura compris, nous nous positionnons du côté de la théorie, de l'observation, participante et impliquée (Marty, 2013), qui permet de décrire le terrain par une présence prolongée en établissements et différents retours de mise en perspective quinze années après. Ici le terrain est intériorisé (Olivier de Sardan, 2000) et c'est un retour réflexif qui met en regard la situation présente avec ce qui l'a générée. Les analyses qui en sont issues, c'est notre pari méthodologique, sont généralisables à des cas plus simples d'ancien élève d'un seul établissement (Bataille, 2018 ; Bégon-Lours, 2020 ; Bergeron, 2013).

Nous ne posons cependant pas cette démarche sur une table rase : plusieurs types de recherches existent déjà sur le sujet, des plus réflexives (Bourdieu, 1989, 1984) aux plus quantitatives et statistiques (Brown, 2009) qui s'inscrivent dans différents champs disciplinaires : pédagogie (Altet, 2001), gestion (Mael, 1992), sociologie (Abraham, 2007 ; Draelants, 2010 ; Jellab, 2011), histoire (Caspard P., 2019 ; Marty, 2020), etc. en répondant à des impératifs extérieurs de différentes natures (constitution d'une fondation universitaire, d'un réseau d'alumni, valorisation de l'image de l'institution, etc.).

Notre volonté est d'utiliser la méthode réflexive, avec ses questions qui apparaissent souvent sur le terrain même et dans son rapport à sa propre identité, pour répondre à des interrogations extérieures (Bès, 2016, 2013) pour lesquelles les chercheurs utilisent souvent les méthodes quantitatives à défaut de pouvoir prendre le temps d'un travail long sur le terrain (Coulon, 1997) — et de se risquer à un travail sur soi.

Exposition des faits

Pour décrire les anciens élèves des trois établissements que nous avons choisis, nous passerons rapidement sur les dispositifs communs que sont les cérémonies de gala, les sites Internet de réseaux d'alumni, offrant des offres d'emploi, annonçant les prises de fonction dans des lettres d'actualité, permettant d'entrer en relation et de s'inscrire dans des clubs thématiques. Nous allons chercher à pénétrer plus en profondeur dans la subjectivité de ces mondes en décrivant des expériences vécues de retour sur le terrain. À chaque fois nous retiendrons trois niveaux d'analyse : l'approche par la perception du grand public, les classifications scolaires et enfin les sentiments identitaires générés.

Dispositifs alumni en école de commerce : le recours à l'intelligence collective

La grande école de commerce, créée sous forme d'association au début du XX^e siècle par un groupe d'industriels, porte l'imaginaire marchand de l'entreprise, de l'action efficace et de la domination plus récente du monde anglophone. Initialement, elle comptait une vingtaine d'élèves mais se transforma rapidement, du fait de sa reconnaissance par l'État français et l'afflux croissant d'étudiants, en une grande école au sens premier, qui comptait quatre cent élèves par promotion lorsque nous y étions et qui s'achemine aujourd'hui vers la taille d'une petite université de l'ordre de huit mille étudiants au total. L'établissement diversifie ses programmes en s'adaptant au format européen licence-master-doctorat et à un personnel enseignant issu encore pour beaucoup des organisations professionnelles vers lesquelles se destinent les élèves. Les locaux se multiplient sur différents continents de la planète, pour offrir des parcours de formation mobiles, et les cursus peuvent être fait intégralement en anglais. La vie associative, proche des organisations professionnelles, y est valorisée et fait partie de l'identité des étudiants comme des anciens.

Plusieurs dispositifs sont offerts aux anciens élèves et nous ont permis de revenir sur ces lieux de formation. Il a d'abord été possible de participer à la redéfinition du projet stratégique

de l'école — redéfinition ouverte, quoique séparément, à toutes les parties prenantes : enseignants, élèves et anciens élèves, sympathisants (parents, employeurs, etc.). Ce projet, s'appuyant sur une forme d'intelligence collective, a donné lieu à un site Internet pour récolter de l'information sur ce que pouvait devenir l'école, mais aussi à une série d'ateliers organisés pour les anciens élèves où, par petits groupes, ils ont été amenés à effectuer des tours de table et à présenter oralement le futur qu'ils imaginaient de l'institution. Cette partie du travail collectif a été soumise à la direction pour prise de décision. Le plan stratégique de l'établissement a ainsi évolué d'une orientation vers l'entreprise à une orientation plus large au service de la planète. Projet ambitieux résultant peut être des efforts d'internationalisation des années précédentes.

Un deuxième dispositif d'intelligence collective, encadré, a demandé un effort similaire pour redéfinir les services proposés à la communauté d' alumni. Par le même procédé, reflétant en partie la pédagogie de l'école qui insiste sur le travail collectif en petits groupes, les anciens élèves volontaires ont été amenés à échanger dans des ateliers pour proposer des services innovants pour les alumni. Puis à participer à la mise en place de ceux-ci. La mise en commun des différents projets et le document qui en est issu montre la différence entre l'ancienne génération avec des clubs d'anciens élèves autour des fonctions de l'entreprise : finance, marketing, ressources humaines, etc. et la nouvelle génération qui a des ambitions plus large en termes de secteurs d'activité où faire carrière : l'environnement, la santé, l'éducation, etc. Comment, alors, faire coopérer l'ancienne génération marquée par l'ancien projet d'établissement avec la nouvelle ? Au-delà de l'évolution des enseignements, qu'elle pourrait être le rôle des anciens élèves et des associations ?

Comme on le voit, les classifications scolaires ne relèvent pas uniquement des types de diplômes et les niveaux d'études proposés : licence (« bachelor »), master (« grande école » ou spécialisé), doctorat — et les différentes filières et options. Mais c'est aussi un rapport à la temporalité de l'établissement et à son projet stratégique évolutif. Un élève des années 1900 n'est pas celui des années 1960, 2000 ni même des années 2020. La transformation de l'école amène à un renouvellement de ses catégorisations et l'identité même de l'établissement est parfois difficile à maintenir compréhensible à travers les générations. Ainsi un ancien élève se définit-il par son année de sortie de l'établissement, qui marque à la fois son âge, mais surtout sa génération et l'état de l'école d'alors.

Le campus principal d'étude n'est pas mentionné dans la présentation comme ancien élève, pourtant l'internationalisation amène une diversification des profils, issus du monde entier. À un noyau central correspondant à la formation par classes préparatoires en vue du

programme grande école, qui assure la notoriété grand public de l'établissement en France, il faut adjoindre des profils divers issus des admissions parallèles et de différents continents. Ce marqueur-là de l'identité des anciens élèves se trouve alors dans la langue employée pour se présenter : l'anglais étant un bon indice pour repérer la partie nouvelle de la population étudiante. Et, de fait, le directeur du réseau alumni est un ancien élève du programme grande école français, ayant effectué une carrière aux États-Unis et de retour en France pour des raisons personnelles. Il incarne bien la dimension internationale de l'école, sous le mode d'un rapport particulier au Nouveau Monde. Ceci se voit aussi lorsque l'on regarde les donateurs qui participent au financement des bourses pour les étudiants ne pouvant pas payer les frais de scolarité : sont valorisés les financiers de Wall Street mais aussi les dirigeants de grands groupes français étendus à l'international. La fabrique du profil type du bon ancien élève, celui qui a réussi aux yeux de ses pairs, passe par le réseau d'annonces de prises de fonction et la mise en place d'un prix décerné chaque année en grande cérémonie et diffusé par la lettre de l'établissement.

Notre propre identité d'ancien élève, qui devient tel par ce retour dans les dispositifs institués pour les alumnis, est marquée par le souvenir d'une scolarité complexe dans l'établissement. Déjà diplômé d'autres organisations éducatives que nous évoquerons après, sans être passé par des classes préparatoires parisiennes, nous avons tenté d'effectuer un doctorat de sociologie financé en parallèle du programme grande école. L'adéquation avec l'origine des élèves mais aussi le projet qui les orientait vers l'entreprise, était ténu. Notre posture réflexive sur les modes d'apprentissage rendait la scolarité double et nous avons effectué, tout en étant étudiant de l'école, une année d'enseignement en Sorbonne en guise de césure. L'épreuve scolaire était certes liée à la charge de travail mais aussi à un décalage identitaire difficile à surmonter. Nous avons abandonné le doctorat pour terminer le programme de l'école. Mais ceci se relit aujourd'hui, après une carrière de cadre dans l'éducation et un retour à l'université qui nous amènent à voir l'école de commerce comme un moment, certes important, mais moins déterminant que les autres établissements fréquentés : l'identité professionnelle était déjà formée. Nous trouvons cependant une place parmi d'autres dans le réseau des anciens élèves, puisque l'annuaire indique que six autres personnes, de différentes générations, sont enseignants-chercheurs en fonction.

Notre propre expérience nous amène à penser que, au-delà de la diplomation par l'école et de son effet professionnel, le principal déterminant identitaire reste les valeurs profondes de l'individu. Si tant est qu'il suive sagement celles-ci pour orienter ses choix d'emploi. Voyons

donc à présent quelles sont les autres institutions que nous avons fréquentées, selon le même modèle en trois cercles concentriques, en allant vers le centre des sentiments identitaires.

Un groupe d'amis en institut d'études politiques : la force de l'informel

Les instituts d'études politiques ont pour mission originelle assignée par l'État, après la seconde guerre mondiale, de préparer aux concours de la fonction publique de catégorie A. Dotés jusqu'à récemment d'un curriculum en trois ans, une réforme a masterisé le diplôme avec un cursus ramené à cinq années, intégrant souvent une année à l'étranger. À côté de la filière secteur public d'autres filières existent comme la préparation à la vie économique en entreprise, la filière de recherche en science politique, etc. Ces instituts de région ont récemment rejoint la conférence des grandes écoles et vu leur statut valorisé par la remise en cause des classes préparatoires dans une vision européenne, classes préparatoires qui n'étaient pas nécessaires pour préparer le concours. Lors de notre retour sur le terrain, vingt ans après la formation, nous remarquons que le club d'anciens élèves « secteur public » de l'établissement se transforme en 2021 en club « anciens diplômés », plus général..

Nous ne nous attarderons pas excessivement sur les dispositifs formels de clubs et de site Internet que nous avons explorés rapidement, pour glisser vers l'étude d'un sous-ensemble constitué par une collocation entre six élèves lors de leurs dernières années dans l'institution — et toujours en contact régulier vingt années après. Cette constitution d'un groupe informel et précoce, marqué par des relations amicales et d'affinités, est intéressante car elle donne une dimension collective à l'expérience scolaire. Et cette dimension collective la rend d'autant plus forte.

D'autres chercheurs ont étudié comment les réseaux sociaux professionnels sur Internet permettaient de généraliser ce type de dispositif en se construisant une mémoire collective. Nous allons nous appuyer sur deux matérialisations successives qui ont fait suite à la collocation : un groupe dans une messagerie électronique au nom de l'adresse de la collocation, puis le même groupe dans une application téléphonique permettant des interactions hebdomadaires. La force du collectif étant alors que les dyades ou les amitiés partielles dans la collocation peuvent s'exprimer dans l'espace commun et permettent d'avoir des nouvelles de tous. Le tout social ainsi unifié s'exprime par un attachement collectif au nom emblématique du groupe, qui est plus cité que celui de l'institution scolaire en son ensemble et qui est décliné au fil des ans et des situations en faisant varier les suffixes accolés : -ien, -iard, -ellerie, etc. Cette déclinaison

des auto-désignations d'un groupe fait miroir, en version réduite, aux quolibets d'étudiants montrant leurs multiples identifications à l'établissement scolaire par un jeu d'appellations libres ayant chacune leur connotation : le sérieux « iepien », le festif « science-piste », etc. Le groupe en collocation se réinvente son propre langage en l'espace de quelques années, là où des générations d'étudiants ont mis des décennies à consolider leurs propres sobriquets.

Cette dimension collective du parascolaire a pour beaucoup renforcé le sentiment d'appartenance à l'institution se réduisant peut-être même parfois à un lieu de rencontre. Des comparaisons régulières et sur le temps long entre les différents membres de la collocation, par les découvertes de la maison d'origine lors de fêtes de fin d'année, mais aussi des épouses et familles électives, ainsi que des formations ultérieures (Éna, Collège d'Europe, doctorats, etc.) et des métiers occupés successivement, donnent une dimension sentimentale et affective qui renforce pour beaucoup le sentiment d'affiliation scolaire. Se rappeler au groupe est alors à chaque fois exprimer de nouveaux les schèmes scolaires en vigueur dans le lieu de rencontre. Le devenir ancien élève est ainsi régulier puisqu'il revient à chaque interaction et c'est toute l'institution qui est réactivée et perçue à travers le groupe qui a permis de l'expérimenter. Au-delà des classifications scolaires liées à la filière d'études choisie, mais aussi de l'établissement secondaire d'origine et des choix faits après l'institution, l'appartenance passe par le groupe avec lequel ces classifications ont été vécues, discutées, critiquées, et par là-même assimilées. Certes, celui-ci a tendance à s'autonomiser dans le temps par rapport à l'institution matricielle, mais elle le détermine encore pour beaucoup.

L'inter-connaissance forte permet de mettre en perspective les profils d'élèves de l'établissement connus en dehors de la collocation, mais aussi les modèles d'anciens élèves qui sont présentés sur le site Internet des alumni pour s'ériger en parangon face aux nouveaux étudiants. À un simple statut socioprofessionnel trop souvent donné uniquement pour marquer une réussite, ou au contraire à la nouvelle d'un échec d'une ancienne acointance, se substitue une connaissance fine du rapport à ces positions proclamées, incluant les efforts consentis ou au contraire les facilités pour y parvenir. Les réussites dans les ministères ou sur la scène politique sont connues, mais aussi les sacrifices qu'elles ont demandés ; les échecs sont compris et expliqués, tantôt avec compassion, tantôt avec morgue. Là où un ancien élève seul n'aurait pour ressources d'intelligibilité que ses propres raisonnements, le groupe apporte une autre forme de perception, collective, liée à la connaissance approfondie sur le temps long permettant de mieux se comprendre les uns les autres dans une dynamique d'interaction.

C'est précisément cette dimension collective qui manquait à nos cursus de licences multiples suivis en parallèle à distance avec l'université — cursus qui n'incluent toujours pas,

à ce jour de dispositifs alumnis. À cette époque la socialisation relevait essentiellement de l'institut et l'université n'apparaissait que comme un pourvoyeur anonyme de fascicules papier et un lieu d'examen où se rendre deux fois l'an, nous guidant dans les lectures et centres d'intérêts. Pourtant, il s'est avéré que les aléas professionnels nous ont amené à valoriser ce qui était alors vécu comme un loisir. Cette transformation a pu s'opérer en grande partie grâce à un troisième établissement dont nous avons été élève et auquel nous revenons régulièrement, voire même sous un mode familial.

Familiarités avec les écoles normales (supérieures) : les affiliations successives

L'histoire de la création révolutionnaire de l'École normale supérieure, des déclinaisons de l'institution plus récentes en France et dans les anciennes colonies, et plus largement des écoles normales pour former les instituteurs dès le XVIII^e siècle, est bien connue. Elle a fait l'objet de travaux spécialisés, dont les nôtres, qui montrent comment cette institution éducative est en germe dans les *Mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet — et dans son action politique lors de la révolution française. L'idée principale étant de former une aristocratie enseignante, par la sélection d'un concours permettant de recruter des esprits brillants. Si cette vision a été critiquée par une sociologie dénonçant la reproduction des héritiers (confirmée par les statistiques de l'établissement montrant l'origine sociale des élèves tout au long des deux siècles d'existence), surtout dans les classes littéraires, le concours et l'élitisme restent des marqueurs identitaires forts pour les élèves et anciens élèves.

Pour autant, dans cet établissement, comme pour les précédents que nous avons fréquentés et décrits, le recul de la France et de ses particularités sur la scène éducative internationale, les standards européens de la trilogie licence-master-doctorat, mettent à mal la logique du concours unique après classes préparatoires. De nouveaux types d'admissions sont créés, visant en particulier les étudiants étrangers, mais aussi les admissions par cursus multiples depuis l'université. L'offre même de diplomation actuelle différencie le référent premier du parcours normalien après concours, d'une série de masters créés avec d'autres établissements, dont celui où nous avons été scolarisé — en sciences sociales. Si l'identité de ces masters était alors embryonnaire, le diplôme d'études approfondies remonte à une création de 1985 en partenariat avec l'É.H.É.S.S., les anciens élèves d'aujourd'hui voient que la nouvelle génération se construit autour de l'appellation « mastérien » (qui s'oppose aux « masterants » des universités), marquant une évolution depuis le temps où les élèves se divisaient nettement entre normaliens et non normaliens — quels que soient leurs réseaux

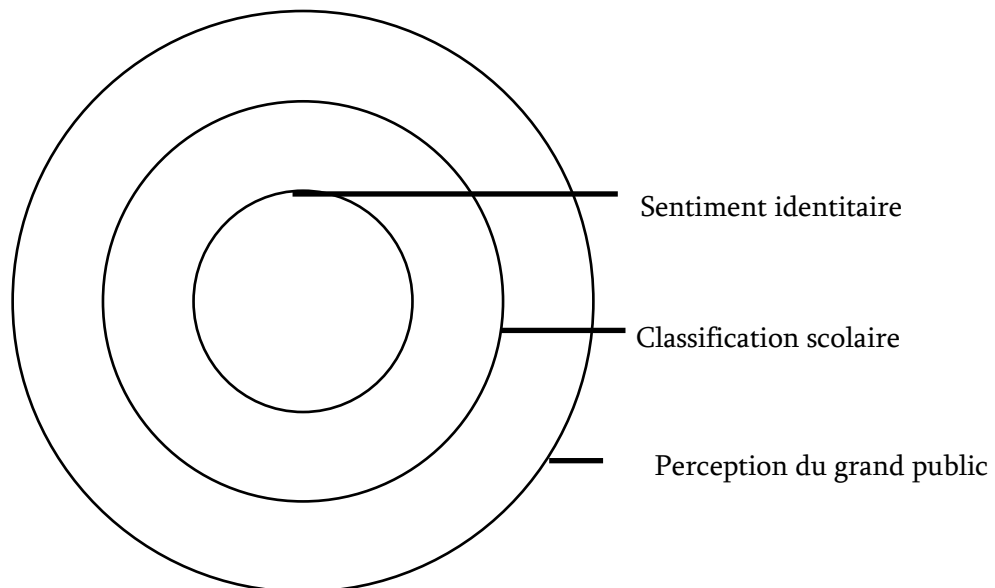
d'affinités, leur sujet d'études extrêmement déterminant pour leur propre mémoire, voire leur parcours après la formation.

Aucun dispositif alumni propre à ce master n'est proposé par l'École normale supérieure, : le réseau officiel d'anciens élèves étant adressé en priorité aux normaliens et à leurs amis. On trouve cependant sur le site officiel du département du master une liste montrant tous les mémoires soutenus depuis la création du cursus. La liste des anciens est ainsi associée au sujet sur lequel ils ont travaillé, à la recherche qui les a formés — ainsi qu'aux professeurs qui les ont encadrés dans l'ensemble des établissements associés. La mémoire collective est donc numérique, fondée sur les mémoires des étudiants qui s'identifient à leur terrain lors de formation à la recherche.

Notre propre devenir d'ancien élève est, comme dans l'institut précédent, marqué par un jeu de sociabilités, quoique ne faisant pas l'objet d'un groupe unifié. Des relations d'amitiés avec des étudiants ou étudiantes, qui passeront du côté des enseignants dans la même institution, et que nous fréquentons par nos familles électives interposées (présence au mariage, séjours de vacances en famille élective, etc.).

L'affiliation à l'établissement revêt aussi un caractère particulier du fait de notre propre famille originelle, ayant eu déjà des rapports avec ce type d'écoles depuis plusieurs générations. Malgré le caractère méconnu du grand public de la formation de master, les résonances identitaires furent fortes et immédiates avec un cursus ayant d'emblée valorisé notre habitus scolaire — et ce malgré la volonté de voir, un temps, ce qui se passait au-delà de ce monde-là. C'est à titre d'ancien élève du master que nous avons pu commencer la thèse de sociologie en parallèle de l'école de commerce, et c'est finalement depuis l'établissement, quoique dans une autre discipline, que nous avons achevé le doctorat sur l'héroïsme. Invité à témoigner, après notre habilitation, lors d'un module de cours de master sur le devenir des anciens élèves, ce qui fut un temps refoulé, et pourtant présent de bien des manières dans le parcours ultérieur, ressurgit au premier plan. On le voit, le sentiment identitaire peut marquer plus profondément que les simples classifications scolaires qu'il écrase sur le long terme, chaque situation professionnelle appelant un retour interprétatif. Ce sentiment identitaire peut être décalé par rapport à la perception par le grand public, elle-même brouillée par l'enchevêtrement des aléas, liés à des choix plus ou moins raisonnés et différents des classements subis dans les classes préparatoires. Ce sera le point de départ de notre discussion scientifique.

Il est possible de représenter graphiquement notre modèle des anciens élèves à partir des trois cercles concentriques que nous avons travaillés :



Les anciens élèves : cohérence concentrique

Le modèle des anciens élèves : concentration

La où la question de la cohérence entre les trois niveaux d'analyse se pose le plus souvent pour le devenir après un seul et même établissement, dans le cas que nous présentons on peut voir une dissociation des cercles concentriques : le sentiment identitaire est lié à la profession enseignante, les classifications scolaires sont celles débouchant sur la fonction publique et l'image pour le grand public relève d'une grande école parisienne.

Cette dissociation permet de penser les formations initiales dans la logique circulaire ou en spirale du recyclage, là où elles sont habituellement présentées comme les conditions premières d'une trajectoire qui sera continuée dans une droite ligne (une école professionnalisant à un seul métier qui se réalise tout au long d'une carrière). Au moment où la formation continue est valorisée par l'Union Européenne, cette notion de recyclage, de spirale et de séparation des différents éléments et signes d'appartenances, peut avoir un rôle important. Elle permet de penser des présences parallèles dans différents milieux professionnels, avec des stratégies de présentation de soi dans l'ancienne logique (une école donc un métier) qui se

multiplient sur les réseaux sociaux numériques : chacun correspondant à un type de possibilité ouvert par la formation initiale.

Les appartenances multiples à plusieurs réseaux d'anciens élèves donnent la possibilité de traverser plusieurs mondes qui se vivent comme des élites et aux valeurs parfois opposées, les amenant à se déprécier mutuellement. Cette position entre plusieurs places sociales, liées à des projets pédagogiques différents entre les établissements propres au système français d'enseignement supérieur, donne parfois un sentiment d'inconfort, qui en est la conséquence. Il en résulte un retour sur soi, sur ses valeurs familiales profondes, qui peut se lire par des sentiments d'appartenances et des réussites différenciées dans chaque école et ses continuations professionnelles..

Faire de l'ethnographie dans les réseaux alumni permet de revoir son histoire scolaire au travers des conférences et regroupements proposés, depuis le point de vue donné, ici d'un professionnel de l'université. S'y manifeste une sérénité de l'ancien (élève, étudiant, etc.) qui retrouve, plus que des visages connus, des dispositifs qui ont perduré et qu'il voit à distance pour mieux comprendre ce qu'il est « de-venu » : c'est-à-dire à la fois d'où il vient et ce qu'il est complètement parce qu'il y revient. C'est la déconstruction du programme qu'il s'est fabriqué et qui le produit en retour. Sans entrer dans la genèse de ces terrains, on peut les prendre comme des terrains génériques.

Devenir un ancien élève, d'après ce que nous en avons vu sur le terrain, c'est alors avoir le choix entre « (se) refaire » — fréquenter un réseau à des fins de professionnalisation ; et « (se) retrouver » — dans l'entre soi, la reconnaissance, la réflexivité — qui n'est peut-être qu'une façon de s'y revoir ou d'en être encore (avec plus ou moins de bonheur et d'insatisfactions). Nous opposons donc deux postures : en être sans avoir rien à y faire ; versus faire sans s'en faire et sans jamais y être pleinement. Le devenir ancien élève hésite entre une morale de l'action et une esthétique de la contemplation, hésitation qui résulte de la double appartenance comme indigène venu pour se refaire et scientifique là pour décrire ce qui est et ce qui a généré l'héroïsme académique.

La manière même de se refaire dépend de la posture d'observation autant que du terrain que l'on étudie et qui vous a généré : l'observateur revoit en effet le schème qui l'a façonné et qu'il voudrait démonter avec minutie pour pouvoir mieux l'exposer. On revoit ainsi les différents habitus scolaires, d'une classe de l'école normale silencieuse où chacun essaie de se placer auprès des professeurs qui sont les directeurs de thèse potentiels en vue d'une carrière académique ; d'une séance de travaux dirigés de l'institut où se différencient les élèves des étudiants selon le rapport à la formation ; et enfin d'un cours d'école de commerce où les entrées

et sorties sont libres pour aller prendre un café et où le professeur n'est pas nécessairement valorisé dans sa profession, trop éloignée des objectifs de réalisation de soi en grande organisation. Ce sont les mêmes figures que l'on revoit dans les regroupements d'anciens et au travers des annonces de leur devenir, qui marque leur rapport à l'institution éducative et à ses savoirs.

On retrouve ainsi les résultats de notre revue de littérature, où l'origine sociale des élèves, non content de déterminer leur vécu dans l'école, leurs choix après l'institution, les amène à se revoir différemment en tant qu'anciens quand ils reviennent dans les murs. Les schèmes familiaux préscolaires, qui déterminent les épreuves à passer pour aller jusqu'au terrain, sont aussi importants pour comprendre comment est perçue l'intention pédagogique de l'établissement et le positionnement par rapport aux autres élèves. Même si l'école écrase, tord, réinterprète ces schèmes de socialisation première, ils peuvent être réveillés par des expériences ultérieures (professionnelle, maritale, amicale) rétablissant le système initial et ses habitudes de perception. Revenir sur le terrain c'est alors revivre ce formatage avec réflexivité : déjà subi, on n'en connaît la portée et les limites quand il est appliqué à sa personne. C'est aussi mieux voir le formatage en action sur d'autres camarades, issus d'autres milieux et pour lesquels l'identité scolaire est plus facile ou au contraire complexe, et voir à travers les histoires d'élèves, se voulant eux-mêmes exemples, comment la profession (souvent), le marital (parfois) et l'amical déroulent avec nuance le schéma de l'école dans les grandes lignes de son intention pédagogique.

Conclusion

La méthode qualitative réflexive sur le temps long montre que la création d'un réseau alumni pour lever des fonds ou valoriser l'image de l'établissement pourrait passer par trois éléments concentriques et demande une implication par intelligence distribuée, des expériences collectives intenses des cursus et enfin la mise en adéquation des valeurs des élèves avec le projet de l'établissement. Il s'agirait de valoriser des groupes d'élèves autour d'individus vivant pleinement le projet de l'établissement et créer ainsi des dynamiques faisant rayonner l'institution éducative.

Un dernier mode d'implication en tant qu'ancien élève est celui du parrainage, qui donne une relation personnalisée entre un tuteur et un jeune, élève de la même institution plusieurs années après. Nous avons testé ces dispositifs formellement dans l'institut avec une filleule suivie sur plusieurs années, ce qui implique des influences sur les choix post-établissement et

les modes de sociabilité ; dans l'école de commerce par des rencontres internationales éphémères sans jamais réussir à poursuivre sur le long terme ; et informellement à l'école normale où nous étions supervisé par un élève plus âgé.

C'est peut-être le propre de l'université, avec la formation du doctorat, du moins tel qu'il était pensé traditionnellement, que d'officialiser ce principe de parrainage, entre le directeur de thèse et ses élèves. En espérant que cette relation, inscrite aujourd'hui dans les équipes des écoles doctorales, ne soit pas marquée du sceau épique de l'héroïsme.

Bibliographie

Abraham, YM. 2007. « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" ». *Revue française de sociologie* 48:37-66.

Altet M., Fabre M., Rayou P., 2001 “Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l’expérience universitaire”, *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 107-115.

Bataille P., 2017, « Des carrières ratées ? Sociogenèses et appropriations d'une bifurcation : le cas des anciens élèves des ENS enseignant dans le secondaire », *Biens symboliques. Revue de sciences sociales* .

Bégon-Lours JP, 2020, « Le transfert de l’X à Palaiseau vu par les anciens élèves », *Bulletin de la Sabix*, 65 | 2020, 67-69.

Bergeron P., 2013, « Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay – Clan : trajectoires et constructions identitaires », thèse Paris 10, Sciences de l'éducation.

Bès MP., 2016, « Des alumni à l’université française. Comment créer ex nihilo un réseau de diplômés ? », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47-1 | 2016, 89-110.

Bes MP, Chaulet J., 2013, « Le rôle des Associations d'anciens élèves dans le maintien de la réputation des Grandes Ecoles » - Journées d'étude «vers une sociologie ...», 2013 - hal.archives-ouvertes.fr.

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

Bourdieu P., 1989, *la Noblesse d'État*, Paris, Éditions de minuit, coll. «le Sens commun ».

Bourdieu, 1984, *Homo Academicus*, Éditions de minuit, coll. «le Sens commun ».

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). « The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education ». *Higher Education*, 58(1), 81–95. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9183-8>.

Caspar P., 2019, « Les souvenirs d'anciens élèves, de la Renaissance à la fin de l'ancien régime scolaire. Esquisse pour une analyse historique », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 151 | 2019.

Castagnet-Lars V. (Dir.), 2020, *Les Associations d'élèves et d'étudiants. Entre socialisation et apprentissages (XVIe-XXe siècle)*, Toulouse : Presses Universitaires du Midi.

Coulon A. (1997), *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, puf.

Draelants H., 2010, « Les effets d'attraction des grandes écoles », *Sociologie* [En ligne], N°3, vol. 1 | 2010.

Draelants H. & Darchy-Koechlin B., 2009, « Afficher ses titres de noblesse scolaire ? Stratégies de présentation de soi des élèves nationaux et internationaux dans les grandes écoles françaises », *Notes & Documents*, 2009-05, Paris, osc, Sciences Po/cnrs.

Jellab A., 2011, « La socialisation universitaire des étudiants », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-2 | 2011, 115-142.

Granovetter, M., 2000. *Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie*. Paris, Desclée de Brouwer.

Halbwachs M., 1925, *Les cadres sociaux de la mémoire*, édition de 1994, Albin Michel, Paris.

Mael F. and Ashforth B., 1992, "Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification", *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, Issue 2, pp. 103- 123.

Marty O., Amirault R., 2020, *Nicolas de Condorcet. The revolution of French higher education.*, SpringerBriefs on Key Thinkers in Education.

Marty O., 2013. « Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent ». *Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, CREN, Jun 2013, Nantes, France.

Mesangeau J. 2012, *Figures du “ réseautage en ligne ” sur les réseaux socionumériques professionnels : le cas d’un groupe d’anciens sur LinkedIn*. Thèse de Sociologie. Université Rennes 2, 2012. Français. NNT: 2012REN20065 . tel-00783392.

Olivier de Sardan JP, 2000. « Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». In: *Revue française de sociologie*, 2000, 41-3. pp. 417-445.

Ribeil G., 1986, « Les associations d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs des origines à 1914: Approche comparative » *Revue française de sociologie*, Vol. 27, No. 2 (Apr. - Jun., 1986), pp. 317-338.

Veblen T., 1978, *Théorie de la classe de loisirs*. Gallimard.

Verger J., Charle C., 2012, *Histoire des universités; XIIIe-XXIe siècle*, PUF Quadrige.

Index des concepts

- académique... 3, 7, 8, 15, 17, 19, 26, 29, 31, 38, 52, 73, 75, 94, 112, 114, 118, 120, 122, 125, 153
- ancien élève 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 153, 154
- anthropologie.... 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 29, 34, 37, 122, 144
- anthropologue..... 3, 7, 8, 10, 36
- arts et métiers.... 1, 4, 18, 32, 33, 41, 42, 49, 63, 67, 69, 116, 127
- conseil d'administration 4, 5, 9, 40, 42, 125, 126, 132, 133, 134, 136
- Ecole normale supérieure 53
- éducation 1, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 30, 35, 37, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 142, 143, 146, 147, 156, 157, 158
- enseignement à distance 6, 7, 12, 22, 32, 33, 40, 41, 48, 52, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 86, 91, 93, 96, 130
- enseignement supérieur 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 18, 20, 29, 31, 33, 36, 38, 40, 42, 52, 54, 56, 61, 62, 63, 73, 74, 75, 77, 78, 84, 86, 91, 94, 109, 110, 112, 113, 116, 117, 119, 125, 128, 130, 141, 143, 153
- ethnologue 5, 8, 17
- ethnographie ... 8, 17, 35, 40, 75, 125, 126, 128, 144, 153
- évaluation 1, 3, 6, 27, 34, 44, 70, 79, 85, 90, 94, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 109, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125
- formation 1, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 101, 102, 104, 106, 108, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 158
- grande école.. 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 40, 41, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 143, 145, 146, 147, 152, 158
- héroïsme
héros..... 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 49
- ingénieur 4, 6, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 68, 69, 70, 75, 81, 97
- institution
organisation 7, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 38, 46, 48, 50, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 97, 100, 109, 110, 114, 115, 117, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 154
- mémoire ... 3, 17, 22, 26, 30, 41, 53, 62, 84, 91, 94, 99, 100, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 148, 151, 157
- Mooc. 42, 52, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 97, 98, 106, 107, 131
- Moodle.... 21, 22, 23, 27, 41, 43, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 130, 131
- numérique 20, 25, 28, 29, 41, 42, 69, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 96, 103, 106, 107, 130, 131, 151
- observation participante..... 4, 17, 33, 35, 54
- participation observante..... 4, 35, 125
- philosophe..... 8, 55, 63, 67, 70, 103, 115, 121
- philosophie 1, 3, 7, 8, 34, 49, 63, 89, 93, 97, 99, 101, 102, 106, 110, 113, 116, 122, 123, 128
- profession 36, 42, 47, 53, 60, 78, 80, 81, 82, 83, 103, 104, 105, 111, 118, 125, 135, 137, 152, 154
- professionnalisation . 18, 19, 25, 27, 28, 29, 31, 33, 35, 43, 45, 46, 48, 73, 74, 78, 81, 86, 88, 95, 98, 100, 104, 105, 108, 125, 127, 128, 134, 135, 136, 137, 140, 153
- professionnel réflexif* 35, 121
- réflexif 4, 34, 63, 144
- sociologie 7, 8, 11, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 29, 81, 85, 92, 144, 147, 150, 151, 156, 158
- terrain.... 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 17, 18, 23, 27, 29, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 47, 49, 62, 63, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 89, 90, 112, 126, 127, 128, 129, 134, 142, 143, 144, 145, 148, 151, 153, 154, 158
- théâtre . 6, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
- travail
activité 1, 6, 10, 11, 12, 15, 21, 22, 24, 28, 32, 33, 34, 36, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 50, 51, 62, 63, 67, 68, 69, 73, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 98, 102, 105,

108, 109, 110, 111, 113, 115, 118, 119,
120, 122, 125, 126, 127, 132, 136, 140,
142, 145, 146, 147
université 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 15, 16, 17, 18, 19,
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32,
33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50,

52, 53, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 83, 91, 94, 96, 97, 100, 104, 106,
107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118,
125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 137,
139, 145, 149, 150, 153, 155, 156
universitaire 14, 139, 140

Table des illustrations

THEOREME D'OXFORD	10
VISUALISATION DU PROGRAMME DE L'OUVRAGE : LE FIL DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT	13
FICHE DE POSTE NATIONALE DE L'INGENIEUR DE RECHERCHE	39
FICHE DE POSTE NATIONALE DE L'INGENIEUR D'ETUDES	39
TYPLOGIE DES SAVOIRS	49
APPRENDRE A MAITRISER SES EMOTIONS PAR LE THEATRE	58
LE TRIANGLE EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE	65
DONNEE EMPIRIQUE, LA PAGE DE PRESENTATION DU MOOC PROFESSIONNEL	79
MODELISATION DU ROLE DU CHEF DE PROJET : MAINTENIR LES INTERETS DE LA PROFESSION	82
UN MODELE DE L'EXPERIENCE	89
TABLEAU SYNTHETIQUE DES ANALYSES DU MOOC	91
MNEMONSYNE : LES MOTS FIXENT LA MEMOIRE DES CHOSES	111
LES VALEURS DU MEMOIRE	115
LA PROFESSIONNALISATION CONJOINTE EN CONSEIL D'ADMINISTRATION	136
LE MODELE DES ANCIENS ELEVES : CONCENTRATION	152