

INTER PARES

Revue électronique de jeunes chercheurs en
Sciences Humaines et Sociales

Numéro 8 | Thématique | 2019

Questionner l'expérience doctorale



Présentation de la revue et éditorial

I*nter Pares* est une publication en ligne, revue de sciences humaines et sociales pluridisciplinaire, créée par des doctorant.e.s pour des doctorant.e.s et jeunes chercheur.e.s.. Initiée dans le cadre interdisciplinaire de l'école doctorale EPIC (Éducation, Psychologie, Information et communication) de Lyon, elle est toujours hébergée sur le site web de celle-ci et s'emploie à maintenir ce cadre aussi bien dans le choix des articles que dans les collaborations internes au comité de rédaction. Animée d'esprit d'ouverture, *Inter Pares* accueille cependant aussi des textes de doctorant.e.s extérieur.e.s..

Cette revue, de plus, est fondée sur le projet d'exercer ces dernières et ces derniers à la publication scientifique en promouvant des exigences de qualité. Elle repose entièrement sur l'engagement bénévole de quelques personnes (elles-mêmes en cours de thèse, ou ayant soutenu il y a peu, et donc impliquées chacune à leur manière dans d'autres activités prenantes). Que soient ici remerciés les docteurs et doctorants qui ont participé à l'expertise et à l'amélioration des articles soumis (voir la composition du comité de lecture du présent numéro, ci-dessous en dernière page). Merci aussi à Claire Caboche qui, depuis l'origine, assure la qualité technique de la revue.

Le fait qu'elle livre aujourd'hui son 8^e numéro « courant » sur la base de ce fonctionnement est à saluer, d'autant plus que le thème du dossier autour duquel ce numéro est construit - **Questionner l'expérience doctorale**. *Le doctorant : chercheur-e, professionnel-le et, étudiant-e* - constitue lui-même une forme de mise en abyme des ambitions d'*Inter Pares*.

Quelle attitude adopter lors d'une expérience doctorale ? Comment respecter les délais fixés pour la réalisation de ce projet de recherche ? Comment ne pas se noyer dans les données ? Comment tenir le fil de son cadre théorique ? Quels risques prendre ou éviter et pourquoi ? Que, quand et quoi publier ? De quelle façon ?

Ces réflexions problématisées, et bien d'autres, ont commencé à être élaborées lors de la journée d'étude intitulée « Le doctorat, une expérience en question », qui s'est tenue le 3 juin 2019 à la MILC de Lyon, à l'initiative des doctorants de l'ISPEF. Celle-ci a réuni des communications issues des sciences de l'éducation

et de la formation, des sciences de l'information et de la communication, de la psychologie, de la sociologie et des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Cette pluridisciplinarité correspondant à l'une des caractéristiques d'*Inter Pares* depuis sa création, il a été décidé de faire de ce huitième numéro l'occasion d'approfondir ces réflexions sur l'expérience doctorale. Plus exactement, vous trouverez ici sept textes correspondant soit au développement de certaines des communications de cet événement scientifique, soit à des réponses extérieures à l'appel à contribution que nous avons lancé.

Dans le premier texte, Christophe Gobbé - mobilisant le terrain d'investigation original de cet art martial peu connu qu'est l'aïkibudo et les conflits internes qui traversent son implantation en France - propose une réflexion sur la façon dont le travail de thèse conduit l'apprenti sociologue à vivre par son expérience doctorale une trajectoire d'apprentissage relevant d'un parcours heuristique plus encore que de l'application d'un plan de recherche préétabli.

Caroline Le Boucher s'empare ensuite du sujet de l'écriture scientifique, paradoxalement peu réfléchi et questionnée au regard de sa centralité dans la recherche et la production de la thèse. Alliant travail théorique et posture autoréflexive, l'auteure montre notamment que les difficultés d'écriture rencontrées par le ou la doctorant.e tiennent au fait que les enjeux de ce type d'écriture scientifique peuvent parfois s'avérer intrinsèquement contradictoires.

Ces tensions entre plusieurs dimensions constitutives de la professionnalisation du jeune chercheur sont également au cœur de la contribution de Stéphanie Reyssier. Elle y insiste sur la dimension de rite de passage que revêt la thèse, dans la phase soutenance certes, mais plus globalement dans l'ensemble du parcours qui se déploie en amont et dans l'immédiat aval de cette dernière.

Un texte co-signé par Elodie Chambonnière et sa directrice de thèse Jacqueline Vacherand-Revel se saisit pour sa part du cas spécifique que constitue la réalisation d'une thèse en contrat CIFRE. Les jeunes chercheur.e.s empruntant cette voie se trouvent alors à la croisée de deux mondes sociaux ayant chacun leurs codes et leur culture propre. Concilier de manière féconde ces deux inscriptions professionnelles est

alors un enjeu décisif, porteur de découvertes sur les deux composantes de l'activité.

Meijuan Lu nous place ensuite à son tour dans un entre-deux intéressant à interroger : celui qui se tisse entre Chine et France dans le cadre de la dynamique contemporaine d'internationalisation de l'enseignement supérieur. La théorie du *push-pull* est alors mobilisée, en lien avec des données statistiques riches et une bonne connaissance propre de l'auteure quant aux deux pôles décrits, pour nous ouvrir à une bonne intelligibilité des aspects politiques de ce phénomène.

Brice Demars enfin se propose de ressusciter ce qu'il nomme lui-même l'antique Minitel et de lui redonner sa place dans la « révolution numérique ». Ce média n'ayant pas laissé de traces, ce qui conduit à une interrogation sur l'absence d'archives rencontrée au cours d'une thèse en histoire, le travail du doctorant s'en trouve singulièrement réorienté, comme il nous le donne à percevoir en exposant une première recherche sur l'utilisation du Minitel par les étudiants opposés au projet de loi Devaquet en 1986.

Le septième et dernier texte de ce dossier a un statut particulier. Il a en effet suscité le débat au sein de la rédaction de la revue. Ce texte rencontre en effet pleinement la thématique du dossier mais ne peut être confondu avec la conception du parcours doctoral qui anime *Inter Pares* et sa rédaction. Aussi avons-nous souhaité le donner à lire tout en le restituant dans cette dimension controversée. Catherine Caillet y travaille ce qu'elle nomme l'agir du doctorant, dans ses dimensions temporelles et organisationnelles. Elle propose ainsi de modéliser l'expérience doctorale et de donner à voir aux lecteurs un point de vue à la fois original et très personnel sur ce que signifie au quotidien « faire sa thèse ».

En plus de ce dossier composé de sept contributions, ce numéro comprend un varia et quatre résumés de thèses soutenues récemment dans le cadre de l'école doctorale EPIC.

Le varia de Camille Roelens analyse la démarche créative du groupe musical *Fauve Corp* à l'aune des enjeux et des défis auxquels le contexte démocratique contemporain confronte les individus. Cette capacité à mettre des mots sur un défi actuel et ses conditions d'assomption expliquerait le succès inattendu du groupe *Fauve* et ouvre des perspectives heuristiques et pédagogiques à qui s'empare de ses œuvres d'un point de vue de philosophe de l'éducation.

Les résumés des thèses de Camille Degryse, Sylvie Jouan, Cédric Kempf et Charlène Ménard vous permettent de découvrir les travaux de jeunes chercheur.e.s consacrés respectivement à l'éducation au cinéma, à la classe à plusieurs cours, à la promotion de la santé et à la laïcité scolaire. Pour d'autres résumés de thèses en psychologie sociale, soutenues dans le cadre d'EPIC, le lecteur pourra se reporter aux *Carnets du Greps* (adresse : <https://greps.univ-lyon2.fr/carnets-du-greps-577202.kjsp>)

Bonne lecture !

André D. Robert

Directeur de publication.

Camille Roellens

Coordinateur du numéro

Sommaire

Page 3. Présentation de la revue et éditorial

Page 5. Articles - « questionner l'expérience doctorale »

Page 57. Article « Regard »

Page 65. Varia - Article

Page 75. Varia - Résumés de thèse

Page 86. Recommandations aux auteurs, normes APA, comité éditorial, comité de lecture et comité scientifique

Articles

Christophe Gobbé	Parcours heuristique dans l'aikibudo. Quand le terrain conduit à croiser deux paradigmes « concurrents ».	LESCORES L-VIS / Clermont- Auvergne	Page 7
Caroline Le Boucher	Se risquer à se forger comme jeune chercheur, un défi dans les écritures de la thèse	CREAD / Rennes 2	Page 17
Stéphanie Reyssier	Professionnalisation du docteur : entre intérieurisation culturelle-normative et distanciation critique	ECP / Lyon 2	Page 25
Elodie Chambonnière et Jacqueline Vacherand-Revel	Doctorat en contrat CIFRE : à la croisée des mondes de la recherche et de l'entreprise	GREPS / Lyon 2 - Pékin	Page 31
Meijuan Lu et Qing Hu	L'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) : cadre théorique et aspects des politiques de la Chine et de la France	ECP / Saint Etienne	Page 37
Brice Demars	In absentia. Le Minitel : un média sans archives ? Pallier l'absence de sources nativement numériques du Minitel pour produire un savoir historique sur la « petite boîte beige ». L'exemple du mouvement étudiant de 1986	AGORA / Cergy Paris	Page 49

Parcours heuristique dans l'aikibudo. Quand le terrain conduit à croiser deux paradigmes « concurrents »

Christophe Gobbe

Laboratoire LESCORES / L-VIS - Université Clermont-Auvergne / Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la façon dont le travail de thèse conduit l'apprenti sociologue à faire des choix, à sortir des impasses en prenant des bifurcations. À partir d'un terrain qui peut paraître anodin, les conflits interindividuels parmi des *maîtres* d'arts martiaux, je tenterai de montrer comment mon travail a été l'occasion de croiser des programmes de recherche considérés parfois comme « concurrents », le modèle des *cités* et la sociologie dispositionnaliste. Ce parcours a été également l'occasion de faire appel à des méthodologies différentes, à la fois qualitatives et quantitatives. Un tel croisement n'est pas un choix *a priori*, mais s'est imposé au fil de l'enquête. En ce sens, la trajectoire d'apprentissage que constitue la thèse relève davantage d'un parcours heuristique que de l'application d'un plan de recherche défini initialement.

Mots clés : aikibudo, cités, dispositions, conflits

Abstract : A heuristic journey through aikibudo. When fieldwork leads to combining two « competing » paradigms

This paper is a reflection on the way in which the PhD work leads the apprentice sociologist to make choices, that lead to dead-ends or bifurcations. Taking the – seemingly trivial – case of inter-individual conflicts between martial arts' masters, I will show how my work gave me the opportunity to combine two research programs often considered as competing, i.e. the cities model and dispositionalist sociology. This intellectual journey also gave me the chance to use different methodologies, both qualitative and quantitative. Such a combination was not an initial choice, but it became obvious throughout the fieldwork. Indeed, considered as a learning trajectory, the doctorate is more a heuristic journey than the implementation of a predefined research program.

Key words : aikibudo, cities, dispositions, conflicts

Pour citer cet article :

Gobbe, C. (2019). Parcours heuristique dans l'aikibudo. Quand le terrain conduit à croiser deux paradigmes « concurrents ». *Inter Pares*, 8, 7-16. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : christophe.gobbe@uca.fr ou christophe.gobbe@univ-lyon1.fr

Parcours heuristique dans l'aikibudo. Quand le terrain conduit à croiser deux paradigmes « concurrents »

Christophe Gobbé

Croiser les modèles

La thèse est un temps de formation, le moment où l'apprenti chercheur construit progressivement ses outils et jette les bases de la façon dont il entend mener son travail. En sociologie, ces bases renvoient souvent à un type de méthode, qualitative ou quantitative, à un rapport plus ou moins distancié au terrain, observateur ou participant (Gold, 1958 ; Soulé, 2007), et à l'inscription dans un programme de recherche. Le choix théorique, avec les implicites institutionnels, stratégiques voire idéologiques qu'il comporte (Douglas, 2004), s'impose parfois selon l'obédience du directeur de thèse. Or la définition *ex-ante* d'un cadre théorique peut conduire à « forcer les données » (Lejeune, 2016), en d'autres termes, à en faire une interprétation conforme à des postulats prédéfinis. De nombreux auteurs ont invité alors à l'*ancrage théorique* (Glaser et Strauss, 1995) consistant à « adapter empirie et théorie [en effectuant] un va-et-vient entre lectures et enquêtes » (Beaud et Weber, 2015, p. 56). Mais comment s'opère cette adaptation ? Comment le doctorant parvient-il progressivement à construire un cadre d'analyse qui « colle » au terrain tout en trouvant progressivement sa signature de chercheur ?

L'expérience doctorale présentée porte sur un microcosme, des experts d'un art martial qui se disputent l'héritage de leur discipline au moment où leur *Maître* cède sa place. Ils sont alors soumis à un double impératif : faire valoir leur point de vue pour garantir leur place dans le groupe ; s'entendre pour ne pas affaiblir la position de leur discipline sur le marché des arts martiaux. Partant d'une perspective plutôt bourdieusienne, j'ai peu à peu construit un cadre d'analyse à la croisée de la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991) et de l'approche dispositionnaliste de Lahire (2012)¹. Ce

« parcours » n'a pas conduit à un syncrétisme théorique mais, plutôt, à ce que Berthelot (2003) a nommé un « pluralisme sous contrainte ». Comme il y invite, il s'agira donc de justifier ces choix théoriques et de montrer leur articulation en soulignant comment le terrain m'a amené à mobiliser ces deux cadres d'analyse.

1. L'émergence d'un terrain d'enquête

1.1 L'aikibudo, un terrain *a priori* anodin mais fructueux

Ma formation initiale en sociologie m'a conduit à m'intéresser aux conflits parfois violents que j'observais – et que je vivais² – entre ceux que j'ai appelés les *maîtres* d'aikibudo³. Ces discordes prenaient la forme de querelles de clochers dont l'objet pouvait être de différentes natures : les bonnes manières de faire une technique ; l'organisation de la discipline et ses orientations stratégiques ; ou encore la place des uns et des autres dans une « école » très pyramidale. Parfois, les élèves de ces *maîtres* faisaient les frais de leurs désaccords, refusés lors d'un passage de grade parce que n'étant pas de la bonne obédience, ou brutalisés par un « ancien », dirigeant un stage et cherchant à faire valoir *sa* façon de faire. Une explication technique un peu trop appuyée laissant la personne au sol ou une petite gifle montrant les « opportunités » d'un mouvement (tout en précisant qu'« il ne faut pas le faire »), suivie éventuellement d'un « oh, pardon ! » ou d'un « je suis maladroit ! » et suscitant le rire de l'assistance, permettaient de signifier qui était le chef. Pour autant, ces oppositions ne donnaient jamais lieu à une confrontation *mano a mano* entre les *maîtres* eux-mêmes mais prenaient la forme de courriers assassins, les bruits de couloir, ou de querelles parfois virulentes dans les vestiaires.

A priori, cette situation pourrait sembler très anodine. Pourtant elle constituait un terrain sociologique prometteur. Les notes relevées durant

dispositions, telles qu'elles sont envisagées dans la sociologie bourdieusienne. Dans son HDR, Soulé (2011) propose d'analyser les conduites dans les organisations sportives sous l'angle de la rationalité instrumentale (modèle stratégique de Crozier et Friedberg) et de la rationalité axiologique (modèle des *cités* de Boltanski et Thévenot).

² Ceinture noire 5^e *dan*, j'enseignais l'aikibudo dans un club et occupais des fonctions techniques et administratives au niveau régional et national. 18 mois avant l'enquête, suite à un accident, j'ai arrêté de pratiquer et renoncé à toutes ces fonctions.

³ Il s'agit de haut-gradés, pratiquant depuis plus de 20 ans, 5^e *dan* ou plus.

¹ Lahire (2012) invite à « varier les cadrages » en abordant les microcontextes avec le double outillage de la sociologie interactionniste et de la sociologie dispositionnaliste. Darmon (2003, 2008) propose d'aborder l'anorexie à la lumière des notions de *carrières*, au sens entendu par Becker ou Goffman, et de

près de 10 ans et qui ont motivé ma recherche ont été complétées de 18 mois d'enquête à proprement parler, croisant un volet qualitatif (observations participantes, entretiens semi-directifs, entretiens informels, analyse des publications parues depuis 30 ans dans la presse spécialisée) et un volet quantitatif (analyse de la structure des effectifs depuis 25 ans à partir de la base des licenciés tenue par la fédération, et questionnaire diffusé par internet auprès de l'ensemble des ceintures noires en France).

1.2 Le caractère composite de l'aikibudo

Bien qu'issu d'un *corpus* technique provenant d'écoles japonaises, l'aikibudo a été codifié au début des années 1980 par un Français, Alain Floquet. Reconnu à la fois par ses aînés au Japon et les institutions en France, il a organisé un *curriculum* hétéroclite⁴ enrichi de son expérience en kendo, en karaté et de son parcours professionnel⁵.

En France, il n'y a qu'un peu plus de 2000 licenciés en aikibudo (environ le double dans le monde). Par ailleurs, Floquet considère son art martial comme une *école* « à la japonaise » qui a une unité d'ensemble : plutôt que de faire une « synthèse » des différentes disciplines qui ont jalonné son parcours, il les a mises en cohérence en les organisant dans un programme fondé sur une logique propre. La spécificité de l'aikibudo résiderait également dans une forme corporelle reposant sur la *verticalité* (Gobbé et Dubreuil, 2010), présentée comme un principe physiologique et « moral » fondamental de la discipline : la posture verticale assurerait l'équilibre physique et mental du praticien (Mairet et Floquet, 2006).

Compte tenu de son caractère composite, l'aikibudo comporte des techniques souples et esthétiques, et d'autres, à visée pratique, engageant davantage le contact des corps. Certaines de ces techniques sont issues des arts martiaux anciens – dits traditionnels – et d'autres sont considérées comme « évolutives ». L'appellation *aiki* (union des énergies, harmonie) *budo* (art martial, art de combat) illustre cette combinaison contradictoire : l'esthétique, la fluidité, la souplesse (*aiki*), le combat, l'efficacité, la puissance (*budo*).

1.3 Les limites de l'approche bourdieusienne sur le terrain de l'aikibudo

Les travaux d'inspiration bourdieusienne de Clément (1983), fondés sur une étude comparative entre aikido, judo et lutte, renvoient les appétences pour une forme dure ou souple à un *habitus* de classe qui prédispose les individus à s'orienter vers une pratique – ou une forme de pratique – plutôt que vers une autre. De la sorte, les tensions observées pourraient relever d'un *effet de champ* (Bourdieu, 1984), c'est-à-dire qu'elles résulteraient d'une transposition de rapports sociaux plus larges : la bourgeoisie et la petite bourgeoisie s'attacheraient plutôt à une pratique *aiki*, quand les classes moins dotées sur le plan culturel (petite bourgeoisie industrielle, classes populaires) s'orienteraient vers une pratique plus *budo*.

C'est vrai que quand même, l'aiki[budo] a un double recrutement, t'as pas mal d'intellos, t'as des enseignants aussi, parce qu'en fait, comme il y a une dimension culturelle, il y en a qui viennent pour cette dimension-là, donc c'est plutôt des intellos... Et il y en a qui sont vraiment sur le côté plutôt pratico-pratique, on va transpirer un bon coup, c'est plutôt des gens qui n'ont pas forcément de dimension intellectuelle, et tout ça travaille bien ensemble. [...] Et puis tu as la fraternité de l'effort qui fait que tout le monde s'entend bien, je trouve ça génial qu'un ouvrier, sur le tatami, puisse envoyer voler un chef d'entreprise. [François, entretien, profession libérale, 65 ans, 6^e dan]

Or, les relevés du terrain ont vite montré que des proximités électives se créaient entre individus socialement éloignés alors que des tensions étaient observables entre personnes socialement proches. Dès lors, en contrepoint théorique, il était tentant d'interpréter les conflits comme des luttes de pouvoir, des querelles de clochers, ou des batailles d'*ego*. Une telle perspective invitait à une lecture individualiste (Boudon, 1979) ou stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) de la situation. Néanmoins, elle résistait, comme la précédente, difficilement à l'épreuve des faits : en renvoyant les individus à leur dimension égoïste ou égotique, on omettait l'engagement souvent fort, presque absolu, des protagonistes de ces tensions. Dans les faits, c'est beaucoup de temps, d'énergie et d'intelligence que les *maîtres* investissent dans leur « passion », la plupart du temps à titre totalement bénévole, et parfois même à leurs propres frais.

2. Le modèle des cités, un cadre utile à l'analyse de la situation

⁴ A. Floquet a été l'élève de trois grands maîtres japonais, M. Mochizuki (aikido Yoseikan), Y. Sugino (Katori Shinto Ryu) et T. Takeda (Daito Ryu).

⁵ A. Floquet a été policier, instructeur dans la police, et membre de la brigade anti-commando.

2.1 L'aikibudo : une situation

L'enquête s'est déroulée au moment crucial où Alain Floquet, âgé de presque 80 ans, envisageait de céder peu à peu sa place à la tête de son *école*. Depuis plusieurs années, deux dauphins étaient en vue : Philippe (incarnation de la dimension *aiki*), 7^e *dan*, âgé de 59 ans, figure introvertie et discrète (discrétion qui lui est parfois reprochée), mais appréciée pour sa capacité à fédérer ; Louis (incarnation de la dimension *budo*), 7^e *dan* également, 62 ans, admiré pour son charisme et un potentiel physique exceptionnel, mais dont les accès d'autoritarisme effraient, parfois même dans les rangs de ses partisans. Le premier est ingénieur ; le second est un ancien policier. Néanmoins, comme nous l'avons vu, on ne peut considérer leur opposition comme la seule traduction d'un *effet de champ* : par exemple, parmi les proches de Philippe figure Pascal, 6^e *dan*, ouvrier connu pour une pratique dure ; à l'opposé, Vincent, 6^e *dan*, est un brillant universitaire proche de Louis.

Face à cette impasse théorique, le cadre d'analyse de Boltanski et Thévenot (1991) s'est avéré utile pour appréhender l'aikibudo comme une *situation*, au sens que les auteurs confèrent à ce terme : compte tenu du nombre réduit de licenciés, les *maîtres* doivent trouver un *accord* pour éviter que le groupe ne se divise (ce qui lui serait fatal dans l'univers concurrentiel des arts martiaux) ; mais dans le contexte de transmission, les individus doivent justifier leur position et cherchent à peser sur l'orientation de la discipline.

Ainsi, les matériaux recueillis lors de l'enquête – notamment les entretiens et les écrits sur la discipline – ont été analysés à la lumière du modèle des *cités* proposé par les deux auteurs. Ce modèle vise à comprendre les *principes supérieurs communs* – des principes de justice – que les individus mobilisent lorsqu'ils opèrent une justification ou une critique. Ces principes se situent dans six « lieux » axiologiques, les *cités*⁶.

Ainsi, il apparaît que les discours et les écrits sur l'aikibudo renvoient le plus souvent à trois *cités*⁷ : la *citée artistique* dont l'incarnation est la figure inspirée

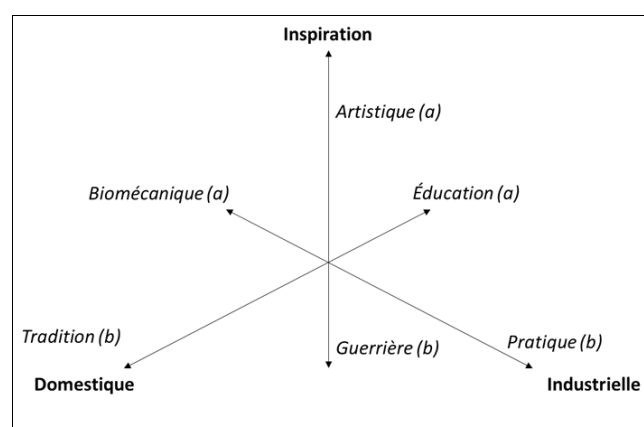
du *Maître* ; la *citée domestique* avec l'*école* (d'arts martiaux) comme mode d'organisation ; la *citée industrielle* avec la *technique* comme moyen de distinction vis-à-vis du sport et des autres arts martiaux.

Néanmoins, ces principes communs constituent des *signifiants flottants* (Lévi-Strauss, [1950] 2015) : selon les interlocuteurs, ils n'évaluent pas de la même manière le *Maître*, l'*école* et la *technique* (Tableau 1, Schéma 1). Pour les uns, le *Maître* est un artiste inspiré (a) alors qu'il est pour les autres un guerrier (b). Pour certains, l'*école* doit être un lieu d'émancipation (a) alors que pour d'autres, elle doit être régie selon un principe de soumission aux anciens (b). Enfin la *technique* peut être évaluée à son efficacité pratique (a) ou à sa cohérence biomécanique (b). Ainsi, chaque *citée* constitue un segment axiologique : entre deux pôles, on peut positionner les individus.

Tableau 1

Cités	Cité artistique	Cité domestique	Cité industrielle
Termes utilisés zone (a)	« création », « artiste », « inspiré », « intuition »	« éducation », « pédagogie », « formation »	« cohérence technique », « principes biomécanique »
Termes utilisés zone (b)	« vigueur », « combat », « charisme »	« tradition », « respect des anciens »	« efficace », « maîtriser l'autre », « dominer »

Schéma 1



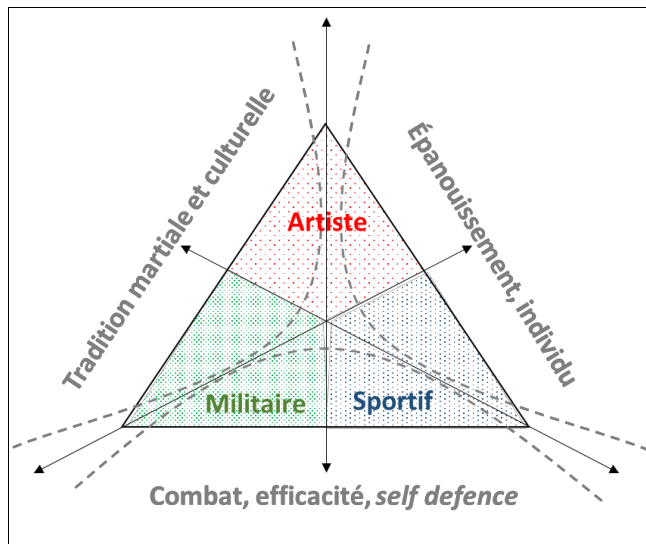
À partir de ces éléments, il a été possible de distinguer des « modèles d'engagement » dans l'aikibudo (Schéma 2). Cette modélisation permet de proposer une typologie des *maîtres*, en considérant essentiellement deux questions : l'une, éthique, renvoie au rapport que les individus doivent entretenir au groupe (l'individu doit-il se soumettre à l'autorité de son *maître* ?) ; l'autre, technique, interroge le type

⁶ Les auteurs distinguent : la *citée artistique* (le talent inné, le don) ; la *citée domestique* (l'ordre familial, la communauté) ; la *citée civique* (la loi, l'organisation légale-rationnelle) ; la *citée du renom* (le succès, la reconnaissance publique) ; la *citée commerciale* (l'efficacité financière, le succès commercial) ; la *citée industrielle* (l'efficacité et l'efficacité technique).

⁷ D'autres *cités* peuvent être mobilisées mais de façon plus ponctuelle. En outre, la *citée commerciale* et celle du *renom* sont convoquées par ceux que j'ai nommés les *sportifs* (voir *infra*).

de pratique qu'il faut valoriser (Qu'est-ce qu'un bon pratiquant ? Sa pratique doit-elle être dure ou souple ? Ouverte ou non à d'autres disciples ?). Ces modèles sont des *grammaires*, au sens où l'entend la sociologie pragmatique, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des règles, des systèmes d'attente normative et des principes de justice.

Schéma 2



2.2 Le militaire, l'artiste et le sportif

Pour chaque forme d'engagement, on peut en préciser le contour à partir du portrait d'un maître qui, parmi les enquêtés, en semble le plus typique.

Louis : *l'engagement militaire ou total* (zone verte). Issu des classes populaires, Louis a une pratique réputée dure visant à une efficacité combative. Il reconnaît le Maître comme un combattant né, s'attache au respect scrupuleux de la tradition. Ainsi l'individu doit se soumettre aux règles collectives dictées par les anciens.

Faut pas mentir aux gens, ils viennent à l'aikibudo pour apprendre à se battre. [...] Il y a des techniques de combat, pour faire la guerre. D'autres pour préparer le corps, renforcer le corps. [...] L'épreuve de vérité, c'est dans la rue. Celui qui la passe, je veux bien l'appeler Maître. [Louis, notes de terrain, 62 ans, ancien policier, 7^e dan].

François : *l'engagement artistique ou esthétique* (zone rouge). Profession libérale issu de la bourgeoisie, François entretient un rapport à l'aikibudo qui s'apparente, de façon revendiquée, à une quête artistique. L'efficacité passe au second plan, et la discipline sert de support à une élévation

« existentielle ». L'attachement à la tradition réside dans l'intérêt que François porte à la dimension historique et culturelle de l'aikibudo.

Pour moi, ma pratique, c'était toujours un développement personnel, c'est-à-dire qu'en fait, mon moteur, moi, c'est de progresser... C'est de progresser et aussi de pouvoir faire profiter de ce que j'ai acquis, de pouvoir en faire profiter... Moi, entre guillemets, dans mes cours, je donne tout [...]. C'est un moteur relationnel, entre guillemets, de voir des gens que j'aime bien et puis surtout, pour moi, progresser, je veux progresser tous les jours, j'imagine pas diminuer. [François, entretien]

Nicolas : *l'engagement sportif ou individualiste* (zone bleue). Nicolas est le plus jeune des maîtres. Agent de maîtrise dans l'industrie, issu de la petite classe moyenne, il considère que l'aikibudo doit s'ouvrir à d'autres disciplines sportives plus en vogue et moins s'enfermer dans sa tendance élitiste et culturelle. Fort de l'essor très rapide de sa région depuis qu'il en a la responsabilité technique, il considère qu'il faut valoriser davantage les ego pour promouvoir l'aikibudo.

Ailleurs, je serais connu. Je suis le plus jeune gradé. Faut tout cacher. [...] Tout est secret, faut pas faire de promotion. Pour être un leader, faut quand même de l'ego. [...] Il faut dire aux gens : faites-vous des sous ! Que tout le monde se fasse des sous ! [Nicolas, entretien, 40 ans, technicien, 5^e dan]

Ces figures constituent des *déictiques*⁸ (Passeron, 1991) permettant d'illustrer chaque mode d'engagement. Dès lors, on peut, par analogie – « c'est plutôt comme » –, positionner les individus dans cet espace. Des accords sont possibles entre les guerriers et les artistes (autour de l'attachement à la tradition), entre les artistes et les sportifs (sur le rejet d'un autoritarisme trop pesant) ou encore entre les sportifs et les guerriers (l'art martial doit, pour être authentique, garder une visée pratique). Ces accords favorisent les échanges. L'aikibudo devient alors un espace de *socialisation secondaire* : un parcours typique observé est l'entrée par l'engagement militaire, puis, par un mécanisme d'influence – voire de parrainage – d'un pair ou d'un professeur, une évolution progressive vers un engagement artistique

⁸ Un *déictique* est un nom qui permet de désigner une identité sans qu'on ait besoin d'en spécifier les caractéristiques. Passeron considère que les « sciences historiques » utilisent des figures, des images qui se suffisent pour décrire les éléments d'une typologie (Voir également Passeron, 2001).

ou sportif. Dans ce cas, les transformations des modes d'engagement peuvent trouver une traduction dans la vie en dehors du tatami : prise de confiance, reprise de formation, valorisation d'une compétence acquise⁹ :

J'ai toujours eu du mal à prononcer les mots mais, ceci dit, en venant sur Paris, [...] j'ai appris à parler, à mieux parler. Parce que j'ai rencontré quand même des gens, quand même, comme Antoine, tu vois, son frère, des gens avec une culture, [...] qui m'ont tiré vers le haut, hein... Ah bah oui !... Sans jamais se moquer de moi, parce que c'est vrai que je parlais mal, quand je suis arrivé, je parlais très mal... [...] C'est certain, ça a été magnifique, pour moi ! [...] J'ai appris, mais j'ai appris des choses... Mais avec des gens cultivés, hein... Antoine, tu peux lui poser des questions, tu peux lui demander, à chaque fois, je lui posais plein de questions, ce que j'ai pas fait à l'école et que j'avais envie de connaître. Pas sur les arts martiaux, je parle en dehors... Comme... pourquoi la guerre d'Algérie ? Pourquoi la guerre de 40 ? Pourquoi ci, pourquoi ça, explique moi... [Pascal, entretien, 55 ans, 6^e dan, chef de chantier]

Dès que quelqu'un ou un groupe de personnes, des gens étaient issus de classe favorisée, ou avaient suivi des études supérieures, etc., je me mélangeais pas à ces gens-là parce que je me sentais pas capable de communiquer avec eux... Donc ça me rendait très très mal à l'aise. Et donc, j'arrive à l'aikibudo et là, force est de reconnaître qu'en aikibudo, bah y'a pas beaucoup d'ouvriers quand même, y'a beaucoup de tronches. [...] Tous ces gens qui me donnaient des coups de main en stage, qui me tenaient la main au sens propre comme au sens figuré d'ailleurs, avaient des postes de fous ! [...] Et ça, ça m'a complètement bluffé. Et ça a changé, j'allais dire radicalement, c'est peut-être un peu fort, mais ça a changé beaucoup de choses dans ma vie. [...] Professionnellement, notamment. [Éric, entretien, 45 ans, 5^e dan, commercial dans le BTP]

Néanmoins, dès qu'une situation rassemble plusieurs individus relevant des différentes formes d'engagement, des groupes se reconstituent et les tensions réapparaissent, comme si cet espace fonctionnait comme un *triangle d'incompatibilité* : deux formes d'engagement peuvent s'accorder, mais à trois, l'accord devient difficile. Ainsi, lorsque Philippe (plutôt proche du modèle artistique) vient diriger un

stage dans une région que Louis « supervise », les deux « dauphins » mangent à la même table lors du repas de soirée, évoquent l'ambition débordante de Nicolas qu'il « faut freiner ». Louis se montre d'une docilité surprenante lors du cours de Philippe. Mais quand les trois individus se retrouvent deux semaines plus tard à l'occasion d'un stage national animé par Philippe et rassemblant l'ensemble des *maîtres* de l'aikibudo, Nicolas se range du côté de Louis qui, sur le bord du tatami, commente ostensiblement et s'agite pour montrer son agacement face à la pratique de Philippe qu'il juge trop inefficace.

2.3 Premiers résultats, nouvelles questions

Cette modélisation conduit à un premier résultat : en arrière-plan des conflits observés, il y a des représentations de ce que doit être l'aikibudo et, plus globalement, un système axiologique au sein duquel les individus se confrontent. Il ne s'agit donc pas tant de conflits d'*ego* que de conflits de valeurs. Ce constat pose néanmoins d'autres questions. Effectivement, les *maîtres* ont peu à gagner dans cette discipline peu connue ; ils ne font pas – ou très peu – commerce de leur position dans le groupe, enseignant bénévolement pour la plupart. Comment expliquer alors qu'ils donnent tant de temps et d'eux-mêmes dans l'aikibudo ? Ainsi, le modèle présenté précédemment ne permet pas de comprendre un tel engagement, notamment lorsque qu'il s'accompagne, dans un espace de loisir, de tensions, voire de souffrance et de mal-être¹⁰ ?

La diversité sociologique des individus ne permettait pas de caractériser le public étudié par un *habitus* particulier (voir *supra*). À l'inverse, l'approche dispositionnaliste de Lahire (2005, 2012, 2013), s'attachant à l'imbrication des contextes (micro et macro) et à la pluralité des expériences socialisatrices, a constitué alors un cadre adéquat.

3. La lutte pour la verticalité : une analyse dispositionnaliste des tensions

3.1 Le guerrier pacifique ou « l'esprit du budo »¹¹

¹⁰ Les trois premières personnes interrogées suivaient une cure thérapeutique suite à des conflits dans l'aikibudo qui les avaient mises en souffrance.

¹¹ Sous-titre du célèbre livre de Michel Random (1977) qui fut pendant longtemps considéré comme la « bible » des arts martiaux japonais.

⁹ Il est à noter que beaucoup inscrivent, sur leur CV, leur grade et leur fonction dans l'aikibudo.

En reprenant les entretiens menés, il est apparu que la plupart des interlocuteurs faisaient référence à une figure typique et médiatique des arts martiaux incarnant générosité, maîtrise, force et sens de la justice. Selon les générations, il s'agissait de Dr Justice, Bruce Lee, Kwai Chang Caine (le « petit scarabée » de la série *Kung Fu*) ou encore du Maître Yoda de *Star Wars*. De même la plupart des ouvrages d'arts martiaux analysés durant l'enquête « vendent » l'image du samouraï (*bushi*) comme incarnation de cette figure typique qu'on peut nommer le *guerrier pacifique*. Or, cette figure constitue une légende nationale ou une *tradition inventée* (Hobsbawm et Ranger, [1983] 2012) : c'est au début du XXe siècle, lorsque le Japon nationaliste a cherché à s'élever au rang de puissance mondiale, qu'a émergé cette figure, incarnation de « l'âme japonaise » (Souyri, 2017). Cinquante ans plus tard, l'Occident se découvre une passion pour l'Orient, pour la figure du guerrier japonais, doué de pouvoirs physiques et de vertus morales.

Dès lors sont attribués aux arts martiaux des pouvoirs propices à un imaginaire collectif. Lorsqu'on leur demande comment ils en sont arrivés à la pratique de l'art martial, les individus renvoient très fréquemment à cette *figure imaginée* (Godelier, 2015). L'engagement dans l'art martial est donc rarement le fait du hasard.

La mise en œuvre d'un codage axial (Lejeune, 2016) pour analyser les 29 entretiens semi-directifs menés a alors permis de repérer une chaîne discursive retraçant les conditions dans lesquelles l'interviewé est « entré » dans la discipline. Entretien après entretien, il s'agit de retracer ces étapes et de monter progressivement en généralité. Ainsi, sur 29 individus, 28 font état d'une situation difficile au moment où ils ont découvert l'aikibudo (Tableau 3) : ces difficultés, cumulables, peuvent être de natures différentes : difficultés familiales, maltraitements, accidents de parcours, difficultés relationnelles, plus rarement difficultés scolaires ou sociales.

Tableau 3

Type de difficultés	n	Exemples
Sociale	6	Pauvreté extrême, « c'était Zola »
Scolaire	5	Échec, difficultés, abandon précoce de la scolarité
Familiale	14	Violence du père ou du conjoint
Physique	6	Complexes, physique chétif ou surpoids
Relationnelle	10	Difficultés à communiquer ou recours fréquent à la violence
Choc biographique	10	Perte d'un proche, dépression, actes de délinquance

Lecture : parmi les 29 personnes interviewées, 6 déclarent qu'au moment où ils ont découvert l'aikibudo, ils vivaient dans une situation sociale difficile.

Ainsi, l'art martial est un lieu où l'on peut (re)trouver une forme de dignité. Le samouraï – ou guerrier pacifique – est la figure de cette dignité. La *verticalité*, comme principe physique et « moral » fondamental de l'aikibudo, en constitue le symbole essentiel.

« Chaque fois que l'Homme s'est trouvé "plié", cela a très souvent été sous le joug de la soumission et de l'humiliation. Alors l'Homme libre se redresse, et il doit tout faire pour garder cette verticalité durement acquise. » (Mairet et Floquet, 2006)

La verticalité représente ainsi la capacité d'un individu à se redresser et à s'élever, l'accès aux grades supérieurs constituant l'épreuve et le statut de *maître* la marque objective de cette élévation. Ainsi, les conflits entre les *maîtres*, arrivés au sommet, ne résultent pas que des stratégies de conquête mais traduisent un besoin de reconnaissance de ce redressement et de cette élévation, ce qu'on peut appeler, en paraphrasant Honneth ([1992] 2013), *la lutte pour la verticalité*.

3.2 Du qualitatif au quantitatif

Ainsi, c'est une forme de vulnérabilité (sociale, familiale, relationnelle, ou un choc biographique) qui caractériserait les *maîtres*, et plus généralement les individus les plus engagés dans l'aikibudo. Leur attachement à la discipline est lié à la possibilité de trouver dans l'art martial, si ce n'est un espace de résolution, au moins un lieu de redressement.

Fondant cette hypothèse sur le travail qualitatif, il était important de la vérifier par le biais d'une enquête

quantitative auprès des 550 ceintures noires d'aikibudo répertoriées en France par la fédération. Environ 30 % ont répondu à un questionnaire diffusé en ligne. À partir de critères subjectifs et objectifs, il a été possible de distinguer trois sous-populations : les plus engagés (« engagés ») qui considèrent l'aikibudo comme un élément central de leur vie ; les moins engagés (« loisirs ») qui considèrent l'aikibudo comme un simple loisir ; les autres (« intermédiaires ») qui se situent entre ces deux pôles.

Tableau 4

	Loisirs	Interm.	Engagés
Niveau d'études supérieur à bac + 2	62 %	67 %	64 %
Relations (assez) mauvaises avec la mère	12 %	12 %	4 %
Relations (assez) mauvaises avec le père	19 %	20 %	40 %
Difficultés d'intégration dans un groupe	23 %	24 %	32 %
Relations plutôt conflictuelles	4 %	3 %	16 %
Sentiment d'avoir dû traverser des épreuves difficiles	19 %	39 %	48 %
L'inscription à l'aikibudo suite à une épreuve de vie	15 %	10 %	28 %

Lecture : 19 % des ceintures noires considérant l'aikibudo comme un loisir déclarent avoir eu des relations (assez) mauvaises avec leur père, contre 20 % de ceux qui sont dans un engagement intermédiaire et 40 % des personnes qui se sentent les plus engagées, c'est-à-dire qui considèrent l'aikibudo comme un élément central de leur vie.

Les résultats montrent tout d'abord que les plus engagés dans l'aikibudo ne se distinguent des autres ni par leur milieu social d'origine, ni par leur niveau scolaire, ni par des aptitudes physiques les prédisposant à progresser davantage dans la pratique. En revanche, ils déclarent plus fréquemment avoir eu des relations difficiles avec leur père, des difficultés relationnelles, et avoir dû traverser des épreuves de vie difficiles (Tableau 4). Il apparaît par ailleurs que les plus engagés soulignent davantage que les autres le gain qu'a constitué, pour eux, la pratique de l'aikibudo : un sentiment accru de compétence, un espace d'insertion dans un réseau relationnel et un support dans la vie quotidienne (Tableau 5).

Tableau 5

	Loisirs	Interm.	Engagés
Développer des compétences professionnelles	38 %	56 %	80 %
Prendre confiance en ses capacités intellectuelles	23 %	27 %	52 %
Considérer l'aikibudo quasiment comme une famille	27 %	61 %	72 %
Bénéficier d'un réseau d'amis	38 %	48 %	76 %
Communiquer plus facilement	23 %	46 %	72 %
S'intégrer plus facilement dans un groupe	23 %	39 %	68 %
Mieux vivre au quotidien	15 %	64 %	84 %

Lecture : 38 % des ceintures noires considérant l'aikibudo comme un loisir déclarent que l'aikibudo leur a permis de développer des compétences professionnelles contre 56 % de ceux qui ont un engagement « intermédiaire » et 80 % de ceux qui se sentent les plus engagés.

Ces résultats sont donc congruents avec ceux recueillis dans le travail qualitatif. Les individus sont d'autant plus engagés dans l'aikibudo qu'ils y ont trouvé un espace où ils construisent leur identité. Cette (re)construction répond d'abord à un besoin, voire une nécessité, non sans lien avec l'histoire des individus. Pour certains, cette histoire est directement liée à leur position sociale (Pascal). Mais, pour d'autres, il s'agit d'une autre forme de fragilité (Christian). Dans tous les cas, l'engagement prend sens dans un parcours où l'aikibudo a apporté une réponse.

Donc l'autre aspect qui pour moi était très important, là, sur un plan personnel, c'est que j'étais, mais encore, je le suis moins mais je le suis encore, j'étais très timide, j'avais quand même une assez grande difficulté à rentrer en contact avec les autres et donc, ce travail d'aiki, la pratique oblige, ce travail avec les autres, pour moi, c'est vraiment sa plus grande richesse. Ça m'a énormément apporté. [Christian, entretien, 62 ans, 5^e dan, profession intermédiaire]

Moi je suis dans la tuyauterie, tu sais, t'as beau faire des beaux chantiers, tout le monde s'en fout, t'es pas récompensé [...]. Dans l'aikibudo, on me regarde pas pareil. C'est pas les bleus, c'est des kimonos, tu vois. Comment je te dirais, c'est un beau costume, ce kimono, avec une belle ceinture. [...] Des bleus de travail, c'est pas très valorisant... Je vais même te dire, même au sein de la famille, tu vois... Dans ma famille, y'a un peu de tout mais j'ai quand même des gens d'un certain niveau. [...] C'est ma revanche par rapport au travail de l'école que j'ai pas pu... Mais

totale, c'est ma revanche. J'ai une fierté !
[Pascal, entretien]

Conclusion

La pratique de l'aikibudo, parce qu'elle renvoie à un imaginaire commun et des figures symboliques fortes, est un espace particulier où les individus ont le sentiment de pouvoir se (re)construire, s'édifier et s'élever. Ce désir est souvent le fait d'individus se caractérisant moins par des traits socioéconomiques que par formes diverses de vulnérabilité (sociale, familiale, relationnelle). Ils trouvent alors, dans l'art martial, un espace constructeur ou réparateur. Bien entendu, chacun porte ses fêlures et il existe bien d'autres espaces de ce type ; mais l'accès à des grades et au statut prestigieux de *maître* d'arts martiaux donne des marques objectives du redressement et de l'élévation de soi. Par conséquent, ceux qui s'attèlent à cette pratique s'y trouvent particulièrement attachés. Les conflits, parfois virulents, ne les font que très rarement partir. Ils sont d'autant plus prêts à défendre des valeurs et leur valeur qu'ils sont engagés et que l'art martial leur a permis l'accès à un sentiment de *verticalité*.

Cette conclusion, qui propose une interprétation des tensions observées autrement que comme des luttes stratégiques ou des *effets de champ*, résulte d'une démarche en deux temps. Un premier travail, essentiellement qualitatif et fondé sur la sociologie pragmatique, a permis de tracer les lignes axiologiques qui structurent l'aikibudo. Si, de cette manière, on est sorti du seul intérêt égoïste ou égotique comme facteur explicatif, ce résultat restait trop partiel et posait d'autres questions. Une seconde analyse des entretiens, enrichie d'une enquête quantitative, a permis de retracer les trajectoires des *maîtres* et des individus les plus engagés. En retraçant ces parcours sous l'angle des *dispositions*, on propose alors des portraits porteurs d'une histoire qui éclaire sur les façons d'agir et de penser, mais aussi sur l'importance qu'une pratique peut prendre dans le quotidien des individus.

Apparaît alors l'intérêt de croiser deux programmes guidant le travail empirique de la thèse. Parcours heuristique fait d'ajustements entre terrain, lectures et mobilisation d'outils méthodologiques, la rédaction constitue la clé de voute de cette approche plus circulaire que séquentielle (Lejeune, 2016). Les écrits de recherche, qui jalonnent cette démarche, sont autant d'opportunités d'interactions scientifiques, en

premier lieu avec le.s directeur.s de thèse¹², lors de soumissions d'articles ou de communications et, en dernière instance, avec les rapporteurs du jury. De la sorte, la thèse constitue véritablement une entrée dans le monde de la recherche : se prêtant au jeu de la critique, l'impétrant trouve progressivement sa signature de chercheur dans un lieu particulier – ici celui de l'aikibudo – avec le désir de tester l'outillage ainsi construit sur d'autres terrains.

Bibliographie

- Beaud, S., Weber, F. (2015). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4^e éd.). Paris, France : La Découverte.
- Berthelot, J.-M. (2003). Plaidoyer pour un pluralisme sous contraintes. *Revue européenne des sciences sociales*, *XLI*(126), 35-49.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris, France : Hachette.
- Bourdieu, P. (1984). Quelques propriétés des champs. *In Questions de sociologie*. Paris, France : Minuit.
- Clément, J.-P. (1983). La force, la souplesse et l'harmonie. Dans C. Pociello, *Sports et société*. Paris, France : Vigot.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- Darmon, M. (2003). Devenir anorexique. Paris, France : La Découverte.
- Darmon, M. (2008). La notion de carrière : Un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix*, *82*(2), 149-167.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris, France : La Découverte.

¹² Je tiens à remercier Bastien Soulé et Aurélie Épron pour leur accompagnement et leur bienveillance.

- Glaser, B., Strauss, A. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, (1-1995), 183-195.
- Gobbé, C., Dubreuil, D. (2010). L'aikibudo : Un style, une histoire, des valeurs, une culture. *Aikido magazine*, 06/10, 18-21.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. Paris, France : CNRS.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Hobsbawm, E. J., Ranger, T. (2012 [1983]). *L'invention de la tradition*. Paris, France : Amsterdam.
- Honneth, A. (2013 [1992]). La lutte pour la reconnaissance. Paris, France : Gallimard.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris, France : Armand Colin.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris, France : Seuil.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris, France : La Découverte.
- Lejeune, C. (2016). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lévi-Strauss, C. (2015 [1950]). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In M. Mauss, *Sociologie et Anthropologie* (11^e éd.). Paris, France : PUF.
- Mairet, S., Floquet, A. (2006). L'Homme libre se redresse et il doit tout faire pour garder cette verticalité durement acquise. Entretien avec Serge Mairet. In A. Floquet, *Pensées en mouvement*. Noisy-sur-École : Budo.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris, France : Nathan.
- Passeron, J.-C. (2001). La forme des preuves dans les sciences historiques. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX(1), 31-76.
- Random, M. (1977). *Les Arts martiaux ou l'Esprit du Budo*. Paris, France : Nathan.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Soulé, B. (2011). *Des risques corporels au risque organisationnel. Le sociologique au cœur d'une démarche multiréférentielle de recherche sur les activités sportives* (HDR). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Souyri, P. (2017). *Les guerriers dans la rizière : La grande épopée des Samouraïs*. Paris, France : Flammarion.

Se risquer à se forger comme jeune chercheur, un défi dans les écritures de la thèse

Caroline Le Boucher

Laboratoire CREAD - Université Rennes 2

Résumé

L'écriture scientifique, centrale dans la recherche et la production de la thèse, est paradoxalement peu réfléchie et questionnée. Appuyé sur la littérature scientifique et l'expérience personnelle de l'auteur, cet article expose plusieurs finalités et dimensions de l'écriture. Les difficultés d'écriture sont aussi causées par la multiplicité et les contradictions entre les enjeux de cette écriture scientifique. La reconnaissance en est un enjeu crucial. Il en est de même pour la portée heuristique et la réflexivité scientifique de l'écriture comme instrument de pensée.

Mots clés : écriture scientifique, réflexivité, doctorat, théorisation enracinée, méthodologie

Abstract : Risking to forge yourself as a young researcher, a challenge in the writings of the thesis

Writing the doctoral thesis is essential to conduct a scientific research, but paradoxically, rarely questioned and reflective. This article sets out several goals and dimensions of writing from the scientific literature and author personal experience. The writing difficulties are caused by a number of important issues of the scientific writing, which at times are mutually exclusive. A crucial issue is the recognition, the heuristic scope of writing practices and the reflexivity.

Key words : NTIC, numerical fracture, E-freedom, technological change, societal change

Pour citer cet article :

Le Boucher, C. (2020). Se risquer à se forger comme jeune chercheur, un défi dans les écritures de la thèse. *Inter Pares*, 8, 17-24. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : caroline.leboucher@univ-rennes2.fr



Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Se risquer à se forger comme jeune chercheur, un défi dans les écritures de thèse

Caroline Le Boucher

Introduction

L'écriture scientifique est peu traitée alors qu'elle est, paradoxalement, centrale dans la construction, la communication et l'évaluation de la recherche. Les pratiques d'écriture restent dans les coulisses du métier. Malgré les manuels et les formations de conseils techniques et de normes académiques, toutes les difficultés sont loin d'être résolues pour les doctorants.

Cet article propose d'explorer les difficultés à écrire comme résultant de l'entremêlement des enjeux et des fonctions de l'écriture de la thèse. Ecrire y relève d'enjeux éthiques, esthétiques, scientifiques et épistémologiques (Perrot et De la Soudière, 1994). La problématique principale est liée à un paradoxe de cette activité entre 1) une production figée qui rend compte et valorise le travail réalisé, et 2) une construction de pensée et de position à un moment donné.

Entre récit d'expérience et revue de littérature, cet article s'appuie sur l'expérience personnelle de l'auteure¹ et de doctorants, qui ont, certes, arbitré différemment et dans d'autres conditions, mais qui se sont posé des questions similaires². Le choix d'inclure

¹ L'auteure de l'article utilise le « je » pour désigner les propos issus de son expérience personnelle et singulière.

² Théoriquement, dans ce rapport à l'écriture, l'auteure a été influencée par trois sources principales.

Tout d'abord, le recours au journal de bord s'apparente à la démarche réflexive de portfolio. La réflexion sur l'action relie les pratiques, les savoirs (théoriques, méthodologiques, épistémologiques) et les expériences (Buysse et Vanhulle, 2009). A la manière du praticien réflexif de Schön (Marchand et Garner, 2012), les échanges questionnent les jugements et les prises de décision menées pendant et à propos de la recherche. Le dialogue avec d'autres apporte une mise en perspective critique du travail (Eneau et al. 2012), en particulier les propos d'autres doctorants et les lectures théoriques afin d'engager un décentrement du vécu individuel.

La participation à un collectif interdisciplinaire co-initié par l'auteure représente une seconde ressource. Ce collectif, RECREE (REcherche, Réflexivité, Echanges et Expérimentations), a organisé entre 2013 et 2016 des séminaires et une journée d'étude en 2014 intitulée « je, tu, il(s). Engagement dans le terrain et pratiques de recherche en sciences humaines et sociales ».

un retour d'expérience vise à mettre aussi en avant la singularité des pratiques.

L'article commence par aborder les discours entourant la thèse comme une épreuve. Les parties suivantes abordent des spécificités de cette écriture pour mieux en saisir les obstacles. Le manuscrit déposé est également le résultat d'une succession de réécritures de textes. A ce titre, il n'est pas neutre mais représente également un instrument intellectuel, comme le présente la dernière partie de l'article.

1. Ecrire sa thèse comme épreuve

1.1 Seul, dans la souffrance

Loin d'exprimer un plaisir de la thèse, les discours évoquent plutôt de la *souffrance* (Becker, 2015), *une épreuve personnelle* (Lhétére, 2011), au point de provoquer des abandons.

Chez les doctorants que j'ai pu rencontrer, le passage à l'écriture est un tournant dans l'expérience doctorale. Les représentations véhiculées apparaissent celles d'un travail intense, solitaire, ascétique. Les doctorants, suspendent, le plus souvent, leurs autres activités scientifiques et pédagogiques, soutenus dans cette voie par les chercheurs qui les entourent.

Cette mise à distance du monde académique s'accompagne parfois d'un bouleversement des temporalités de vie. Les temps de travail d'écriture se marginalisent, ils débordent de la journée d'activité. Les nuits de sommeil se raccourcissent. Le temps de travail se désynchronise des temps sociaux et professionnels conventionnels. L'idéal véhiculé est celui d'un doctorant qui passe plus de quinze heures par jour seul à se consacrer à l'aboutissement de sa thèse.

Personnellement, l'écriture finale de ma thèse a été un temps de désengagement de mes autres activités. Concentrée pendant des mois, dix-sept heures devant l'ordinateur, j'ai écrit, relu, modifié, quels que soient les événements familiaux et l'atteinte de ma santé pour finaliser le travail dans les quatre années recommandées. Savoir gérer ce temps favorise

Enfin, l'auteure a participé à des ateliers d'écriture pour des doctorants menés par une chercheuse en Sciences de l'éducation. Ils s'appuyaient sur notre réflexivité à partir de ce que révèlent les textes produits des processus psychiques. Ils visaient aussi à préserver les liens entre le plaisir de chercher, de penser et d'écrire (Bréant, 2016).

l'aboutissement du doctorat (Becker, 2015). Becker (2004) et Lhétévé (2011) proposent, entre autres, de se créer des routines et de subdiviser des tâches et des objectifs.

1.2 Des pratiques d'écritures routinisées et organisées

Dans les pratiques d'écriture, des routines et des manies s'installent chez les doctorants. Becker (2004) raconte ainsi le cas d'une doctorante qui explique ne pouvoir écrire qu'avec un feutre vert sur un cahier. Personnellement, les routines ont été particulièrement soutenantes. Le travail d'écriture était ponctué de pauses aux mêmes heures (réveil, douche, repas, sieste, activité sportive), choisies en fonction des rythmes physiologiques qui affectaient mon attention. Installée dans un canapé, sur la table, j'avais en permanence un bol de café qui refroidissait à mesure que j'écrivais. Boire une gorgée de café froid, réveillait mes sens et me rassurait puisque, plus le café était froid, plus c'était le signe que j'avais été absorbée dans l'écriture.

Ces routines disciplinent le corps et l'attention et servent à pallier l'anxiété (Becker, 2004), liée en ce qui me concerne, à la recherche permanente d'optimisation du temps quotidien. Loin d'être un modèle à suivre, cet exemple montre combien l'organisation du temps par des routines est à la fois « partagée » par tous et tout à fait singulière (en fonction des rythmes physiologiques, des angoisses, de l'entourage, des besoins relationnels...).

Dans l'organisation de mon temps, un autre des points d'appui important et relevé par Lhétévé (2011) a été le découpage en sous-objectifs et en étapes de travail de l'écriture. De ma propre initiative, j'ai utilisé une grande feuille et des post-it colorés pour visualiser en continu l'avancée du travail. Cette feuille était organisée à la manière de ce tableau :

Objectif N (exemple : chapitre 2 revue de la littérature)	Objectif N+1 (exemple : vérification des normes bibliographiques)
Pour le 20/03 Sous-objectifs (1 par post-it)	Pour le 15/09 Sous-objectifs (1 par post-it)

Tableau 1. Tableau d'organisation des tâches pour la rédaction de la thèse (élaboré par l'auteure)

L'avantage des post-it était de les déplacer et de visualiser en continu l'avancée du travail selon les

dates d'envoi aux directeurs de thèse. Cette feuille représentait aussi un appui psychologique : une fois la tâche terminée, j'éprouvais toujours de la satisfaction à enlever un post-it.

Afin de ne pas me sentir submergée, je n'avais volontairement pas détaillé l'ensemble des sous-objectifs dès le démarrage et intégré des tâches courtes. Chaque changement d'objectif était l'occasion de réfléchir aux sous-tâches suivantes.

1.3 Un rite initiatique ?

Le vécu du passage au manuscrit et son intensité partagent des traits communs avec un rite initiatique. L'épreuve marque le passage d'une identité d'étudiant à celle de chercheur. La notion de rite de passage de Van Gennep (selon Bozon, 2002) est composée de trois temps :

Les rites de séparation, par lesquels se marquaient la rupture avec l'état antérieur, la période de marge, pendant laquelle l'individu était en attente d'un nouvel état, et les rites d'agrégation, qui solennisaient l'intégration au groupe de destination. [...] il constitue, pour le sujet, un moment d'apprentissage [...] et d'être initié aux méthodes et aux fondements sacrés de la communauté (Bozon, 2002, p. 23-24).

Plusieurs de ces composantes ont été évoquées précédemment : le doctorant, isolé de la communauté, écrit pour faire ses preuves. Lors du rituel de la soutenance, il est réintégré dans les réseaux académiques et reconnu alors comme chercheur initié. Tous les docteurs passent cette épreuve³ et démontrent une acquisition des codes de ce monde restreint.

Des rituels initiatiques s'assortissent d'une épreuve de souffrance comme le rappelle Lecuit (2010, p. 547-548). Par conséquent la souffrance psychique et physique en ferait partie intégrante de l'expérience de la thèse. En poussant à l'extrême ce raisonnement, on peut se demander si un docteur qui s'exprime positivement sur le moment de finalisation de l'écrit n'est pas en train de se disqualifier en avouant qu'il n'a pas été réellement initié. Dans le discours conventionnel l'écriture est difficile.

La thèse n'est pas un aboutissement mais une étape (Beaud, 2006, 2013) et une preuve qu'on a appris son

³ Je ne tiens ici pas compte des thèses par Validation des Acquis de l'Expérience ou par articles encore marginales.

métier (Herzlich, 2002 ; Dayer, 2013). Si le passage au manuscrit à déposer est un rite d'initiation et un apprentissage, la socialisation du doctorant se joue dans sa capacité à manier les codes académiques.

2. Manier les normes d'écriture scientifique et construire son identité de chercheur

Au travers de ses énoncés, le jeune chercheur s'inscrit dans des champs scientifiques (Pierozak, 2009). L'écriture force l'engagement de son auteur qui joue son appartenance académique (Perrot et De la Soudière, 1994)

Tout écrit incorpore un destinataire même implicite (Mondada, 1995) qu'il faut séduire et convaincre (Perrot et De la Soudière, 1994). Dans la thèse, l'écriture engage un dialogue imaginé avec le jury et plus largement avec la communauté scientifique (Dayer, 2013). Les blocages sont associés à la crainte du regard que l'autre portera à un *texte désormais offert à leur scalpel, nu et immobile, incapable de se défendre tout seul par ripostes ou argumentations défensives* (Passeron, 2004, p. IX-X).

2.1 S'inscrire dans un champ disciplinaire et théorique

Le texte dépasse la synthèse érudite et exhaustive des travaux préexistants sur le sujet (Mondada, 1995). Comme tout texte scientifique, il est argumentatif et défend une prise de position théorique (Sutton, 1995 ; Bloch, 2013 ; Dayer, 2013).

Même si le jury ne me l'a pas reproché, mon positionnement disciplinaire et théorique me semble aujourd'hui inabouti dans ma thèse. Le parcours qui m'a amenée en thèse en est l'une des raisons : après des études en sociologie, j'ai dû m'acculturer à une discipline dans laquelle je démarrais la thèse. Je n'avais en tête aucune cartographie de ses courants et certains auteurs reconnus m'étaient étrangers.

Nous avons aussi choisi avec mes directeurs de thèse d'opter pour une démarche par théorisation enracinée (Glaser et Strauss, 2010 ; Strauss et Corbin, 2004). Le cadrage théorique s'est construit à mesure des analyses. Certaines orientations théoriques sont apparues à six mois du dépôt du manuscrit. La théorisation enracinée est de ce point de vue un vrai handicap pour devenir chercheur. L'identité de chercheur demeure plus difficilement trouvable.

Par l'intermédiaire des énoncés (Latour, 1989), le doctorant s'insère alors dans les rapports sociaux et de

pouvoir existants entre chercheurs, laboratoires et institutions. Les questions posées peuvent être : N'ai-je pas intérêt à plutôt citer X que Y pour être recruté ? Si je parle d'aliénation en référence aux théories critiques, est-ce que je vais m'attirer des problèmes ? Il s'agit alors de communiquer un positionnement qui peut faire hésiter dans le choix des mots. Le style expose et classe, ou discrédite, l'auteur dans une discipline et un champ (De la Soudière, 1994 ; Becker, 2004). La recherche de légitimité des doctorants favorise la reproduction des styles académiques. Les jeunes chercheurs adoptent souvent le style des chercheurs qu'ils admirent (Becker, 2004), indiquant ainsi leurs appartenances théoriques.

Paradoxalement, se positionner implique aussi de signifier sa singularité. Les travaux de Sales par exemple (cité par Rinck, 2013) montrent comment dans l'introduction l'auteur se construit une « niche ». Il y présente les débats, les consensus sur lesquels il s'appuie et l'apport de son travail à ces débats. Le texte comprend alors des marques de consensus, les rituels de politesses et de polémique (Rinck, 2010), se rapportant à un exercice *d'insultes rituelles* entre les chercheurs. Pour convaincre de l'intérêt du traitement du sujet, les auteurs se rattachent généralement aux registres sémantiques : clair / obscur ; étroit/large ; superficiel/profond ; traditionnel/nouveau (Rinck, 2010).

2.2 Des choix de styles d'écritures controversés

La rhétorique scientifique a été un support à la légitimation scientifique des sciences humaines et sociales (Dubois, 2005). Elle représente à la fois un outil et un garant de la scientificité.

L'écriture normative, savante, acquise par l'apprentissage, suit des conventions et des logiques strictes. Elle utilise un lexique technique et une logique de démonstration (Becker, 2004). Elle se caractérise aussi par priorité aux structures passives, comme des indicateurs d'objectivation manifestes de la distance entre ce qui est dit et celui qui le dit (Bloch, 2013 ; Rinck, 2010). Les discussions sur la distance et l'engagement du chercheur accompagnent souvent celles des usages du « je ». Dans la thèse, j'ai choisi, uniquement dans la partie méthodologique, de faire usage du « je méthodologique » (De Sardan, 2000) lorsqu'il s'agissait de rapporter des bribes d'éléments personnels qui avaient pu influencer le choix du sujet et la manière de le traiter. L'usage marquait la réflexivité portée aux choix singulier comme *par conséquent, j'ai choisi d'accorder une attention particulière aux schématisations* (Le Boucher, 2015, p. 215-216). Bloch (2013, p. 548-

552) apporte une précision intéressante entre le *je* *déictique* et le *je* *épistémique*. Le premier renvoie à l'auteur en tant que personne et il est souvent perçu comme un discrédit à la démarche scientifique, tel que dans cet exemple inventé pour cet article « j'espère par la thèse trouver des remédiations à la dyslexie dont est atteinte mon frère ». Le « je » épistémique renvoie au sujet épistémique, rationnel qui mène la recherche, par exemple : *Les causes étaient liées à des conflits entre les valeurs liées à la démarche et à l'organisation, je me suis donc intéressée davantage aux dimensions organisationnelles du Mouvement* (Le Boucher, 2015, p. 180).

Le style à employer aussi est débattu dans la littérature scientifique. Bourdieu (1987, cité par De la Soudière, 1994) met en garde contre les mots ordinaires et leur ambiguïté, le style facile et lisible. L'importance de la distanciation à l'opinion et la simplicité attribuée au langage ordinaire, l'amènent à préconiser un style complexe pour aborder la complexité du social.

Becker (2004) rapporte les échanges avec une doctorante qui ne se satisfait pas de ses propositions de clarification. Elle avoue préférer un style savant, qu'elle associe aux personnes cultivées. Lorsqu'elle ne comprend pas un article, elle l'attribue à une expertise supposée supérieure de l'auteur à la sienne. L'ésotérisme et la stéréotypie du style suffisent parfois à eux seuls à légitimer un discours et à neutraliser la critique (De la Soudière, 1994 ; Beaud, 2013). Si le but est de partager l'écrit avec la communauté scientifique, il importe pourtant de soigner un style clair, compréhensible, non ambigu et qui puisse permettre la discussion scientifique.

Le modèle auquel la rhétorique académique s'oppose est le style littéraire, défendu uniquement par quelques chercheurs. La controverse est particulièrement vive en histoire, en ethnologie et en anthropologie qui usent des récits de vie (De Gaulejac, 2016), des monographies, des récits de voyage et des descriptions. Plusieurs travaux abordent les rapprochements entre les techniques littéraires et l'écriture scientifique (Boloni, 2006 ; Jay, 1998 ; Dubois, 2005) ou la qualité scientifique à des textes littéraires (Bidou-Zachariasen 1997).

Ces travaux montrent que le style et les normes d'écriture scientifiques sont profondément liés à des positions théoriques et épistémologiques (Rinck, 2010).

3. Ecrire pour produire des connaissances

3.1 Un assemblage composite

Mondada (1995) reprend Law et de Callon et considère le texte comme une manière d'ordonner des éléments épars et hétérogènes (des observations, des notes, des tableaux statistiques etc.). Le doctorant s'appuie sur ces éléments et des textes déjà produits (textes de communication, journaux de recherche, notes de lectures...) (De la Soudière, 1994). Cet assemblage composite est réorganisé selon un fil directeur linéaire (Beaud, 2013 ; White, 1980). La structure académique d'un article scientifique, comme d'une thèse, peut être *hautement standardisée* (Mondada, 1995, p. 60) suivant le modèle IRMD (*Introduction, Method, Results, Discussion*) inspiré des pratiques anglo-saxonnes (Rinck, 2013).

Or, l'activité scientifique se déploie dans des situations problèmes, des incertitudes, des tâtonnements (Charmillot, 2010 ; Pentecouteau, 2019), peu conciliables avec ce modèle IRMD. Il conduit donc à invisibiliser les questionnements (Mondada, 1995 ; Lafont, 2015 ; Frégné, 2015) et les résultats négatifs (Lourau, 1994).

Ces questions sur la logique d'exposition ont été très marquées lors de la rédaction de ma recherche doctorale. Comment écrire un cadre théorique constitué à mesure des analyses ? Dans quel ordre placer les parties de méthodologie, de problématisation et de cadrage théorique ? Deux pistes ont été discutées avec mes directeurs de thèse : une thèse comprenant une première partie introductive méthodologique ou un modèle IRMD. C'est le dernier choix qui a prévalu car il est apparu moins risqué et facilitant la lecture aux habitués de cette structuration. J'aurais souhaité réutiliser davantage les écrits intermédiaires, en particulier les différentes versions des mémos et le journal de bord pour consolider la réflexivité essentielle à la thèse (Frégné, 2015 ; Bertucci, 2009 ; Fauray, 2019).

3.2 La thèse est l'issue de réécritures successives

Zaki (2006, p. 113), à partir de son expérience, propose une rédaction par unité d'écriture, comme un *puzzle*. Elle rédige des sous-parties, dont certaines sont écrites à l'occasion de communications diverses. La *deadline* stimule son écriture. Les commentaires du directeur de thèse et des relecteurs l'aident à améliorer son texte. Elle apporte un point de vigilance pour ne pas surajouter ce travail au reste en réfléchissant stratégiquement à ses propositions selon

les étapes d'écriture de la thèse, et en acceptant de remanier ensuite ces textes.

Ainsi, les scientifiques élaborent et organisent progressivement leurs énoncés, allant de la réflexion orale, à l'écriture réflexive, etc. jusqu'au document publié (Sutton, 1995). Par conséquent, nul besoin d'angoisser outre-mesure sur la phrase parfaite à écrire avant de se lancer. Ces réécritures, qui nécessitent du temps, permettent de clarifier les idées (Becker, 2004). Un partage des écrits intermédiaires permet d'en réduire encore les ambiguïtés, s'il s'effectue avec des personnes de confiance.

3.3 Lorsqu'écrire est construire du savoir

L'écriture, trop souvent cantonnée à un exercice de style, a une fonction cognitive puissante (Perrot et De la Soudière, 1994). Goody (1979) dans *La raison graphique* analyse la spécificité de l'écriture, par rapport au langage parlé, comme instrument de reproduction et de production de la pensée. Certains travaux en sciences du langage, en philosophie et en sociologie des sciences approfondissent ce sujet. Ils concluent qu'écrire n'est pas uniquement véhiculer un état de fait (Geertz 1973 ; Adam *et al.* 1990 ; Sutton, 1995 ; Becker, 2004). L'activité langagière dans les théories socioconstructivistes est constitutive de la construction des savoirs. Le savoir se construit dans et par le discours écrit (Mondada, 1995 ; Rinck, 2010 ; Charmillot, 2010 ; Becker, 2004).

Les fonctions cognitives du texte dépassent celles de support mémoriel des observations et des réflexions pour en retracer le parcours. Les différentes formes d'écrits jouent un rôle dans la construction de la pensée et la conceptualisation (Sutton, 1995). Par conséquent, la réflexion sur l'écriture dans la construction des savoirs scientifiques est souvent introduite dans la critique d'une épistémologie jugée comme positiviste ou scientiste, comme l'introduisent Mills, Latour et les relativistes, Geertz et les textualistes ou Passeron (Dubois, 2005).

La fonction heuristique et analytique de l'écriture est particulièrement présente dès les premiers écrits. Mes mémos avaient cette fonction. Leur amélioration continue permet de catégoriser et de densifier la théorisation à mesure des analyses (Glaser et Strauss, 2010). Au fil du codage des catégories émergent, fusionnent, se divisent, se redéfinissent (Strauss et Corbin, 2004).

Les pratiques d'écriture incluent aussi d'autres formes. Goody (1979) étudie le rôle des tableaux et des listes. Réfléchir à l'écriture de la thèse comprend

d'autres formes graphiques : dessins, schémas, graphiques, réseaux, cartes. Par exemple, après un premier jet, je dessine un schéma pour organiser visuellement mes idées sur une seule feuille.

Les pratiques d'écriture comme moyen de construction de la pensée scientifique impliquent donc une vigilance épistémologique. Ayant ressenti le besoin d'écrire pour penser, la théorisation enracinée m'a permis d'instrumentaliser (Rabardel, 1995) mes pratiques d'écriture pour être plus méthodique et rigoureuse. Elle soutient la rigueur, la clarification et l'argumentation. De même, à mesure des réécritures, le doctorant passe d'idées intéressantes et d'une cohérence de surface à une argumentation fondamentale claire et nette (Becker, 2004).

Conclusion

Rédiger le manuscrit final de la thèse est un temps particulièrement éprouvant, où se joue la reconnaissance du doctorant.

L'écriture du manuscrit de thèse a plusieurs fonctions dont la pluralité explique l'insuffisance des conseils techniques d'écriture pour réussir. Cet article en aborde plusieurs : apprentissage et d'initiation au métier de chercheur ; positionnement dans un champ disciplinaire et théorique ; élaboration d'une identité de chercheur singulière ; communication avec les codes et le style académique ; réflexivité sur le processus de recherche ; reconstruction d'une linéarité d'un processus incertain ; constitution de nouveaux savoirs.

Face à cet ensemble de finalités et leurs enjeux, comment un doctorant lorsqu'il tente de formuler un énoncé ne pourrait-il pas être pris d'hésitations ? Il doit jouer un jeu subtil, entre l'ancrage dans des travaux existants et l'affirmation d'un apport singulier, entre la communication académique des résultats et d'un processus de recherche non linéaire, entre un moyen de révéler des connaissances produites et de les produire, etc.

Si une organisation du temps et des tâches, avec le maintien de routines et le suivi des normes d'écriture scientifique, peuvent aider tout doctorant, les pratiques d'écriture restent singulières.

L'écriture est l'objet de controverses épistémologiques reliées à des questions comme celle des usages du « je », de l'académisme du langage, de logique d'exposition. Elle relève aussi des enjeux éthiques et de responsabilité sur ce que le chercheur

choisit de donner à voir : Que dit-il de ses erreurs ? Dans quelle mesure les choix théoriques sont des choix de carrière stratégiques ? Son style permet-il d'être assez clair pour que d'autres puissent discuter scientifiquement ses travaux ?

Écrire est difficile parce le processus est un moyen de sélectionner, de développer des idées, de préciser. C'est produire en permanence des écrits intermédiaires. La difficulté et l'effort ressentis indiquent combien ce processus peut apporter à la recherche et au doctorant.

Écrire est d'abord un acte créatif. Dépasser alors les difficultés de l'écriture de la thèse nécessiterait alors de réinvestir positivement les pratiques d'écriture (Bréant, 2016)⁴. Créer et se positionner consiste à s'autoriser (Charmillot, 2010), à retrouver le sens de sa recherche et le désir de penser (Dayer, 2013). Le texte est un espace de bricolage, de découverte, de liberté et de construction de soi.

Bibliographie

- Adam, J.-M., Borel, M.-J., Calame C. et Kilani, M. (1990). *Le Discours anthropologique* : Paris, Méridien.
- Beaud, M. (2006) *L'art de la thèse*. Paris, France : La Découverte.
- Beaud, M. (2013). Le travail de thèse, occasion d'exercer sa capacité de penser. In Hunsmann, M., et Kapp, S. (dir.) *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 301-314). Paris, France : EHESS.
- Becker, H. S. (2004). *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris, France : Economica.
- Becker, H. S. (2015). Préface. Ecrire une thèse, un enjeu collectif et malaise personnel. Dans M. Hunsmann et S. Kapp, S. (dir.) *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales* (p. 9-16). Paris, France : EHESS.
- Bidou-Zachariasen, C. (1997). *Proust sociologue*. Paris, France : Descartes et Cie.
- Bloch, F. (2013) Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Bonoli, L. (2006). Écrire et lire les cultures : l'ethnographie, une réponse littéraire à un défi scientifique. *A contrario*, 4(2), 108-124.
- Bozon, M. (2002). Des rites de passage aux « premières fois ». Une expérimentation sans fins. *Agora débats/jeunesses*, 28, 22-33.
- Bréant, F. (2016). Des ateliers d'écriture avec les doctorants : "Un imaginaire social transitionnel" pour dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire". Dans M. D'Amato (Dir.). *Ragioni e sentimenti* (p. 279-287). Rome, Italie : Roma TrE-Press.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 87-104.
- Charmillot, M. (2010, novembre). L'écriture scientifique existe-t-elle ? Communication au séminaire « les aspects concrets de la thèse », Paris, France : EHESS.
- Dayer, C. 2013. Élaborer sa posture à travers la thèse. In Hunsmann, M., et Kapp, S. (dir.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris, France : EHESS.
- De Gaulejac, V. (2016, janvier) « Trajectoires savantes et choix d'écriture », *Conférence, Atelier LARSIM-ESNT, Centre de Saclay « Comment écrire la science ? »*, Gif-sur-Yvette.
- De Sardan, J.-P. O. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Dubois, V. (2005). L'écriture en sociologie : une question de méthode négligée. *Transversale*, 1, 208-217.
- Eneau, J. Bertrand, E. et Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1).

⁴ Un groupe de doctorants du laboratoire où j'ai effectué ma thèse a suivi plusieurs ateliers d'écriture animés par Françoise Bréant.

- Faury, M. (2019). Carnets de thèse et écriture de soi dans la recherche. *Revue de la BNF*, 58(1), 73-81.
- Frétygné, C. (2015). L'épreuve des « erreurs de cadre ». Le chercheur face à ses bourdes. *Pensées plurielles*, 3(40), 15-23.
- Garnier, C. et Marchand, C. (2012). Portfolio en Institut de formation en soins infirmiers : Mythe ou réalité. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 98-112.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris, France : Armand Colin.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Herzlich, C. (2002). *Réussir sa thèse en sciences sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Jay, M. (1998). Sur l'écriture en sciences humaines. *Journal des anthropologues*, 75, 109-128.
- Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris, France : La Découverte.
- Le Boucher, C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs : le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs*. Thèse en Sciences de l'Education. Université Rennes 2, Rennes.
- Lecuit, J.-B. (2010). L'épreuve initiatique dans les rites et le cheminement chrétien. *Adolescence*, 3(73), 545-561.
- Lhétére, H. (2011). La solitude du thésard de fond, *Sciences humaines* (230), Revue en ligne récupérée du site https://www.scienceshumaines.com/la-solitude-du-thesard-de-fond_fr_35463.html
- Lourau, R. (1994). Traitement de texte. *Communications*, 58, 157-166.
- Mondada, L. (1995). La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science. *Réseaux*, 71(3), 55-77.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec.
- Passeron, J.-C. (2004). Préface. Ecrire, réécrire et « dire vrai » en sociologie. Dans H. S. Becker (Dir.). *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris, France : Economica.
- Perrot, M. et De La Soudière, M. (1994). L'écriture des sciences de l'homme : enjeux. *Communication*, 58, 5-21.
- Pierozak, I. (2009). Se construire comme enseignant-chercheur une pratique professionnelle de la réflexivité. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 57-66.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 19, 61-65.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450.
- Rinck, F. (2013, février). Pratiques d'écritures de l'article en sciences humaines : une approche en corpus. Séminaire « les aspects concrets de la thèse ». Paris, France : EHESS.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2005). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Sutton, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 12, 37-52.
- White, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality, *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.
- Zaki, L. (2006). L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités, *Genèses*, 4(65), 112-125.

Professionnalisation du docteur entre intériorisation culturelle-normative et distanciation critique

Stéphanie Reyssier

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon 2

Résumé

Cette étude aborde le Doctorat en tant que formation professionnalisante (Bourdoncle, 2000) et s'intéresse plus précisément aux conditions favorisant sa validation, *véritable rite d'agrégation* (Hughes, 1976). Elle montre notamment comment le doctorant, par l'intériorisation de normes et d'une culture scientifique, se construit une identité sociale (Goffman, 1973), première étape nécessaire avant celle d'une distanciation cognitive (Dubet, Martuccelli, 1996), qui lui permettra de se différencier et de se projeter dans l'après-thèse.

Mots clés Doctorat, intériorisation, individualisation, identité sociale, distanciation cognitive

Abstract Ph. D. between cultural-normative internalization and critical distancing

This study deals with the Ph. D. as professional training (Bourdoncle, 2000) and focuses more specifically on the conditions favouring its validation, *true rite of aggregation* (Hughes, 1976). It shows in particular how the doctoral student, through the internalization of norms and a scientific culture, builds a social identity (Goffman, 1973), the first necessary step before a cognitive distancing (Dubet, Martuccelli, 1996), which will enable him to differentiate himself and project himself into the post-thesis.

Key words Ph. D., internalization, individualization, detachment, social identity, cognitive distancing

Pour citer cet article

Reyssier S. (2014). Professionnalisation du docteur entre intériorisation culturelle-normative et distanciation critique. *Inter Pares*, 8, 25-30. Récupéré du site de la revue http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur stephanie.reyssier@univ-lyon2.fr

Professionnalisation du docteur entre intériorisation culturelle-normative et distanciation critique

Stéphanie Reyssier

1. Introduction

Bonnal et Giret, pour qui la thèse permet de montrer que le jeune docteur *dispose des standards nécessaires pour entrer dans la profession (capacité à faire des expériences, des synthèses, à modéliser...)* (2009, p.379), ont identifié plusieurs facteurs permettant une meilleure professionnalisation. Ainsi, le nombre de publications dans des revues scientifiques à comité de lecture, la participation à des colloques nationaux et internationaux, seraient déterminants dans la poursuite d'une carrière académique. Ces facteurs conditionnent notamment l'ouverture à des stages post-doctoraux ou à des postes d'ATER¹. Car, comme le notent ces deux auteurs, le jeune docteur est rarement recruté à la sortie de son doctorat. Le stage post-doctoral ou le poste d'ATER sont alors un moyen de se spécialiser, de patienter dans ce que ces auteurs nomment la « file d'attente », et constituent la fin de ce processus de professionnalisation.

Afin de permettre aux futurs docteurs de mieux s'insérer dans la vie économique, une professionnalisation du diplôme a été actée. L'article 1 de l'arrêté du 25 mai 2016² fixant le cadre national de la formation et des modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, stipule qu'il s'agit d'une *formation à et par la recherche* ainsi que d'une *expérience professionnelle de recherche*. En ce sens, il s'agit avant tout, dans un processus de socialisation et de professionnalisation, de faciliter non seulement l'intériorisation de normes et d'une culture scientifique, mais aussi de permettre au futur docteur de s'insérer académiquement dans le domaine de la recherche. Or, cette position duale du doctorant, encore étudiant mais déjà acteur de la communauté scientifique, peut être source de tensions. Nous essaierons dans cet article de nous interroger sur les

conditions favorisant cette professionnalisation, passage d'un statut de « novice » à celui « d'expert », et notamment sur la nécessité d'une acculturation aux normes d'écriture, d'interactions à la fois avec son directeur de thèse et une communauté d'experts, mais aussi d'une distanciation critique permettant au doctorant de se construire une identité sociale et professionnelle (Dubar, 2015) et de s'émanciper progressivement de son statut d'étudiant.

2. La construction d'une identité sociale

Pour Goffman (1973), l'identité sociale émerge de l'interaction, du face-à-face et du rôle que jouent les individus dans un contexte donné, à un moment donné. Le Goff (2017, p.376) note que pour Goffman, dans l'interaction, il y a l'*acceptation mutuelle* de l'autre, *acceptation de convenance* avec comme objectif réciproque de *garder la face*, car le dessein est bien de sortir d'un état de *vulnérabilité*, remettant en question, de fait, la maîtrise des normes du groupe. Dès lors, il est tout à fait envisageable qu'un même individu adopte un rôle différent en fonction de son interlocuteur et des règles d'échanges établies.

Le doctorant devient alors tour à tour étudiant, avec des besoins réels de formation, et chercheur participant à l'élaboration scientifique de savoirs. Tout l'enjeu pour lui est de parvenir à jouer le « rôle du chercheur » et d'observer le regard de ses pairs sur son jeu.

L'intériorisation des normes d'écriture de la thèse, de publication ou de communication par exemple, mais aussi d'une culture scientifique, est un passage obligé, faisant du doctorant un acteur communautaire, *soumis à la communauté sous le double sceau de l'unité et de la totalité* (Dubet et Martuccelli, 1996, p.513). Ainsi, cette maîtrise des codes et des connaissances dans son domaine de recherche, doit faciliter son intégration au sein d'une communauté scientifique et permettre les échanges.

Le doctorant doit alors participer à la production de savoirs, ce qui en fait un acteur de la recherche, mais en même temps s'assurer que son travail respecte les normes et codes de communication, dans la mesure où ce qu'il dit ou écrit, engage à la fois les responsabilités de son directeur de recherche et de son institution, ce qui peut lui rappeler qu'il n'est encore qu'étudiant.

Les retours qu'il peut avoir de son directeur de recherche ou des experts, sont alors un outil précieux de formation lui permettant d'évaluer sa prestation, de

¹ ATER Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

² Arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat. Récupéré du site <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032587086>

prendre conscience du chemin parcouru ou restant à parcourir avant la maîtrise du rôle attendu (Nizet et Rigaux, 2005).

Par exemple, les retours de son directeur de thèse sur les articles qu'il souhaite soumettre à évaluation, lui permettent de mieux saisir les attendus du jury et ainsi d'intérioriser un certain nombre de normes. Toute la difficulté en effet est d'adapter son discours à un contexte, à un public. Lorsqu'il écrit un article destiné à être publié comme un acte de colloque par exemple, les règles de communication diffèrent de celles d'un article destiné à une revue scientifique. Il sera plus court, davantage synthétique, les résultats principaux seront abordés, sa forme n'excèdera pas en général 2 pages, alors que pour un article de revue, il est coutume d'avoir un format plus conséquent, souvent entre 15 et 30 pages, et davantage documenté.

Autre exemple, les orientations du comité de lecture de deux revues différentes, conditionnent l'écriture des articles à soumettre. Un doctorant en Sciences de l'Éducation qui souhaiterait participer à un colloque en EIAH³, pour présenter une recherche relevant à la fois des sciences de l'éducation et de l'informatique, devra se conformer aux règles d'écriture communément admises en informatique, au risque d'essuyer un refus ou une demande de mise en adéquation de la communication.

Le *feedback* de son directeur de thèse, essentiel à la maîtrise du « rôle attendu », ne va pourtant pas de soi, certains doctorants ayant peu de retours de celui-ci et devant alors trouver d'autres soutiens. D'autres solutions sont alors envisageables, comme l'écriture collaborative avec des pairs ou des enseignants chercheurs, mais elles restent difficiles à organiser.

Le laboratoire junior UCIP⁴, littéralement « Usages et Critiques de l'Innovation Pédagogique », rattaché au laboratoire ECP de l'Université Lyon 2, doit permettre ce type de démarche, à savoir faciliter l'écriture de certains doctorants, les faire participer à des colloques ou organiser des séminaires, comme le feraient des chercheurs plus expérimentés. Il s'agit en soi d'un outil de socialisation et de professionnalisation.

De nombreuses formations sont également proposées au sein de l'Université, permettant à la fois de maîtriser les codes de l'oral, de l'écrit, que ce soit

en français ou en anglais. Il existe donc de multiples possibilités d'acquérir les codes et les normes nécessaires pour jouer le rôle attendu et dépasser la hantise du discrédit (Le Goff, 2017, p. 381).

3. Une distanciation cognitive nécessaire

Une fois que cette maîtrise des normes est acquise, il ne reste plus au doctorant qu'à se différencier, à orienter sa recherche vers des pistes peu ou pas explorées, à penser son action dans sa dimension subjective (Dubet, Martuccelli, 1996).

Le doctorat est une étape, et il est nécessaire pour le doctorant d'être en mesure de se projeter dans l'après thèse, qui ne sera pas forcément lié à la recherche académique. Les formations auxquelles il aura alors fait le choix de participer, les séminaires, colloques et autres événements rythmant sa thèse, sont autant d'occasions alors de donner une saveur particulière à sa recherche et donc de se construire une identité, de la valoriser et de s'intégrer à ce nouveau monde professionnel, de se démarquer, de faire la différence.

Il s'agit avant tout pour lui d'être acteur de sa thèse, de ce processus de professionnalisation, et d'adopter une stratégie de distanciation cognitive, orientant ses actions non plus en fonction des normes imposées qu'il est sensé maîtriser, mais en fonction des opportunités qui s'offrent à lui (Goffman, 1973).

Bourdoncle (2000, p.118) s'est intéressé à la professionnalisation, en tant que processus, et aux différentes sphères de la profession qu'elle pouvait impacter. Ainsi, il constate qu'elle permet à l'activité de passer d'un état de métier à celui de profession, au groupe qui l'exerce d'accroître son statut social et son autonomie professionnelle, aux savoirs liés de se diversifier, à l'individu qui l'exerce d'adapter les us et coutumes du métier, et enfin à la formation d'être plus orientée vers le milieu professionnel.

Wittorski identifie trois types de professionnalisation en fonction du public qui convoque ce concept la *professionnalisation-profession* visant à constituer un groupe social autonome, la *professionnalisation-efficacité* avec une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail mais qui s'accompagne d'une perte d'autonomie des groupes professionnels sur l'activité, et la *professionnalisation-formation* (2008, p. 12-19) dont l'objectif est de développer l'efficacité perçue des dispositifs de formation et ainsi de les légitimer. Selon Wittorski (2008, p. 7), les deux

³ EIAH Environnement Informatique dans l'Apprentissage Humain.

⁴ <https://ucip.hypotheses.org/ucip>

dernières ont une conception nouvelle du professionnel, qui doit être tour à tour, autonome, responsable et adaptable.

Cette première étape qui consiste à maîtriser les normes, est parfois la source d'une *frustration relative* (Dubar, 2015, p. 136), entre refus essayés et demandes d'un plus grand respect des normes, surtout au début. Dubar note que pour Davis (1968) cette socialisation professionnelle se fait par étapes. Tout commence par une phase « d'innocence » où l'individu idéalise son futur métier et les chercheurs « plus expérimentés ». S'ensuit une prise de conscience du décalage entre l'idéal et le réel, c'est alors l'occasion pour le doctorant de s'apercevoir que le rôle qui est attendu de lui n'est pas si « inaccessible ». Vient alors le « déclic » qui ouvre le champ des possibles, puis la simulation du rôle attendu véritable aliénation de Soi selon Davis, suivie d'une intériorisation anticipée qu'il décrit comme la dualité entre le Moi profane et le Moi professionnel, pour finir par une intériorisation stable où le rôle attendu serait incorporé et le Moi profane serait refoulé.

Calmand (2015, p.345) note que la question du devenir du doctorant est devenue centrale dans la formation doctorale. Les nouvelles orientations du doctorat, depuis l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et des modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat, sont davantage tournées vers l'acquisition de compétences transversales, comme la gestion de projet, le management d'équipes ou la valorisation de recherches collaboratives, qui doivent permettre une meilleure professionnalisation du jeune docteur. Cette professionnalisation souhaitée, s'est accompagnée récemment d'une inscription du doctorat au Répertoire National des Compétences Professionnelles et de la mise en place du Portfolio, et ce dans le but d'aider le doctorant à mettre en avant les compétences transversales acquises pendant sa formation doctorale, mais aussi de permettre aux futurs recruteurs de mieux les identifier. Pour Calmand (2015), le contrat doctoral et le contrat CIFRE mis en place dans les années 1980, favorisent également ce processus dans le sens où ils attestent du lien qui lie l'employeur (Université et/ou entreprise) au doctorant, et définissent ses missions.

Le doctorant a donc tout intérêt à suivre une formation en lien avec ces nouvelles orientations qui reflètent il faut le dire, l'état actuel du marché de l'emploi et des besoins des entreprises. Pourtant, cette projection dans l'après-thèse ne va pas de soi comme nous le verrons dans la partie suivante.

4. Une projection dans l'après-thèse nécessaire dans le processus de professionnalisation

Bon nombre de doctorants ont des difficultés pour se projeter dans des emplois non académiques, restant trop attachés à leur domaine de recherche. Or, ils ont acquis pendant leur doctorat, de nombreuses compétences pouvant potentiellement être transférables à d'autres métiers, dont ils n'ont pas toujours conscience.

Schugurensky note qu'il existe trois formes d'apprentissages présentant des degrés d'intentionnalité et de conscience différentes les apprentissages auto-dirigés à la fois intentionnels et conscients mais non imposés, les apprentissages fortuits non-intentionnels mais conscients, et la socialisation ou l'apprentissage tacite non intentionnel et inconscient qui renvoie à l'*assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances* (2007, p. 16).

Le site Docpro⁵ liste ces compétences selon 4 domaines celles qui sont propres au cœur de métier, au domaine de recherche et qui attestent d'une expertise et de la maîtrise de méthodes celles qui concernent les qualités personnelles comme l'esprit critique et relationnelles telles que la capacité à collaborer la gestion de l'activité, des risques associés et des prises de décision, ainsi que la création de valeur, de résultats ou la capacité à manager celles relatives aux notions de stratégie et de leadership. Nous noterons au passage l'usage de termes tels que « stratégie », « leadership » ou « management », directement issus du marketing, « l'art de bien vendre », ou ici de bien se vendre. Car c'est bien de cela dont il est question.

Il est donc nécessaire que le doctorant, spécialiste dans un domaine particulier, soit capable de se décentrer de son sujet et d'exploiter ses compétences d'expertise dans d'autres domaines, pour d'autres sujets. C'est d'ailleurs dans cette démarche que s'inscrit cet article aujourd'hui, nos sujets de prédilection étant la ludification de l'enseignement (Deterding et al., 2011), l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et les affordances des outils numériques (Gibson, 1979 Simonian, 2019).

Revenons un moment sur l'exemple du laboratoire junior UCIP. Il représente pour le doctorant le moyen

⁵ Site internet DocPro fondé par l'Association Grégory, le MEDEF et la Conférence des Présidents d'Université. Récupéré du site <http://www.mydocpro.org/fr>

concret d'accéder à cette seconde étape de prise de conscience d'une accessibilité du « rôle attendu », permettant un apprentissage auto-dirigé. En effet, le fait de devoir réaliser des projets non imposés dans leur globalité et de les présenter devant un comité d'experts et de novices, permet au doctorant de faire l'expérience de ce que vit un chercheur chevronné dans son métier au quotidien, ce qui représente une démarche tout à fait innovante. Le temps suffisamment long, dans lequel s'inscrit sa participation active à ce laboratoire, doit lui permettre de vivre et de ressentir chacune des étapes décrites par Davis (2015).

Le doctorant peut aussi participer aux Doctoriales⁶ pour une immersion dans le métier de chercheur, mais sur un temps plus court, puisqu'en général il s'agit de répondre à des projets concrets pendant 3 ou 4 jours. Il peut également se former à la gestion de projets, et travailler sur des études de cas fictives qui lui auront été imposées. Ces apprentissages sont beaucoup plus formels.

Enfin pour Gérard, le doctorat est un véritable parcours initiatique (Gérard, 2014) s'achevant par l'étape de la soutenance de thèse. Gérard envisage le doctorat tout entier comme un « rite d'agrégation », à la différence de Hughes (1976), qui n'envisage que la soutenance de thèse comme un « rite de passage ». Gérard (2014) se donne pour objectif dans son ouvrage *Le Doctorat un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*, de comprendre le vécu des jeunes chercheurs, d'identifier les différents processus ou dispositifs de formation et de faire des propositions d'amélioration de leur formation à et par la recherche.

Gérard use, pour définir ce parcours initiatique, de diverses métaphores en référence aux travaux de Le Breton, comme celle du marcheur par exemple qui à la fin regarde derrière lui le « chemin parcouru », ou celle de la transformation de soi opérée par les diverses rencontres que le doctorant va faire, et enfin celle de l'athlète qui grâce au défi que représente la thèse, réalise un véritable dépassement de soi.

5. Conclusion

Nous comprenons tout l'enjeu du « faire » dans ce processus de socialisation professionnelle. La thèse,

en tant que *rite d'agrégation* (Hughes, 1976), ne peut se suffire à elle-même. Un doctorant qui chercherait seul de son côté, sans se confronter au regard de ses pairs, ne pourrait alors s'assurer que le rôle qu'il joue est celui attendu, ne pourrait faire le deuil d'un idéal « perçu » et faire l'expérience d'un réel « vécu ». La qualité, le nombre et la variété de ses expériences « professionnelles », conditionnent cette distanciation critique nécessaire à son émancipation de son statut d'étudiant. C'est par ses efforts, qu'il multiplie ainsi ses chances de s'insérer académiquement et professionnellement, et qu'il prouve par là-même qu'il est capable et autonome (Wittorski, 2008).

Cependant il arrive parfois que cette autonomie soit mise à mal, le doctorant s'étant perdu dans les méandres de son sujet de thèse. Le comité de suivi de thèse, mis en place récemment dans les établissements universitaires, devient alors un « garde-fou », permettant aux experts de conseiller le doctorant sur les formations auxquelles il pourrait participer et sur toutes les pistes qu'il pourrait explorer. Il rappelle également au doctorant que la thèse n'est qu'une étape et qu'il est « urgent » que le doctorant prépare son insertion professionnelle. Car si le doctorat atteste de connaissances liées à un domaine de recherche en particulier, il atteste aussi de compétences transverses potentiellement transférables à d'autres sujets de recherche, dont le doctorant n'est pas toujours conscient.

C'est en cela que la réforme du Doctorat en tant que « professionnalisation-formation » (Wittorski, 2008, p. 14) peut favoriser l'insertion des jeunes docteurs de manière plus rapide. Cependant, cette réforme étant relativement récente, nous n'avons pas encore suffisamment de recul pour juger de son effectivité. Par ailleurs, ces dernières années, plusieurs rapports (Bonnal et Giret, 2009 Calmand, 2015) ont pointé du doigt le fort taux de chômage des jeunes docteurs au sortir de la thèse, mais aussi la baisse lente mais constante du nombre de doctorants au niveau national, qui s'observe de manière plus particulière dans les sciences humaines. Parmi les explications possibles, la rétraction de l'emploi public dans la recherche, associée aux mutations économico-politiques sur la gestion universitaire, semblent expliquer ce déclin. Ces différents constats nous amènent à nous questionner sur la pertinence de cette « professionnalisation-formation », comme levier d'insertion professionnelle pour les jeunes docteurs.

⁶ Les Doctoriales sont des manifestations organisées par des universités françaises, en partenariat avec des entreprises, afin de faciliter la rencontre entre de jeunes chercheurs et entreprises.

Bibliographie

- Bonnal, L. et Giret, J.-F. (2009). La stabilisation des jeunes docteurs sur le marché de l'emploi académique. *Revue d'économie politique*, 119(3), 373-400. Récupéré du site <http://www.cairn.info/revue-d-economie-politique-2009-3-page-373.htm>
- Calmand, J. (2015). Professionnalisation du doctorat, conditions de thèse et trajectoires professionnelles. *Céreq*, 345.
- Davis, F. (1968). Professional socialization as subjective experience. The process of doctrinal conversion among student nurses. *Institutions and the Person*, 35(48), 1993.
- Deci, E. et Ryan, R. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. Récupéré du site http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. et Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness : Defining « gamification ». *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference Envisioning future media environments*, 9-15. Récupéré du site <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles* (5^e éd.). Malakoff, France : Armand Colin.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 511-535.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hove, Angleterre : Psychology Press Classic Edition
- Gérard, L. (2014). *Le Doctorat un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*, Paris, Tétraèdre, « L'anthropologie au coin de la rue ».
- Giret J. F. (2011), *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance la valeur du diplôme en question*, Ph. D. dissertation, université de Bourgogne.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris, France : Editions de minuit.
- Le Goff, A. (2013). Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction chez E. Goffman. Dans D. Cefaï et L. Perreau, *Goffman et l'ordre de l'interaction* (p. 369-392). Paris, France : CURAPP PUF. Récupéré du site <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01471014>
- Nizet, J. et Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris, France : La Découverte.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. Récupéré du site <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27. Récupéré du site <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Simonian, S. (2019). Changer de paradigme : Approche écologique et problématique de l'affordance. Dans *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon, France : Raison et Passions.

Doctorat en contrat CIFRE : à la croisée des mondes de la recherche et de l'entreprise

Elodie Chambonnière et Jacqueline Vacherand-Revel

Laboratoire GREPS - Université Lumière Lyon2

Résumé

Nous effectuons un doctorat en contrat CIFRE au sein d'une entreprise internationale du secteur du bâtiment. Cette dernière opère une transition numérique de taille en passant du support papier à l'appropriation d'outils numériques. Pour répondre à ce défi, nous oscillons entre le monde de la recherche et celui de l'entreprise et nous endossons plusieurs « casquettes ». Dans le cadre de cet article, nous montrons qu'effectuer un doctorat en contrat CIFRE, c'est d'abord être à la croisée de deux mondes sociaux. Puis, nous montrons qu'il est parfois nécessaire de mettre de côté notre casquette de « chercheur ». Nous analysons comment concilier ces mondes et ces « casquettes » pour réussir à trouver notre place dans ce contexte spécifique de recherche.

Mots clés : doctorat, contrat CIFRE, mondes sociaux, posture de recherche, place de la chercheur

Abstract : Being a CIFRE fellow : at the crossroads of the worlds of research and enterprise

We are doing a doctorate under a CIFRE contract with an international company in the building sector. The latter is making a significant digital transition from paper to the appropriation of digital tools. To meet this challenge, we oscillate between the world of research and that of business and we don several « caps ». In the context of this article, we show that doing a doctorate under a CIFRE contract is first of all being at the crossroads of two social worlds. Then, we show that it is sometimes necessary to put aside our « researcher » cap. We analyze how to reconcile these worlds and these « caps » to successfully find our place in this specific research context.

Key words : philosophiæ doctor, contract CIFRE, social words, research posture, researcher's place

Pour citer cet article :

Chambonnière E. et Vacherand-Revel J. (2019). Doctorat en contrat CIFRE : à la croisée des mondes de la recherche et de l'entreprise. *Inter Pares*, 8, 31-36. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : elodie.chambonniere@laposte.net et jacqueline.vacherand-revel@ec-lyon.fr

Doctorat en contrat CIFRE : à la croisée des mondes de la recherche et de l'entreprise

Chambonnière Elodie et
Vacherand-Revel Jacqueline

1. Mener un doctorat dans une entreprise en transition numérique

Notre doctorat, en psychologie du travail, a débuté en décembre 2017. En contrat doctoral CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche) au sein d'une entreprise internationale du bâtiment, notre sujet repose sur l'accompagnement aux changements numériques. Plus précisément, nous étudions la réorganisation de l'activité d'un conducteur de travaux faisant suite aux déploiements de divers outils numériques dans son activité.

L'entreprise engage une transition numérique en passant de l'utilisation de supports papier à l'appropriation de nouveaux outils numériques, comme des applications métiers ou des plateformes collaboratives de travail. Opérer avec succès une telle mutation est vital pour sa pérennité. Elle est également stratégique pour remporter de nouveaux appels d'offres sur les marchés hyperconcurrentiels du secteur du bâtiment. Seule une grande agilité organisationnelle permettra de développer des capacités durables de flexibilité distinctives par rapport à la concurrence (Vacherand-Revel, 2017).

Dans ce cadre-là, notre thèse poursuit deux objectifs. Le premier est de comprendre l'activité réelle d'un conducteur de travaux telle qu'elle se fait et se développe et la façon dont elle est susceptible de se reconfigurer sous l'effet de cette transition numérique. Comme nous envisageons de *faire de la recherche avec les gens plutôt que sur les gens* (Bradburry et Reason, 2003, p.156), cela nécessite d'être en immersions prolongées sur nos terrains de recherche. Ainsi, nous développons une méthodologie d'investigation d'ethnographie des activités (Vacherand-Revel, 2015) multi-située : nous sommes en immersion à la fois sur les chantiers et au sein de l'entreprise. Nous avons une vision « globale » sur les outils utilisés et l'activité du conducteur de travaux dans ses interactions avec les ouvriers des chantiers.

Le second objectif que nous poursuivons nous amène à travailler en collaboration avec l'entreprise et

les salariés pour les accompagner dans la transition numérique. Nous cherchons à transformer leurs pratiques professionnelles (Blanchard-Laville et Fablet, 1993) existantes et pérenniser les changements numériques. Le but est de développer la capacité d'agir (Clot, 2008) et d'interagir des acteurs (Vacherand-Revel, 2017). Ainsi, nous avons mis en place des groupes de réflexivité (Seppänen, Kloetzer et Riikonen, 2017). Nous les avons conçus comme des espaces où les salariés peuvent dire, penser, élaborer et développer leur activité. Nous cherchons à comprendre si une transformation des pratiques professionnelles est possible, à identifier les facteurs d'acceptation ou de rejet des outils numériques et comment ceux-ci viennent s'intégrer ou non dans l'activité des conducteurs de travaux.

Au sein de notre doctorat, nous interagissons avec deux types d'acteurs : ceux du monde de l'entreprise (dirigeants, directeurs et conducteurs de travaux, entreprises partenaires et les ouvriers du chantier) et ceux du monde universitaire (l'Université Lyon 2 et l'École Centrale de Lyon). Selon nous, la spécificité d'un contrat doctoral CIFRE repose sur la co-existence entre ces deux mondes sociaux (Becker, 1983 ; Schütz, 1987) où les enjeux, les acteurs et les temporalités sont différents.

En 2018, selon les chiffres de l'Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie, 1450 contrats CIFRE ont été attribués. Il est donc primordial de mieux envisager la place de ce contrat doctoral à la fois au sein de l'Université mais aussi de l'entreprise. Ainsi, dans des mondes sociaux aux logiques différentes et aux intérêts particuliers (Vacherand-Revel, 2003), nous cherchons à déterminer leurs spécificités pour mieux les concilier et construire notre place à la croisée de ces deux mondes.

Cet article retrace un retour d'expérience sur notre doctorat. Ce que nous présentons est l'objet de presque trois années d'immersions prolongées au sein de l'entreprise.

2. Appréhender la place de chercheure au sein des mondes sociaux

Dans la perspective ouverte par Vacherand-Revel (2015), nous proposons une articulation théorique entre les dimensions situées et incarnées de nos activités et ses développements historico-culturels. Pour analyser nos pratiques situées de chercheure et le sens de notre posture dans les contextes universitaire et d'entreprise, nous nous référons aux *Théories de l'Action* et aux *Théories de l'Activité*.

Les premières sont ancrées dans les paradigmes interactionnistes et situationnistes (Goffman, 1959 ; Goodwin et Goodwin, 1996). Nous retiendrons pour ce travail le caractère indéterminé de l'action, soulignant sa nature émergente dans la dynamique des interactions et contingente car elle dépend des particularités liées à une situation donnée.

Les secondes se réfèrent au paradigme constructiviste qui s'est étayé sur l'idée d'une codétermination du social et du psychisme (e.g. Engeström, 1987). Selon cet auteur, les *systèmes d'activité* se distinguent par leurs visées. Toute activité est dirigée, c'est-à-dire orientée par un objet. Ce dernier renvoie à la fois à des préoccupations partagées par le collectif et à une trajectoire orientée vers le produit de l'activité (Ianeva et Vacherand-Revel, 2015, p.4). Comme le montre la structure d'un système d'activité (cf. figure 1), le sujet est nous-même en tant que chercheur dont le point de vue a été choisi pour l'analyse. Aussi, l'activité est toujours collective dans la mesure où elle implique l'intervention coordonnée d'un ensemble d'acteurs formant une communauté au moyen d'une infrastructure de médiation sociotechnique (division du travail, règles, normes, instruments), elle-même porteuse d'une définition sociale de l'orientation productive qui constitue son objet.

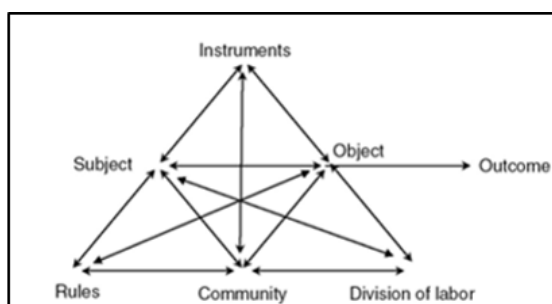


Figure 1 : La structure d'un système d'activité (Engeström, 1987)

3. Deux façons de voir le doctorat

Selon que nous nous situons du point de vue du monde de la recherche ou du monde de l'entreprise, nous avons deux façons de voir notre doctorat (pour reprendre les termes de Goodwin et Goodwin, 1996).

D'un côté, nous avons le *système d'activité* du monde de la recherche (cf. figure 2) où l'objet est de comprendre l'activité réelle de recherche et son développement. Nous disposons d'outils universitaires (revues de notre discipline, formations doctorales ...) et nous sommes insérée dans une division du travail

(apports et attendus de la direction de recherche), et une communauté (acteurs du monde de la recherche) avec des règles (démarche méthodologique, obtention de résultats). Le sujet de cette activité est nous-mêmes en tant que chercheur.

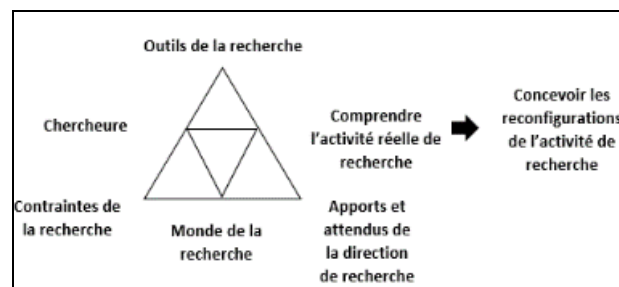


Figure 2 : Notre système d'activité du monde de la recherche

D'un autre côté, nous avons le *système d'activité* du monde de l'entreprise (cf. figure 3) où l'objet est d'accompagner le changement numérique pour réussir la transition. Nous devons répondre à un enjeu de taille pour l'entreprise. En effet, si les pratiques professionnelles ne sont pas appropriées (Bobillier Chaumon, 2013), les conséquences peuvent être lourdes puisqu'il y a de forts enjeux stratégiques. L'entreprise doit continuer à remporter des appels d'offres, rester leader sur un marché hyperconcurrentiel, être attractive et gagner en compétitivité. Nous disposons d'outils d'entreprises (documents internes, applications métiers...) et nous sommes insérée dans une division du travail spécifique (contrat CDD, statut de chercheur), et une communauté (acteurs du monde de l'entreprise) avec des règles propres au monde de l'entreprise (comprendre la complexité organisationnelle, respecter la confidentialité des données...). Le sujet de l'activité au sein de l'entreprise est nous-même en tant que salariée avec plusieurs « casquettes » : chercheur, chargée de projet digital et aide conductrice de travaux.

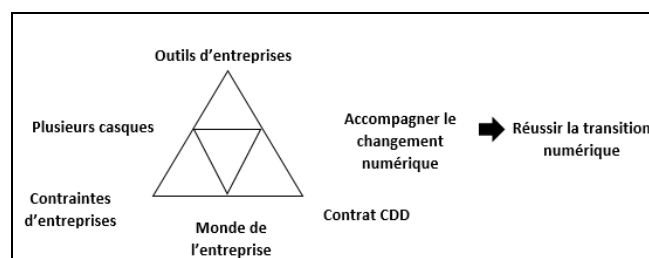


Figure 3 : Notre système d'activité du monde de l'entreprise

Ces deux points de vue sont deux modèles théoriques qui s'opposent du moment qu'on les saisit

depuis l'objet de leur activité. Lors de la réalisation de notre doctorat, *in situ* dans l'entreprise et les chantiers, nous incarnons ce que nous pourrions nommer un « entre-deux ». En effet, nous pensons que le contrat CIFRE est une tierce position qui modifie autant les pratiques de suivi de thèse à l'Université que les modalités d'accueils dans les entreprises. C'est ce que nous aborderons à présent.

4. Complexité d'être une doctorante en contrat CIFRE au sein de l'entreprise : endosser plusieurs « casquettes »

Au début de notre doctorat, nous envisagions que notre mission serait exclusivement consacrée à nos travaux de recherche portant sur l'accompagnement au changement numérique. Mais, très rapidement, notre posture et notre place ont évoluées.

Par exemple, lors de nos immersions et compte tenu des particularités du monde événementiel des chantiers où il faut réagir rapidement et faire face aux aléas et imprévus, nous avons été sollicitée en tant que personne ressource pour participer à certaines tâches (aider à sécuriser les chantiers, participer à l'accueil des ouvriers, aider à noter les défauts de réalisation des travaux). C'est grâce à nos immersions prolongées que nous avons été véritablement intégrée au cœur des activités en tant que *membre* (au sens de Garfinkel, 1987), celui d'aide conductrice de travaux. Avec les nombreuses contraintes des chantiers où il faut être très réactif, nous ne pouvions pas seulement avoir une posture d'observation : pour être acceptée auprès des acteurs, nous avons dû participer en nous incluant dans leurs « jeux » (Chambonnière, Vacherand-Revel et Andrieu, 2018).

Aussi, nous nous sommes rapidement rendu compte que pour saisir l'ensemble des enjeux de la transition numérique opérée par l'entreprise, nous devons être au cœur même de ces changements. C'est pourquoi, dès les premiers mois de notre arrivée dans l'entreprise, nous avons été disponible pour former, accompagner et aider les salariés sur les outils numériques déployés par l'entreprise. Être chargée de projet digital nous a permis de nous tenir informée des avancées et des projets numériques de l'entreprise mais également d'identifier les facteurs d'acceptation et de rejet des salariés envers l'adoption et l'appropriation et l'acceptation des nouveaux outils numériques (Bobillier Chaumon, 2013).

5. Comment faire avec les deux mondes ?

Le dispositif CIFRE amène de fait à ne pas opposer les mondes de la recherche et de l'entreprise mais à les concilier, autrement dit à mettre en avant leurs points de convergences. Pour ce faire, nous avons créé un partenariat avec l'entreprise pour définir un projet commun, pour que chacun y trouve du sens. Ce projet est de réussir la transition numérique. Pour l'entreprise, les outils déployés doivent être utilisés pour assurer par exemple une traçabilité de l'information et un gain de temps. Pour nous-même - en tant qu'employée de l'entreprise et/ou en tant que chercheuse -, il s'agit d'accompagner les salariés dans les changements numériques (projet de recherche cité en introduction de cet article).

De plus, nous devons accepter de « jongler » entre divers *soi* (dans les termes de Goffman, 1959). Par exemple, nous devons « adapter » notre discours selon la place occupée dans les mondes en occupant soit un discours expert (en présence des pairs) soit un discours non expert (vulgariser nos propos avec nos collègues d'entreprises). Autant que faire se peut, nous cherchons à inclure le monde universitaire dans le monde de l'entreprise et inversement. Au sein de l'entreprise, nous communiquons sur les critères académiques, les exigences d'une thèse ou encore les nombres d'heures de formations obligatoires à réaliser. Inversement, lors de communications universitaires ou des rendez-vous d'encadrement avec notre directrice de thèse, nous identifions les particularités de nos terrains de recherches pour expliquer et justifier la méthodologie que nous mettons en œuvre mais aussi les « casquettes » endossées.

Au sein de l'entreprise, nous avons remarqué que selon les *situations* (Goffman, 1959), il faut savoir « gommer » en partie sa « casquette » de chercheuse pour être acceptée et être incluse dans le jeu des acteurs. Comme le souligne Favret-Saada (2009), nous ne pouvons pas qu'observer, nous devons participer à l'activité. Selon nous, les « casquettes » endossées permettent plus facilement de construire nos résultats avec l'entreprise. En effet, au sein de groupes de réflexivité sur les pratiques de travail, nous exposons (en tant que *membre*) aux salariés ce que nous avons observé et analysé puis nous consolidons ou validons ensemble les analyses en ajoutant ou supprimant des éléments en fonction de la pertinence du point de vue des acteurs impliqués et de ce qui fait sens pour eux.

Aussi, au regard du monde de la recherche, il faut défendre la posture de salariée auprès de l'institution

universitaire. En effet, il faut être bien vigilante à justifier les « casquettes » revêtues en montrant leur intérêt par rapport au sujet de recherche par exemple. Au sein de l'Université, notre identité de salariée consiste à défendre les postures adoptées au sein de l'entreprise en montrant que l'on ne peut pas seulement « faire de la recherche ». Par exemple, en adoptant un profil hybride (Devisme, 2020), il s'agit de montrer les bénéfices pour les travaux de recherche mais aussi pour l'insertion professionnelle des doctorants.

6. Osciller entre deux mondes et plusieurs « casquettes », c'est osciller entre intérêts et contraintes

Dans une démarche d'ethnographie des activités, c'est en nous incluant véritablement parmi les acteurs que nous nous sommes grandement socialisée et acculturée avec les pratiques métiers, les codes et les normes (Vacherand-Revel, 2015) de l'entreprise et du chantier mais aussi de l'Université. Osciller entre les deux mondes et avoir plusieurs « casquettes » oblige une « gymnastique intellectuelle » en nous adaptant à chaque fois. Ces contraintes induisent une charge de travail et une charge mentale car il y a davantage de tâches à traiter et à gérer, ce qui peut amener une dispersion (Datchary, 2011) dans notre activité de recherche ; mais cela produit de réels bénéfices.

Par exemple, endosser plusieurs casquettes permet d'adopter des angles de vues de perceptions différents dans l'entreprise. Cela facilite grandement la compréhension et l'analyse de nos résultats puisque nous avons une vision dite « globale » sur l'activité des conducteurs de travaux. De plus, en étant reconnue comme *membre*, nous pouvons accéder au monde de l'invisible (Star et Strauss, 1999), au cercle intime des pratiques métiers. Sans cela, certains phénomènes observés auraient été incompréhensibles. Par exemple, il aurait été impossible d'avoir accès aux aspects critiques du travail, à ceux que l'on préfère cacher, aux petits arrangements locaux avec les règles prescrites du métier, aux pratiques trop difficiles à exposer techniquement à autrui voire à des données confidentielles. Enfin, nous n'aurions pu accéder aux événements imprévisibles et aux pratiques professionnelles réelles des chantiers et de l'entreprise. En effet, comme le soulignait déjà Malinowski en 1922, *"les gens ne font généralement pas ce qu'ils disent qu'ils font, mais autre chose. Par conséquent, il faut être là pour regarder ce qu'ils font"* (cité par Vilette, 2014, p.1).

Les contrats CIFRE reposent sur la nécessité de concilier deux temporalités différentes : *au temps long de la recherche consacré à la réflexion distanciée s'oppose la rapidité d'analyse tournée vers l'action immédiate en entreprise* (Hellec, 2014, p.101). En effet, le projet de doctorat est *institutionnalisé mais en même temps le doctorant est soumis à de multiples jeux et aléas dans les relations du travail* (Foli et Dulaurans, 2013, p.63). Cela demande donc une constante adaptation.

7. Conclusion

Notre article est personnel et singulier mais notre retour d'expérience souligne que les mondes de la recherche et de l'entreprise sont encore bien trop souvent opposés. Les acteurs, chacun de son côté, ont encore du mal à s'ouvrir à l'autre monde. Par exemple, au sein de l'Université, il y a une nette opposition entre les contrats doctoraux avec une charge d'enseignement et les contrats CIFRE. La pensée dominante persiste-t-elle encore selon laquelle un chercheur doit être nécessairement enseignant ? De l'autre côté, d'elles-mêmes, les entreprises ont du mal à identifier l'intérêt qu'il y a à s'impliquer dans des contrats doctoraux. Les projets de recherche doivent nécessairement s'inscrire dans des projets stratégiques. C'est pourquoi, cela suppose de bien cerner les problématiques organisationnelles auxquelles font désormais face les entreprises (accélération des marchés, accroissement de la concurrence, défis technologiques à surmonter ...).

Nous affirmons qu'il n'y a pas de règles définies pour apprendre à « faire avec » les deux mondes sociaux et à endosser plusieurs « casquettes ». Cela dépend des capacités d'adaptation du chercheur et surtout des possibilités offertes par les terrains de recherches. C'est pourquoi, les éléments rapportés ici sont toujours à restituer dans le contexte spécifique de notre doctorat.

Tout chercheur doit mettre de côté ses prérequis, ses prénotions, ses connaissances d'arrière-plan pour s'intégrer. Il doit avant tout comprendre les particularités des mondes sociaux auxquels il fait face pour mieux s'adapter et se faire accepter par l'ensemble des acteurs. Mais quoi qu'il en soit, la posture professionnelle et l'identité du chercheur seront sans cesse recomposées (Foli et Dulaurans, 2013).

Bibliographie

- Chambonnière, E., Vacherand-Revel, J. et Andrieu, B. (2018). Transição digital na construção civil : analisar a atividade de « levantamento de inconformidades » mediada por um aplicativo informático de uma diretora de obra. *Laboreal*, 14(2), 45-61.
- Becker, H. S. (1983). Mondes de l'art et types sociaux. *Sociologie du travail*, 404-417.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1993). L'analyse des pratiques professionnelles. *Hedgehog Review*, 13(2), 21-30.
- Bobillier Chaumon, M.E. (2013). *Conditions d'usage et facteurs d'acceptation des technologies dans l'activité : questions et perspectives pour la psychologie du travail* (mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Université Pierre Mendès-France, Grenoble : France.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2003). Action research, an opportunity for revitalizing research purpose and practices. *Qualitative Social Work*, 2(2), 155-175.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Datchary, C. (2011). *La dispersion au travail*. Toulouse, France : Octarès.
- Devisme, L. (2020). La condition grisante de la Cifre. *Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère*.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit.
- Favret-Saada J. (2009). *Désorceler*. Paris, France : Éditions de L'Olivier.
- Foli, O. et Dulaurans, M. (2013). Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte. *Études de communication*, 1, 59-76.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New-York, NY : Doubleday Anchor.
- Goodwin, C. et Goodwin, M. (1996). Seeing as a situated activity : formulating planes. Dans Y. Engeström et D. Middleton (dir.), *Cognition and Communication at Work* (p. 61-95). Cambridge : Cambridge, Angleterre : University Press.
- Hellec, F. (2014). Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE. *Sociologies pratiques*, 1, 101-109.
- Ianeva, M. et Vacherand-Revel, J. (2015). Développement de l'activité et travail d'articulation : le cas d'un centre d'appels médico-social. *Pistes : Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 17(1), 1-23.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris, France : Klincksieck.
- Seppänen, L., Kloetzer, L. et Riikonen, J. (2017). Encourager la réflexion en chirurgie robotique : l'autoconfrontation croisée comme instrument de développement du travail interprétatif dans un environnement technologique complexe. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 23(2), 117-136.
- Star, S.L. et Strauss, A. (1999) Layers of Silence, Arenas of Voice : The Ecology of Invisible Work. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1-2), 9-30.
- Vacherand-Revel, J. (2003). Le travail coopératif inter-entreprises médiatisé par les TIC : des espoirs suscités...à l'épreuve de la réalité. Dans G. Karnas, C. Vandenberghe et N. Delobbe (dir.), *Actes du 12ème congrès international de psychologie du travail et des organisations* (p. 447-456). Louvain-la Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Vacherand-Revel, J. (2015). *Travailler en interaction avec et via les technologies numériques ou pour en concevoir d'autres : vers une ethnographie psychologique des activités médiatisées* (mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Université de Lyon, Lyon, France.
- Vacherand-Revel, J. (2017). Le travail en équipe à l'ère de sa médiatisation numérique : figures actuelles de l'innovation organisationnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 2(23), 85-88.
- Vilette, M. (2014). Ethnographie dans l'entreprise. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 3(117), 4-9.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) : cadre théorique et aspects des politiques de la Chine et de la France

Meijuan Lu et Qing Hu

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2 / Université de la Ville de Pékin

Résumé

Cet article concerne les politiques de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Chine et en France. Nous verrons comment ces politiques évoluent au cours de ces dernières années dans un contexte de plus en plus globalisé et concurrent. La mobilité internationale des étudiants en est un des enjeux. L'article examine successivement : un cadre théorique pour penser cette mobilité et l'orientation des politiques d'IES ; des données statistiques relatives à la période récente ; la nature des politiques chinoise et française en matière d'IES ; enfin, la question de l'augmentation des droits d'inscription des étudiants étrangers en France.

Mots clés : politique de l'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES), mobilité internationale, étudiants chinois, théorie du push-pull, augmentation des droits

Abstract : Internationalization of Higher Education (IHE) : theoretical framework and policy aspects of China and France

This article is about policies for the internationalization of higher education in China and France. We will see how these policies evolve in recent years in an increasingly globalized and competing context. The international mobility of students is one of the challenges. The article examines successively : a theoretical framework for thinking about this mobility and the orientation of IES policies ; statistical data relating to the recent period ; the nature of Chinese and French policies on IHE ; and lastly, the question of increasing tuition fees for foreign students in France.

Key words : policy of internationalization of higher education (IHE), international mobility, Chinese students, push-pull theory, tuition fees increase

Pour citer cet article :

Lu M. J. et Hu Q. (2019). L'internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) : cadre théorique et aspects des politiques de la Chine et de la France. *Inter Pares*, 8, 37-47. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : Meijuan.Lu@univ-lyon2.fr et huqing@bcu.edu.cn

Internationalisation de l'enseignement supérieur (IES) : cadre théorique et aspects des politiques de la Chine et de la France

Meijuan Lu et Qing Hu

Introduction

De nos jours, dans la société et l'économie de la connaissance, la notion d'éducation internationale revêt de plus en plus d'importance. L'accroissement, exigé par les marchés, des relations entre les différents pays à travers les services et les échanges commerciaux, et par le biais des compétences linguistiques intellectuelles et scientifiques, requiert des investissements de plus en plus prononcés. La mobilité internationale devient ainsi un élément crucial pour acquérir ces compétences, et c'est dans ce contexte, qu'est apparue l'expression « Internationalisation de l'enseignement supérieur » (IES). Si l'on parcourt les documents officiels des états concernés, les discours des responsables, ou les missions attribuées aux établissements supérieurs, ceux-ci mettent tous l'accent sur l'IES et l'importance de la mobilité internationale, particulièrement celle des étudiantes. Pour de multiples raisons, l'IES semble irréversible, la mobilité des étudiants et du personnel étant même considérée comme un indicateur de performance clé (de Wit et al., 2015). Cela est donc devenu une stratégie indispensable dans la politique de la plupart des universités.

Dans cet article, après avoir mis en place un cadre théorique possible pour analyser le phénomène et avoir présenté quelques données statistiques concernant France et Chine, nous nous proposerons d'étudier quelques questions relatives aux politiques de l'IES dans les deux pays au cours des quarante dernières années, politiques qui se donnent notamment pour but de favoriser la mobilité internationale des étudiants. Compte tenu de l'ancienneté et de la notoriété de l'Université française, le mouvement observé concerne les raisons du déplacement d'étudiants chinois vers la France et les arguments d'attractivité que la France déploie à l'intention des étudiants étrangers (particulièrement des étudiants chinois). Un autre aspect concernera une décision récente dans la « Bienvenue en France : la stratégie d'attractivité pour les étudiants internationaux », annoncée le 19 novembre 2019,

prise par le gouvernement français : l'augmentation des droits d'inscription des étudiants étrangers en doctorat. Nous rendrons compte pour finir du débat suscité en France à ce sujet dans la mesure où il interroge la dialectique du *pull* (attirer) et du *push* (pousser) que nous mobilisons comme cadre théorique.

1. La théorie du « *push-pull* » comme explication possible de l'IES et du phénomène de mobilité étudiante

Pour expliquer pourquoi les étudiants internationaux cherchent une éducation à l'étranger, le modèle du *push-pull* a souvent été utilisé pour comprendre leurs motivations et leur choix du pays d'accueil (Chen, 2007 ; Li, 2008 ; Mazzarol et Soutar, 2001 ; McMahon, 1992). Dans l'expression dite *push-pull*, le *push* renvoie à des facteurs plus ou moins négatifs dans les pays d'origine, qui conduisent à la fuite des cerveaux. En revanche, les facteurs *pull* sont censés exister de manière positive dans les pays d'accueil qui attirent des étudiants étrangers.

En effet l'origine de la théorie du *push-pull* se trouve dans l'étude parue en 1885 « *The Law of migration* » de Ravenstein. Les règles qu'il propose, telles que les « mauvaises » lois (impôts élevés, environnement défavorable, etc.) et les « bonnes » lois, sont considérées comme la première tentative explicite de théoriser les causes de migration (Piguet, 2013). Plus tard, cette théorie s'est rapidement développée dans le domaine de l'éducation et a été conçue comme une théorie appropriée pour la recherche dans l'éducation internationale.

Ce modèle théorique a par la suite été utilisé par McMahon (1992) pour étudier la mobilité des étudiants internationaux après la Seconde Guerre mondiale. Afin d'explorer les facteurs déterminants de la mobilité des étudiants dans un contexte de l'après-guerre, celui-ci a étudié les étudiants internationaux venants de 18 pays en développement vers les Etats-Unis pendant la décennie 1960-1970. Ses résultats évaluent l'importance des facteurs économiques clés, les variables éducatives et les enjeux politiques. Dans les recherches de Mazzarol et Soutar (2002), 2485 étudiants asiatiques ont fait l'objet d'une enquête visant à analyser leur motivation à faire leurs études en Australie. Cette étude analyse les facteurs *pull* du pays d'accueil et les facteurs *push* du pays d'origine en déterminant les facteurs spécifiques intervenant dans le *pull* et *push*.

Depuis lors, les recherches sur la mobilité internationale des étudiants apparaissent nombreuses. Les facteurs *pull* du pays d'accueil les plus mentionnés incluent la qualité et le prestige de l'université, le classement mondial, la nature des bourses attribuées, la reconnaissance mutuelle des diplômes universitaires, l'opportunité d'améliorer une seconde langue, l'attraction de la culture occidentale (lorsqu'il s'agit, comme c'est souvent le cas, de mobilité vers l'Occident), les réseaux sociaux, etc. Les facteurs *push* du pays d'origine comprennent le manque de disponibilité d'un enseignement supérieur de bonne qualité, la valorisation des diplômes obtenus à l'étranger, les avantages sociaux, le salaire plus élevé au retour, etc.

Toutefois, si nous considérons la mobilité comme un processus passif du *push-pull*, certains chercheurs ont ignoré la part revenant à l'initiative subjective des étudiants dans ce processus (Vinod, B. Agarwal et Winkler, 1985 ; McMahon, 1992). Les études à l'étranger relèvent-elles seulement d'un « choix rationnel » sous l'influence des facteurs *push-pull* ? N'y a-t-il pas de comportements arbitraires et accidentels ? On a pu en réalité constater que, pour beaucoup d'étudiants internationaux, la mobilité est le résultat d'une influence importante du « oui-dire » et de comportements suivistes. Comme la prise en compte de la motivation interne des étudiants est plus ou moins négligée, la théorie du *push-pull* ne peut pas fournir une explication complète de la mobilité des étudiants internationaux.

Ainsi, sur la base de la théorie du *push-pull*, certains chercheurs prêtent de plus en plus attention aux aspects micro et subdivisent les dimensions et les facteurs permettant d'analyser plus en détail la mobilité internationale des étudiants. Ils décomposent les facteurs *push-pull* dans les pays d'origine et les pays d'accueil en facteurs externes et internes (individuels) (Chen, 2007 ; Lee, 2008 ; Li, 2008 ; Park, 2009). Cela enrichit le cadre d'analyse en vue d'analyser en profondeur la mobilité internationale des étudiants.

Par exemple, Chen (2007) pense que le *push-pull*, réduit seulement aux facteurs externes, ne peut pas rendre compte intégralement de la décision d'un individu d'aller étudier à l'étranger. Afin d'explorer les facteurs internes affectant 140 étudiants originaires d'Asie de l'Est qui ont choisi d'aller étudier au Canada, il adopte la théorie du *Three-phase modal* (décision de faire les études à l'étranger, choix d'un pays d'accueil et sélection d'une institution) proposée par Hossler (1989). D'après lui, à chaque étape, la décision est influencée par trois facteurs :

caractéristiques de l'étudiant, personnes ayant joué un rôle important et facteurs externes du *push-pull*.

Les points de vue de Li (2008) sont similaires à ceux de Chen. Elle propose également l'idée d'interaction entre les facteurs internes et externes, car la mobilité internationale des étudiants n'est pas seulement influencée par les facteurs externes, mais aussi par les facteurs internes, tels que le statut socio-économique, les aptitudes scolaires, le genre, l'âge, la motivation et l'ambition des étudiants, etc. Les facteurs externes ne font qu'affecter le comportement et les choix des étudiants, la décision finale dépendant davantage de leurs caractéristiques individuelles (multiples). Mais cette auteure enrichit et étend le modèle *push-pull*, d'unidirectionnel vers un modèle bidirectionnel. Elle ajoute des facteurs *push-pull* inversés : les facteurs *pull* (attractivité) du pays d'origine et les facteurs *push* (négativité relative) du pays d'accueil.

Nous constatons que, depuis plusieurs décennies en ce qui concerne l'éducation internationale, la théorie du *push-pull* se développe d'une façon de plus en plus complexe et du général au concret, en considérant les facteurs externes, les chercheurs tiennent de plus en plus compte des facteurs internes. Au début, les chercheurs se sont concentrés sur le niveau politique, puis ont analysé les domaines économiques, sociaux et culturels, et sont passés des facteurs *push* unilatéraux du pays d'origine et des facteurs *pull* unilatéraux du pays d'accueil aux facteurs *push-pull* bilatéraux entre deux pays.

En nous inspirant des débats théoriques évoqué ci-dessus, dans le modèle *push-pull* actualisé, nous établissons un schéma (schéma 1 ci-dessous page suivante¹), où nous retrouvons l'action des deux grands types de facteurs (internes, externes). Les facteurs externes sont analysés dans les aspects économiques, politiques, académiques, culturels et sociaux. Les facteurs internes sont divisés en deux : les facteurs objectifs tels que la situation de la famille, les statuts sociaux des parents, les attitudes des personnes importantes ; les facteurs subjectifs relatifs aux caractéristiques de l'étudiant, à ses compétences académiques, à la considération pour sa carrière future, à ses attentes, etc. Selon nous, les facteurs objectifs pourraient renforcer la décision de l'étudiant de poursuivre ses études à l'étranger. Dans notre thèse nous utilisons ce modèle pour étudier quels facteurs jouent un rôle dans le processus de la prise de décision

¹ Source : édité par Lu (2019).

des étudiants de rester dans le pays d'accueil ou de le quitter.

Avant d'analyser les facteurs *push-pull* influençant plus spécialement les rapports Chine-France, nous nous intéressons à quelques données concernant la mobilité internationale des étudiants.

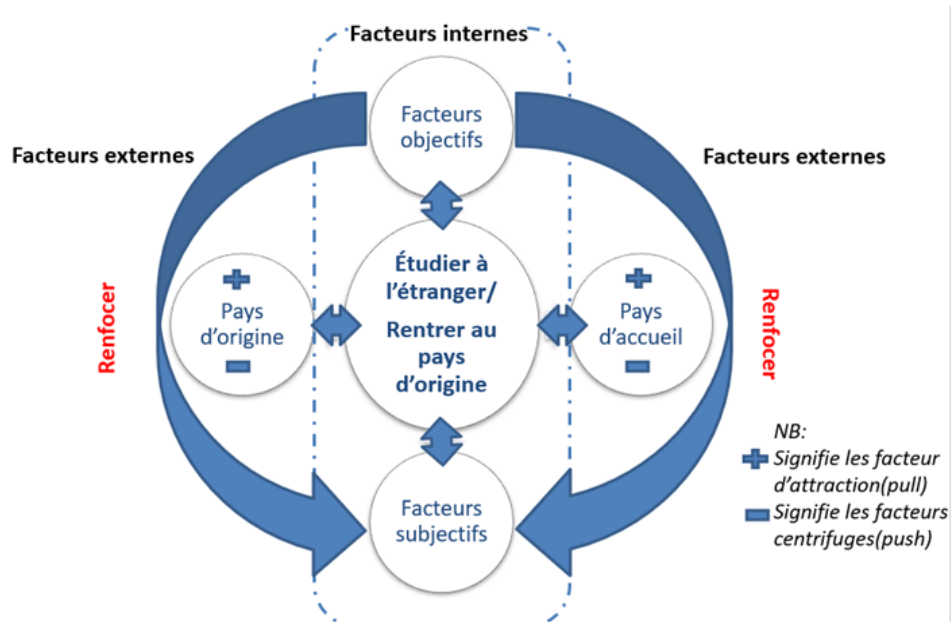


Schéma 1 : Modèle théorique d'analyses

2. Quelques données statistiques relatives à la mobilité internationale des étudiants dans le monde, et puis particulièrement en France et en Chine

Les pays anglophones, au premier rang desquels les Etats-Unis, constituent d'après les données fournies par Campus France la première puissance accueillante en matière universitaire.

PAYS D'ACCUEIL	Étudiants internationaux	Évolution des effectifs		Rang	
		Sur 3 ans 2012-2015	Sur 5 ans 2010-2015	2010	2015
États-Unis	907 251	+22,5 %	+32,5 %	1	1
Royaume-Uni ^(***)	438 000	+2,4 %	+12,3 %	2	2
Australie	294 438	+18,0 %	+8,6 %	3	3
France ^(*)	239 000	-11,9 %	-8,1 %	4	4
Allemagne ^(*)	228 756	+10,5 %	+13,9 %	5	5
Russie	226 431	+30,4 %	+53,2 %	6	6
Canada ^(**)	190 000	+40,5 %	+78,8 %	8	7
Chine	167 295	+41,5 %	+75,2 %	9	8
Japon ^(**)	125 000	-17,0 %	-11,7 %	7	9
Italie	90 419	+16,3 %	+29,3 %	10	10
Pays-Bas	86 189	+49,9 %	+208,2 %	27	11
Émirats arabes unis	73 445	+35,6 %	+51,0 %	17	12
Arabie saoudite	73 077	+56,9 %	+172,0 %	30	13
Turquie	72 178	+87,0 %	+179,3 %	32	14

Tableau 1 : Top 14 pays d'accueil des étudiants internationaux en formation diplômante (2015)

La France se situe quant à elle au quatrième rang, c'est-à-dire en bonne position, des pays d'accueil des étudiants internationaux en 2015, mais avec un certain

déclin depuis 2010 à la suite de l'émergence de certains pays compétitifs comme la Chine, l'Arabie saoudite, qui ont adopté des mesures pour attirer

davantage des étudiants internationaux sur le marché ces dernières années. Sur le tableau 1 ci-dessus², nous constatons en revanche que certains pays montrent une accélération considérable de la mobilité entrante, comme les Pays-Bas, les Emirats arabes unis, l'Arabie saoudite et la Turquie. Quant à la Chine, si elle a aussi progressé (+ 75 %) en 5 ans, elle se place au 8^e rang avec un potentiel d'accueil encore limité, à 167 000 étudiants étrangers.

Une autre approche qui nous intéresse concerne à l'inverse la présence des étudiants chinois dans des universités étrangères ces dernières années.

D'après les données toujours fournies par Campus France (tableau 2 ci-dessus³), la France se classait au huitième rang des pays accueillant des étudiants chinois. Mis à part l'avantage de la proximité géographique de pays ou de régions comme le Japon, la Corée du Sud et Hongkong, la France est le premier pays non-anglophone et non asiatique recevant le plus d'étudiants chinois.

Pays d'accueil	2010	2015	% du total 2015	Évolution 2010-2015
1 États-Unis	126 498	291 063	36,4 %	+ 130 %
2 Australie	87 588	97 387	12,2 %	+ 11 %
3 Royaume-Uni	55 496	86 204*	10,8 %	+ 55 %
4 Japon	86 553	85 226*	10,6 %	- 2 %
5 Canada	26 298	42 011**	5,2 %	+ 60 %
6 Corée du Sud	45 757	34 513	4,3 %	- 25 %
7 Chine, Hong Kong	9 405	25 801*	3,2 %	+ 174 %
8 France	24 716	25 388*	3,2 %	+ 3 %
9 Allemagne	20 850	23 616	2,9 %	+ 13 %
10 Nouvelle Zélande	9 061	15 009	1,9 %	+ 66 %
TOTAL	569 039	800 701	100 %	+ 41 %

Tableau 2 : Top 10 des pays d'accueil des étudiants chinois

La France est un des pays d'accueil privilégiés sur le plan universitaire. Pour des raisons historiques, de nombreux pays africains utilisent le français comme langue officielle. Du point de vue linguistique et géographique, la France est donc un choix privilégié pour les étudiants africains : les étudiants venus d'Afrique (et particulièrement ceux du Maghreb, Maroc, Algérie, Tunisie) représentent la majorité des étudiants internationaux en France, les étudiants venant de l'Asie et de l'Océanie se situant juste après le groupe du Maghreb. Mais, si l'on regarde le détail, c'est-à-dire non plus l'Afrique ou le Maghreb pris globalement, nous constatons que la Chine vient en

deuxième position pour l'envoi d'étudiants en France (28 760 derrière le Maroc, 38 000, voir le tableau 3⁴).

Rang	Pays d'origine	Effectifs	Part	Évolutions des effectifs	
				sur 1 an 2015	sur 5 ans 2011-2016
1	Maroc	38 002	11,7 %	+3,4 %	+17,0 %
2	Chine ←	28 760	8,9 %	+2,6 %	-3,2 %
3	Algérie	26 116	8,1 %	+15,3 %	+10,0 %
4	Tunisie	12 390	3,8 %	+2,6 %	-4,5 %
5	Italie	12 245	3,8 %	+9,4 %	+53,9 %
6	Sénégal	9 407	2,9 %	+4,8 %	-1,5 %
7	Allemagne	8 398	2,6 %	-1,6 %	-4,6 %
8	Espagne	7 471	2,3 %	+9,6 %	+30,2 %
9	Côte d'Ivoire	7 135	2,2 %	+13,6 %	+64,7 %
10	Cameroun	6 936	2,1 %	-0,4 %	-7,3 %

Tableau 3 : Top 10 des pays d'origine des étudiants étrangers en France (2017)

Depuis à peu près une décennie, le nombre d'inscriptions d'étudiants chinois dans l'enseignement supérieur français reste important, malgré une tendance marquée une baisse. Cependant, les inscriptions en écoles de commerce ou à d'ingénieurs re révèlent en hausse (voir le tableau 4 ci-dessous⁵). En écoles de commerce, les étudiants chinois sont ainsi plus nombreux (5 494) que les marocains (3 570) et les italiens (1 296), selon les données de Campus France. En écoles d'ingénieur, les étudiants chinois (3 845) sont juste devancés par les marocains (4 698) et se situent devant les tunisiens (1 451)⁶.

Nous devons analyser les raisons de ce phénomène. En plus des facteurs externes, il faut considérer les motivations internes des étudiants, ce qu'ils envisagent de faire en choisissant ce type d'études.

Dans la troisième partie, nous allons présenter brièvement des facteurs externes concernant la politique d'internationalisation des deux pays, France et Chine : *push* de la part de la Chine et *pull* de la part de la France.

² Campus France, *Chiffres clés*, 2018.

³ Campus France, *Dossier pays : Chine*. N°41, 2018.

⁴ Campus France, *Chiffres clés*, 2018.

⁵ Source : Repères et références statistiques 2009-2017.

⁶ Campus France, *Chiffres clés*, 2018.

Année	Université hors préparation DUT et ingénieurs	Préparation au DUT	Formations d'ingénieurs université	Formations d'ingénieurs hors université	STS et assimilés	CPGE	Ecole de commerce, gestion et vente	Ecoles artistiques, d'architecture et de journalisme	Autres écoles de spécialités diverses	Total	Effectif	Evol(%)
2008-2009	69	4	1	6	1	0	7	4	8	100	27,112	20,8
2009-2010	67	4	2	6	0	0	8	4	9	100	29,053	7,2
2010-2011	65	4	2	7	0	0	9	4	7	100	29,122	0,2
2011-2012	61	4	2	7	0	0	10	4	11	100	29,696	2,0
2012-2013	58	3	2	8	1	0	13	4	11	100	30,349	2,2
2013-2014	55	3	2	8	0	0	15	5	11	100	30,176	-0,6
2014-2015	54	2	2	8	0	0	17	5	11	100	29,709	-1,5
2015-2016	54	3	2	9	0	0	17	4	10	100	28,043	-5,9
2016-2017	51	3	2	10	1	0	19	5	9	100	28,760	2,6

Note: DUT-Diplôme universitaire technologique

CPGE: c'est pour s'entraîner pour les concours d'entrée dans les bonnes écoles d'ingénieur.

Tableau 4 : Répartition des étudiants chinois par filière de formation en 2008-2017(en %)

3. Les politiques de part et d'autre

Au XXI^e siècle, la compétitivité internationale se concentre de plus en plus sur le *soft power* au sein duquel, l'enseignement supérieur et les talents à l'international jouent un rôle essentiel. Pour attirer le personnel hautement qualifié et rester visible dans les palmarès, chaque pays et chaque établissement supérieur déploie de nombreux efforts, tels que, par exemple, les initiatives d'excellence (2010) et le passeport talent de la France (2016), les initiatives d'excellence (2005) et la Carte bleue UE de l'Allemagne (2012), la légalisation du statut de résident permanent (2004) et le programme des mille talents de la Chine (2008), etc.

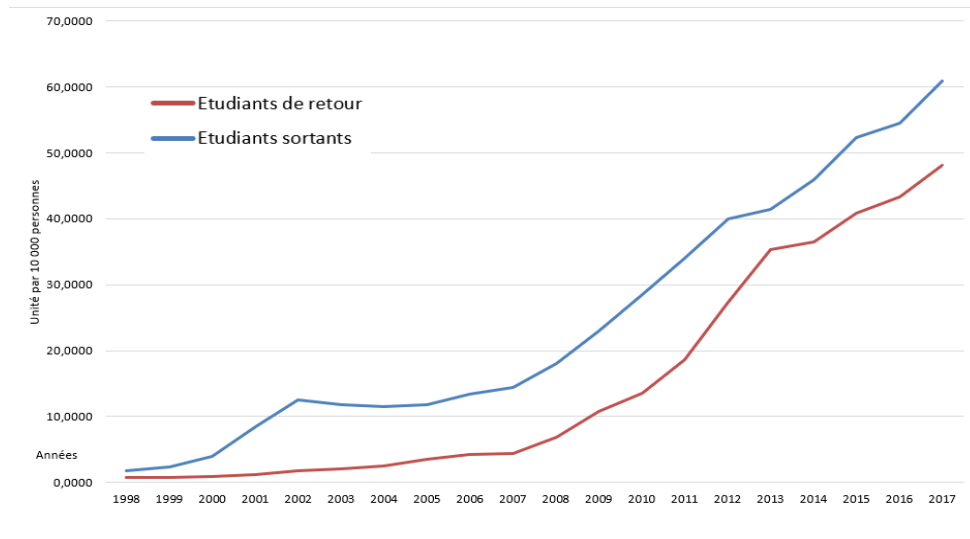
Selon Bouckaert (2016), l'IES peut être comprise comme le fruit des actions et des intérêts de trois acteurs principaux : les pouvoirs publics, les établissements et les étudiants.

Pour les étudiants, faire des études à l'étranger est considéré comme un atout significatif de leur future carrière professionnelle dans un monde de plus en plus internationalisé. Si l'on regarde les annonces de recrutement des entreprises et des universités pour des

postes de chercheurs ou de post-doctorat, on s'aperçoit que l'expérience d'études à l'étranger, surtout pour les diplômés des universités bien classées à l'internationale, arrive souvent en priorité.

Pour les pouvoirs publics, l'accueil des étudiants internationaux constitue un réservoir de personnel potentiel hautement qualifié et un levier de développement économique pour le pays.

Quant aux établissements supérieurs, ceux-ci jouent un rôle essentiel dans le processus de l'IES et c'est eux qui mettent à exécution la mobilité des étudiants. En général, le financement de la mobilité et la visibilité de la politique tournée vers les échanges sont les deux grands objectifs de l'IES. Depuis l'apparition des classements académiques internationaux, cela entraîne un changement de politique des universités, et le degré de l'internationalisation est devenu un des critères dans l'évaluation de la performance de l'université (comme Classement de Shanghai, Classement mondial des universités QS, etc.). La proportion des étudiants internationaux représente un des indicateurs importants pris en compte par les évaluations.



Graphique 1 : Evolution du nombre d'étudiants chinois sortants et entrants (1998-2017)

Le *push* chinois

Après la Révolution culturelle (1966-1976), la directive de Deng Xiaoping annoncée le 23 juin 1978, à l'Université de Tsinghua, se fonde sur la situation générale de l'Etat, sur les besoins réels et le développement à long terme de la nation en organisant le prélude à l'envoi massif d'étudiants chinois à l'étranger dans la nouvelle ère qui s'ouvre :

Je confirme que le nombre d'étudiants internationaux va augmenter, principalement dans les sciences naturelles...il est nécessaire d'envoyer des milliers de personnes, pas seulement par dizaines... nous devons faire tout ce qui est en notre pouvoir pour accélérer le rythme et le chemin devrait être de plus en plus large... le Ministère de l'éducation doit avoir une équipe spécialisée pour gérer les affaires des étudiants chinois qui partent à l'étranger...⁷

Dès lors, la tendance globale du nombre d'étudiants chinois partant à l'étranger augmente constamment. C'est surtout à la toute fin du 20^{ème} siècle et au début du 21^{ème} siècle que le nombre des étudiants chinois sortants a connu un grand essor.

Dans une perspective macro, une série de décisions politiques favorisent particulièrement la mobilité internationale des étudiants chinois vers l'étranger,

l'évolution du nombre d'étudiants chinois sortants et rentrants est illustrée dans le graphique 1⁸.

En 2004, le Ministère de l'éducation chinois a rédigé le « *Plan d'action pour le redressement de l'éducation 2003-2007*⁹ » approuvé par le Conseil d'Etat, proposant la coopération et les échanges internationaux en tant que maillon essentiel de la stratégie nationale pour l'éducation, et appelant à développer ces échanges et ces coopérations dans de nombreux domaines à un niveau élevé.

En 2010, le « *Plan d'action décennal de développement et de réforme de l'éducation à court et moyen terme 2010-2020* » a clairement indiqué que « nous devons continuer à promouvoir les réformes et le développement. Réaliser des échanges et des coopérations éducatives à plusieurs niveaux de grande envergure afin d'améliorer le niveau d'éducation internationale en Chine¹⁰ ». C'est la première fois que, dans un texte relatif à la planification de développement de l'éducation nationale en Chine, est explicitement utilisée le terme d'« internationalisation » et qu'on établit également l'objectif d'internationalisation du développement de l'enseignement supérieur au niveau de la politique

⁸ Source : National Bureau of Statistics of China.

⁹ Ministry of Education of the People's Republic of China. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2488.html Consulté le 3 mai 2019.

¹⁰ The Central people's Government of the People's Republic of China. http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm Consulté le 3 mai 2019.

⁷ The Central People's Government of the People's Republic of China (2009). http://www.gov.cn/test/2009-09/30/content_1430681.htm Traduit en français par l'auteur.

nationale. Cet objectif stratégique assure le développement international et fournit un espace politique favorable pour l'IES.

En 2016, l'« *Avis du Ministère de l'éducation sur la promotion de l'action éducative 'une ceinture, une route'* »¹¹ » a promu largement la mobilité entre la Chine et les partenaires du programme « Une ceinture, une route ».

Les autorités gouvernementales passent de la volonté de contrôler pendant les années 1980 à l'encouragement de la liberté d'aller et venir. Enfin ils annulent la restriction aux études auto-financées à l'étranger. La dimension politique est ainsi une précondition fondamentale et une force *push* poussant les étudiants chinois à partir afin de faire les études à l'étranger.

Le *pull* français

La France figure toujours parmi les cinq premiers pays accueillant les étudiants internationaux (cf. Tableau 1 ci-dessous). Contrairement à la plupart des pays d'accueil, de 1990 à 1998 (Teissier et al., 2004), puis de 2010 à 2015, la France a subi une diminution du nombre d'étudiants étrangers (cf. même tableau 1 ci-dessus) tout en reconnaissant l'importance du recrutement d'étudiants étrangers, la France a alors investi beaucoup d'argent et mis en œuvre une politique active en ce sens. Au fur et à mesure, nous voyons que l'orientation politique de la France est davantage axée sur la qualité, les mots comme « excellence » et « meilleurs étudiants » apparaissant fréquemment dans les rapports ou les textes légitimes. Face aux défis posés par les pays anglophones dans le contexte globalisé et à la grande importance du recrutement d'étudiants internationaux au 21^e siècle, un grand nombre d'étudiants internationaux entrants est perçu comme indice de l'attrait et de la réputation du pays ou de l'institution d'accueil, et aussi comme un indicateur dans certains classements universitaires mondiaux (Teichler, 2017). Le gouvernement français a ainsi adopté une série de réformes et de mesures depuis la fin des années 1990 pour attirer et recruter davantage les étudiants internationaux.

La politique de la France s'inscrit dans la politique européenne, dans le cadre dit du « processus de Bologne » (1998) visant à « *chercher une meilleure*

compétitivité du système européen d'enseignement supérieur » et à faire de celui-ci dans le monde entier « *un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques* » (Déclaration commune des Ministres européens de l'Éducation, 1999).

Les textes français importants comme la Loi aux liberté et responsabilité des universités (dite Loi L.R.U.) ont aussi cherché à offrir aux universités françaises des leviers pour rivaliser au stade international avec les universités de rang mondial, en leur octroyant davantage d'autonomie dans l'usage de leurs moyens (Migaud, 2018). La loi du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État a voulu contribuer à cette politique en fondant Campus France, qui sert à valoriser et promouvoir le système de l'enseignement supérieur français et à s'occuper de la politique d'attractivité de la France. La Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (dite Loi E.S.R.) de 2013 est la première loi d'orientation qui englobe l'ensemble des questions relatives à l'enseignement supérieur et à la recherche. Parmi les objectifs qu'elle vise, le renforcement de la coopération entre tous les acteurs et la réduction de la complexité institutionnelle doivent offrir de meilleures chances de réussite à tous les étudiants et une meilleure visibilité nationale et internationale de la recherche. Dernièrement l'ordonnance du 12 décembre 2018 promeut l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, pour le rayonnement de l'enseignement supérieur français à l'échelon international.

A partir de 2007, toutes ces lois ont développé des politiques dites d'excellence, qui se sont traduites par les initiatives d'excellence, IDEX. Dans l'attribution des fonds d'État à l'IDEX, une compétition nationale met aux prises des pôles universitaires organisés régionalement (par exemple, le pôle universitaire Lyon, Saint-Etienne) qui se voient récompensés ou non au terme d'une évaluation. Ce processus national s'inscrit pleinement dans la perspective de compétitivité internationale, le but final étant de hisser les universités récompensées et ainsi mieux financées dans les meilleurs rangs des classements mondiaux. Toutes ces lois visent à chercher une visibilité internationale et à recruter plus d'étudiants internationaux en montrant concrètement l'ambition d'excellence de la France.

Dernièrement encore, une décision politique relative à l'IES a suscité un fort débat du côté de la France, décision sur laquelle il est intéressant de

¹¹ Une ceinture une route : appelée aussi la « nouvelle route de la soie », est un projet initié par le Président chinois Xi Jinping, qui va redessiner le paysage géopolitique mondial pour ouvrir de nouveau des routes de coopération à travers l'Eurasie.

réfléchir du point de vue de notre problématique de l'IES.

4. La question de l'augmentation des droits en France : facteur d'attractivité supplémentaire ou l'inverse ?

On ne peut pas parler aujourd'hui de l'IES en France dans le cadre de la théorie *push-pull* sans évoquer l'augmentation des droits d'inscription pour les étudiants étrangers, qui est devenue un des sujets importants dans le monde politique français et parmi les étudiants internationaux depuis son annonce l'année dernière le 19 novembre 2018. Cette nouvelle disposition a provoqué beaucoup de débats, que nous tentons de restituer avant de conclure.

Nous avons constaté plus haut que l'évolution des effectifs d'étudiants étrangers montre une diminution, au moment où beaucoup d'autres pays présentent un taux de croissance important. Sous la forte politique d'attraction des pays concurrents, la France pourrait progressivement prendre le risque d'attirer de moins en moins d'étudiants internationaux et perdre sa quatrième place des pays d'accueil.

Cependant, selon la stratégie comme on a mentionné « Bienvenue en France » de 2018, le coût des études en France pour les étudiants non européens augmentera considérablement à partir de la rentrée 2019, 2770 euros en licence et 3770 euros en master et en doctorat (mais pour ce dernier, cette augmentation a été supprimée en février 2019 à la suite de nombreuses polémiques). Ainsi les frais d'inscription seront multipliés par dix environ. Le Premier ministre Edouard Philippe a en effet expliqué que le coût des études en France est bien inférieur à celui des Pays-Bas et du Royaume-Uni par exemple ; même après la forte augmentation des prix, il restera inférieur à celui d'autres pays européens et des Etats-Unis. Certains comme Anne-Lucie Wack, présidente de la Conférence des grandes écoles, considèrent même que l'éducation quasi gratuite « *ne renvoie pas forcément une bonne image*¹² » pour les étudiants étrangers et circule l'adage « *ce qui est gratuit ne vaut rien* »¹³.

¹² Le Figaro.

<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2018/11/18/01016-20181118ARTFIG00133-hausse-des-frais-d-inscription-pour-les-etudiants-etrangers-la-quasi-gratuite-du-systeme-francais-nuit-a-sa-bonne-image.php> Consulté le 15 mars 2020.

¹³ The Conversation. <https://theconversation.com/debat-hausse-des-frais-de-scolarite-pour-les-etudiants-etrangers-le-choix-de-lattractivite-contre-luniversalisme-108574> Consulté le 9 juin 2019.

Donc pour les gens favorables à cette stratégie, un prix plus élevé garantit la qualité. En bref, les raisons de l'augmentation des droits d'inscription sont présentées comme suit : les universités françaises ont les frais d'inscription les plus bas au monde pour les étudiants internationaux, et la France supporte la quasi-totalité des coûts réels de l'éducation, soit en moyenne 9 660 euros par an ; les étudiants internationaux paient moins de 2% du coût réel pour la licence, ils ne sont pas soumis à la fiscalité française et ne contribuent pas au financement de l'enseignement supérieur ; la somme demandée aux étudiants extra-européens, équivalente au tiers du coût réel de l'éducation, sera de loin inférieure à ce qu'elle est dans les autres pays¹⁴. Toutes ces raisons justifient la fin de l'ère des études quasi-gratuites en France, et cette stratégie tente d'apporter un correctif. En fait, derrière cette stratégie, apparaît un manque de financement. Les partisans de l'augmentation estiment que les droits d'inscription sont très bas, empêchant les universités publiques d'équilibrer leur budget, et que les contraintes financières ne favorisent pas le développement de l'enseignement supérieur. Jean-Pascal Gayant, professeur de science économique à l'Université du Mans, soutient cette stratégie, avec une perspective plutôt positive : malgré une baisse du nombre des étudiants étrangers dans les universités françaises attendue dans un premier temps, ce serait là, dans un second temps, un signal de meilleure qualité qui devrait faire progresser le nombre et la qualité des étudiants internationaux, afin d'aboutir à la voie vers l'excellence¹⁵. La définition de l'excellence dans l'enseignement supérieur est complexe. Elle peut être interprétée comme « très bien » ou « exceptionnelle »¹⁶. Mais il manque une définition claire du sens de ce mot pour que les établissements supérieurs puissent se positionner. Néanmoins dans une certaine mesure, celle-ci implique, avec son « mystère », la participation à l'auras qui entoure la notion d'excellence (Laurent et al, 2016).

Bien entendu, une telle stratégie de « discrimination » a suscité l'opposition de la part des étudiants et des enseignants, estimant que cette

¹⁴ Campus France (2018). Stratégie d'attractivité pour les étudiants internationaux. Dossier de presse.

¹⁵ Hausse des frais pour les étudiants internationaux : le pari de l'excellence. Jeudi 22 novembre 2018. Le Monde (p. 23).

¹⁶ ENQA (2014). The concept of excellence in Higher Education. European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL. https://www.cti-commission.fr/wp-content/uploads/2014/08/enqa_excellence_wg_report_the_concept_of_excellence_in_higher_education.pdf Consulté le 1 juillet 2019.

disposition enfreint le principe français d'égalité en matière d'éducation et de formation.

A la suite de l'annonce de la nouvelle stratégie, une semaine plus tard, des centaines d'étudiants ont manifesté à Paris contre l'augmentation des droits d'inscription¹⁷. 25 institutions d'enseignement supérieur se sont officiellement prononcées contre l'application de cette stratégie sur la hausse des frais d'inscription¹⁸. Mélanie Luce, vice-présidente de l'UNEF (Union nationale des étudiants de France, principal syndicat étudiant), la juge « incohérente » en indiquant que « *ce n'est pas la hausse des frais de scolarité qui va attirer les étudiants étrangers. Pour augmenter l'attractivité des facs, il vaudrait mieux s'intéresser aux vrais problèmes que rencontrent ces étudiants... qui en plus n'ont souvent jamais mis les pieds sur le sol français* ». Elle ajoute que « *l'augmentation des frais de scolarité pour les étudiants étrangers est une sélection par l'argent* » et « *le gouvernement cherche à attirer uniquement les étudiants les plus fortunés* »¹⁹. Il apparaît dans cette optique que cette stratégie est en train de construire un « mur de l'argent » qui risque d'éliminer les étudiants extra-européens les moins fortunés²⁰. De même, la présidente de l'Université Lumière Lyon 2, Nathalie Dompnier, a pu dire que « *c'est un filtre qui interdit aux moins fortunés de venir étudier en France* »²¹. A travers ces argumentations, un haut degré de revenus semblerait en effet une condition préalable pour entrer dans l'enseignement supérieur en France, et ne serait pas conforme à un principe d'égalité.

Ainsi, Denis Merklen, professeur de sociologie à l'Université Sorbonne Nouvelle, déclare dans *Libération*, que la stratégie proposée par le gouvernement a renoncé à l'esprit de l'université libre

et gratuite, et qu'elle est train de transformer l'université en une entreprise rentable²².

Les premières conséquences peuvent être observées d'après les données sur Campus France : la procédure d'inscription 2019 pour la licence montre une baisse de 10% des candidats déposant des dossiers sur la plateforme « Etudes en France » par rapport aux chiffres de 2018²³. A l'Université Lyon 2, une baisse de 39% des inscriptions est constatée début février de l'année 2019 et pas seulement pour les étudiants africains. « *Cela laisse imaginer que le prix n'est pas un facteur d'attractivité* »²⁴, estime Jim Walker, vice-président de l'Université Lyon 2 en charge des relations internationales, auprès du magazine *Lyon Capitale*.

Si l'on tourne les regards vers la situation de l'apprentissage du français en Chine, il y a plus de 120 000 étudiants se répartissant entre l'Alliance Française et les universités. Le développement de l'enseignement du français en Chine est entré dans une phase de fort développement : actuellement, environ 150 universités chinoises ont ouvert un département de langue française, contre 32 en 1999²⁵. Avec ce nombre accru d'apprenants du français, la France est sans doute une destination idéale pour faire des études. Pendant sa troisième visite, Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en Chine, Frédérique Vidal, a répondu à la question des journalistes chinois : « est-ce que l'augmentation des frais d'inscription universitaire est contradictoire avec l'objectif d'attirer plus d'étudiants internationaux en France ? » Elle a alors estimé que la politique des droits d'inscription différenciés pourra considérablement améliorer les conditions d'études en France, notamment en rendant plus efficace l'enseignement du français, en fournissant davantage de cours d'anglais et en aidant les étudiants à gérer les procédures administratives, etc.

Est-ce que cette stratégie d'augmentation des frais d'inscription fera augmenter (ou non) le nombre d'étudiants chinois inscrits en France ? L'avenir le dira.

¹⁷ Les Echos. <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/les-etudiants-appelles-aussi-a-manifester-contre-la-hausse-des-frais-dinscription-190679> Consulté le 17 juin 2019.

¹⁸ Sauvons l'université. <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php ?article8480> Consulté le 17 juin 2019.

¹⁹ L'express. https://www.lexpress.fr/actualite/societe/facs-la-hausse-des-frais-dinscription-ne-passe-pas_2053941.html Consulté le 17 juin 2019.

²⁰ Le monde. https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/21/etudiants-etrangers-la-hausse-controversee-des-frais-dinscription-publiee-au-journal-officiel_5453261_3224.html Consulté le 17 juin 2019.

²¹ Le vent se lève. <https://lvsl.fr/augmentation-des-frais-duniversite-pour-les-etudiants-etrangers/> Consulté le 17 juin 2019.

²² Frais d'inscription pour les étrangers : le choix de l'inégalité. Mardi 11 décembre 2018. *Libération* (p. 20).

²³ Campus France. <https://www.campusfrance.org/fr/point-etape-inscriptions-premiere-annee-licence-etudiants-internationaux>

²⁴ Lyon Capitale. <https://www.lyoncapitale.fr/actualite/lyon-2-environ-30-detudiant-etrange-en-moins/> Consulté le 17 juin 2019.

²⁵ Globle. http://www.xinhuanet.com/globe/2018-04/20/c_137122783.htm Consulté le 2 mai 2019.

Conclusion

Depuis que l'éducation a été considérée comme un service d'exportation dans l'OMC, elle a pris un caractère commercial, l'université et l'éducation entrent de plus en plus dans un processus de marchandisation. Attirer un grand nombre d'étudiants internationaux dans le pays d'accueil est la forme principale de l'IES et la politique menée en cette matière joue un rôle irremplaçable. Outre l'augmentation de la mobilité à titre individuel, le nombre des étudiants dans le cadre des programmes d'échange augmente aussi grâce à des coopérations internationales. La diplomatie culturelle entre France et Chine est aussi une stratégie idéologique pour faire se rencontrer deux cultures différentes, à travers la promotion de la culture française en Chine, comme le festival Croisement : lors de sa 14^e édition en 2019, l'interaction des valeurs culturelles entre les deux pays, et l'incitation à apprendre le français parmi les chinois ont été mises en valeur.

La question suivante mérite donc d'être examinée : comment élaborer une politique en maintenant les caractéristiques propres du pays dans la période d'internationalisation actuelle et en gagnant la bataille sur le marché des étudiants internationaux ? C'est ce que nous avons essayé d'esquisser dans cet article, en nous servant de données statistiques récentes et en analysant les stratégies déployées (notamment par la France vis-à-vis des étudiants étrangers et particulièrement chinois) à la lumière de la théorie *push-pull*.

Bibliographie

- Bouckaert, M. (2016). *L'évaluation des performances des universités au regard du développement durable : Une perspective internationale* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Saclay.
- Chen, L.-H. (2007). Choosing Canadian graduate schools from afar : East Asian students' perspectives. *Higher Educ*, 54, 759-780.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., et Egron-Polak, E. (2015). L'internationalisation de l'enseignement supérieur. *Union Européenne*, 374.
- Déclaration commune des Ministres européens de l'Éducation. (1999). *Déclaration de Bologne*.
- Lee, J. J. (2008). Beyond Borders : International Student Pathways to the United States. *Journal of Studies in International Education*, 12(3), 308-327.
- Li, M. (2008). *International Markets for Higher Education the Global Flows of Chinese Students*. Shanghai, Chine : Shanghai Education Publishing House.
- Mazzarol, T., et Soutar, G. N. (2001). *The Global Market for Higher Education : Sustainable Competitive Strategies for the New Millennium*. Cheltenham, Angleterre : Edward Elgar Publishing Limited.
- Mazzarol, T., et Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" Factors Influencing International Student Destination Choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82-90.
- McMahon, M. E. (1992). Higher Education in a World Market : An Historical Look at the Global Context of International Study. *Higher Education*, 24, 465-482.
- Migaud, D. (2018). *Initiatives d'excellence et politique de regroupement universitaire | Cour des comptes*. Cour des comptes.
- Park, E. L. (2009). Analysis of Korean Students' International Mobility by 2-D Model : Driving Force Factor and Directional Factor. *Higher Education*, 57(6), 741-755.
- Laurent, C., De Ketele, J.M., Hugonnier, B. et Parmentier, P. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Paris, France : de Boeck Supérieur.
- Piguet, E. (2013). Les théories des migrations. Synthèse de la prise de décision individuelle. *Revue européenne des migrations internationales*, 29(3), 141-161.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of international Mobility*, 5, 177-216.
- Teissier, C., Theulière, M., et Tomasini, M. (2004). *Les étudiants étrangers en France*. Les Dossier, n°153, Direction de l'Evolution et de Perspective, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Vinod, B. Agarwal, et Winkler, D., R. (1985). Foreign Demand for United States Higher Education : A Study of Developing Countries in the East Hemisphere. *Economic Development and Cultural Change*, 33(3), 623-645.

In absentia. Le Minitel : un média sans archives ? Pallier l'absence de sources nativement numérique du Minitel pour produire un savoir historique sur la « petite boîte beige ». L'exemple du mouvement étudiant de 1986

Brice Demars

Laboratoire AGORA - Université CY Cergy Paris

Résumé

Avant Internet, il a existé de nombreux médias numériques dans le monde dont l'un a été un franc succès : le Minitel. Aujourd'hui, face à Internet, il apparaît bien peu de chose. Même pour ceux qui l'ont connu, utilisé, il fait sourire, comme souvenir d'un passé antédiluvien. Internet a accéléré la course du temps et complètement déconsidéré les précédents essais. Et pourtant, l'antique Minitel ne naît pas avant la « révolution numérique », il l'engage. En faire l'histoire est donc essentiel. Problème : Le Minitel est un média, par définition producteur de données, mais il n'en reste pas d'archives. Paradoxes : un média sans contenu, du numérique sans big data, du très contemporain sans archives. Quelles sont les sources et les méthodes à utiliser pour travailler sur un média disparu qui n'a pas laissé d'archives « nativement numériques » ? Une première recherche sur l'utilisation du Minitel par les étudiants de 1986 opposés au projet de loi Devaquet constitue un exemple susceptible d'apporter quelques pistes.

Mots clés : Minitel, sources, méthodologie, témoignage

Abstract : The Minitel : a Network Without Archives ?

Before the Internet, other digital networks existed in the world. One of them was a success : the Minitel. Today, when compared with the Internet, it would seem quite insignificant. Today, for the people that knew about it and used it, they are still smiling about memories from a bygone past. The Internet has been accelerating history. It has been completely discrediting the predecessors. However, the outdated Minitel wasn't born before the « digital revolution », the little French box triggered it. So to document this story is important. The problem : The Minitel was a digital network, a data producer, but there aren't any digital archives from the Minitel. Paradoxes : a network without content, a digital network without big data, a contemporary period of history without archives. What are the sources and the methods to work on a vanished network without any "born digital" archives ? My first study on the Minitel used by the French students in 1986 against the Devaquet bill project can give, as an example, some research paths.

Key words : Minitel, sources, method, testimony

Pour citer cet article :

Demars B. (2019). In absentia. Le Minitel : un média sans archives ? Pallier l'absence de sources nativement numériques du Minitel pour produire un savoir historique sur la « petite boîte beige ». L'exemple du mouvement étudiant de 1986. *Inter Pares*, 8, 49-55. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : amboulon@yahoo.fr

In absentia. Le Minitel : un média sans archives ? Pallier l'absence de sources nativement numériques du Minitel pour produire un savoir historique sur la « petite boîte beige ». L'exemple du mouvement étudiant de 1986.

Brice Demars

Introduction

Dans *Douze leçons sur l'histoire*, l'historien Antoine Prost affirme : « La question de l'historien n'est pas naïve. Il ne viendrait pas à l'esprit de s'interroger par exemple sur le sentiment de la nature chez l'homme de Cro-Magnon, parce qu'il sait la question oiseuse, faute de traces¹ ». Or, réaliser un travail historique sur les usages politiques du Minitel dans les années 1980-1990, dont il ne reste aucune archive² nativement numérique, n'est-ce pas justement naïf ? Les données n'ont pas été conservées. Or, l'archive est bien le principal moyen de reconstituer le passé. Comment pallier cette absence de sources « nativement numérique », à savoir d'origine digitale ? Ma première étude effectuée pour mon doctorat d'histoire, sur l'utilisation du Minitel par le mouvement étudiant de 1986 contre le projet de loi Devaquet, permettra de baliser un peu le terrain.

D'abord, je dirai quelques mots sur l'absence d'archives « nativement » numériques du Minitel et sur les conséquences en termes de problématique et de questionnement. Puis, je procéderai par une focalisation sur un type d'archives en particulier, les témoignages, susceptibles d'apporter quelques réponses et de poser d'autres problèmes.

1. L'absence d'archives nativement numériques du Minitel et ses conséquences sur les hypothèses de recherche

1.1 Considérations sur la formation aux archives en général et la situation sur les archives du numérique en particulier

Selon Yann Potin, la formation des historiens aux collectes et aux classements des archives semble faible sinon inexistante : « Les historiens ne s'intéressent guère à la manière dont se constituent les archives au quotidien : il n'est pas question pour un historien, qu'il soit contemporanéiste ou non, qu'au cours de sa formation il ait l'occasion de passer au moins une journée dans un service administratif, là où se produisent et se détruisent chaque jour une partie des documents³ ». L'historien ne se préoccupe donc généralement pas du traitement des archives, il préfère en élucider le contenu. Ce que confirme le célèbre livre d'Arlette Farge, *Le goût de l'archive*. L'historienne y parle du plaisir physique de la consultation et de la manière dont on peut interpréter, analyser les sources. Rien sur les modalités d'archivage des fonds qu'elle consulte. La faiblesse de cette formation peut poser des problèmes aux doctorants, car l'archivage n'est pas un travail neutre et il est l'objet de choix qui déterminent en aval le corpus avec lequel l'historien va travailler. Tout se passe au fond comme si le doctorant devait se former par l'expérience.

À cette situation générale, l'historiographie des médias numériques apporte d'importantes nuances. Si l'on considère le travail historique sur le Web, les historiens sont fortement impliqués pour comprendre, analyser et décrypter la manière dont les archives nativement numériques sont produites⁴. Pour ce qui nous occupe, l'histoire du Minitel et l'absence de contenus numériques archivés, l'affaire est plus complexe. Des prises de conscience individuelles ont sans doute pu ici ou là permettre de préserver quelques traces de services télématiques sur des disquettes ou par le biais de photos d'écran Minitel, mais l'essentiel est perdu⁵. Travaillant pour ma part

¹ Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire* (p.79-80). Paris, France : Seuil, .

² L'archivage implique une autorité légitime (ou devenant telle du fait même de son action) chargée de collecter, sélectionner et préserver les traces du passé. À ce sujet, voir Derrida J. 1995. *Mal d'archive*. Paris, France : Galilée, , notamment les p.11 à 17.

³ Potin Y. (2013). « L'historien en "ses" archives », dans C. Granger (dir.), *À quoi pensent les historiens* (p. 111). Paris, France : Autrement, .

⁴ Clavert F. et Schafer V. (2019). « Les humanités numériques, un enjeu historique », *Quaderni*, 98, 33-49. Voir aussi Musiani F., Paloque-Bergès C., Schafer V. et Thierry B. (2019). *Qu'est-ce qu'une archive du Web ?*, Marseille, France : OpenEdition Press, .

⁵ Schafer V. (2018). « Les réseaux sociaux numériques d'avant... », *Le Temps des médias*, 31 (2), 121-136.

sur le mouvement étudiant de 1986, j'ai réussi à trouver des fac-similés du service des étudiants de 1986 grâce à un étudiant de l'époque qui avait pris quelques clichés d'écran de Minitel. Bien que très limitée et ne concernant pas les messageries, cette trouvaille permet de travailler un peu sur le contenu du Minitel de l'époque et de la recouper avec les sources indirectes. Il faut donc s'appuyer sur d'autres éléments, ce qui est finalement assez classique dans la recherche sur l'histoire des médias. Peu d'entre eux ont donné lieu en réalité à un archivage en règle à leur début⁶.

Les sources imprimées sur le Minitel sont en revanche nombreuses. D'une part parce que la télématique a été pensée et réalisée dans des centres de recherche français dont les archives sont conservées⁷. D'autre part, car la télématique a été considérée en son temps comme une « innovation radicale⁸ », donnant lieu à de nombreuses études et à des ouvrages de vulgarisation ainsi qu'à des guides d'utilisation⁹. Enfin le Minitel, média numérique, était aussi constitué d'« artefacts matériels¹⁰ » : des terminaux de télématique, des périphériques, etc.

Malgré les sources multiples concernant l'histoire du Minitel, il n'y a donc pas de « big data » digital, hormis quelques bribes. Ce constat n'est pas sans conséquence sur l'élaboration d'une mémoire, d'une histoire et d'un patrimoine concernant la télématique française¹¹. Les images du Minitel qui viennent en mémoire sont principalement le petit terminal de couleur beige, le portrait de François Mitterrand s'affichant sur un écran alphamosaïque en mai 1981, le célèbre 3615 ULLA, les sketches des Deschiens. Le Minitel apparaît ainsi comme réduit à un folklore. Ce phénomène est renforcé par le contraste avec l'archivage du Web, qui existe depuis

maintenant vingt ans¹², et qui conforte indirectement un raisonnement téléologique consistant à ne penser l'histoire du numérique qu'à partir du média qui a écrasé les autres : Internet. Et à n'y réfléchir qu'à partir de son pays d'origine : les États-Unis¹³. Une pluralité des histoires du numérique est-elle possible si l'on ne peut s'appuyer sur aucune archive ? La recherche sur Internet dans les sciences humaines et sociales va en se renforçant tandis que s'archive son contenu. Pour la plupart des gens, le Minitel en reste, lui, au stade du pittoresque¹⁴.

1.2 Les apories à dépasser : des questions sans réponses, des hypothèses sans validation

Comment travailler sur la participation active des citoyens à la vie politique grâce au média numérique, sans avoir accès aux contenus du Minitel¹⁵ ? L'un des éléments de mon questionnement disparaîtrait en partie sans les milliers de propos tenus sur le Minitel. Par exemple, une série de questions peut venir à l'esprit : est-ce qu'avec le Minitel, comme avec Internet, on peut parler d'horizontalité des échanges ? Les contenus politiques sont-ils nombreux durant le mouvement étudiant de 1986, et de quelle nature sont-ils ? Quelles sont les valeurs mises en avant ?

Dans le journal *Libération* de cette période, l'opposition au projet de loi Devaquet, combat pour l'égalité d'accès au supérieur, est présentée comme un prolongement de la lutte contre les discriminations, portée notamment par l'association « Touche pas à mon pote ». Il n'existe aucune possibilité de confirmer si les étudiants minitelistes font eux-mêmes cette

⁶ Mailland J. et Driscoll K. (2017). *Minitel. Welcome to the Internet* (p. 18). Cambridge, Angleterre : The MIT Press.

⁷ Notamment les archives du Centre national d'études des télécommunications (CNET), futur Orange labs, à Lannion.

⁸ Schafer V. et Thierry B. (2012). *Le Minitel. L'enfance numérique de la France* (p. 55). Paris, France : Nuvis..

⁹ Julien Mailland et Kevin Driscoll font le point sur cet aspect dans leur ouvrage, *op. cit.*, p.18-20.

¹⁰ Paloque-Berges Camille, « Les sources nativement numériques pour les sciences humaines et sociales », *Histoire@Politique*, n° 30, septembre-décembre 2016, [en ligne].

¹¹ » L'archive constitue bel et bien une relation au passé, qui invente une tradition, élabore une mémoire [...] elle construit toujours et institue une certaine représentation du passé », Margel S. (2013). *Les archives fantômes. Recherches anthropologiques sur les institutions de la culture* (p. 10). Paris, France : Lignes.

¹² Le dépôt légal du Web commence en 2006, mais la Bnf archive des contenus du Web français depuis 1999. Voir la présentation du dépôt légal numérique sur le site de la Bnf : <https://www.bnf.fr/fr/le-depot-legal-numerique>.

¹³ À propos d'une vision « désaméricanisée » de l'histoire d'Internet, voir Bourdon J. et Schafer V. (2012) « Présentation », *Le Temps des médias*, 18(1), 5-14.

¹⁴ Même si le Minitel est un objet d'étude travaillé par les historiens, les recherches actuelles restent peu nombreuses et sans commune mesure avec les travaux réalisés sur le Web.

¹⁵ » Dans certains domaines, il est infiniment complexe, en raison même des conditions de conservation, de constituer des corpus vastes et cohérents qui justifient le sens d'une étude. Car travailler sur des phénomènes massifs suppose aussi la possibilité de constituer des séries, de procéder à un échantillonnage, d'élaborer des bases de données, de mettre en œuvre des approches quantitatives, ce que n'autorise pas une documentation trop lacunaire », Delporte C. (2008). « L'histoire contemporaine « saisie » par les images ? ». Dans C. Delporte, L. Gervereau et D. Maréchal (dir.), *Quelle est la place des images en histoire ?* (p. 57). Paris, France : Nouveau Monde, « Histoire culturelle ».

corrélation dans leurs messages électroniques. On peut le supposer, mais non l'affirmer.

Autre question : des chercheurs comme Fabien Granjon¹⁶ ou Erik Neveu¹⁷ ont souligné que le Web a été investi par des militants parce qu'il apportait une alternative dans un contexte de défiance envers la délégation politique et répondait à une recherche de prise de parole égalitaire. Cette question, adressée au Minitel, peut trouver une réponse partielle dans les sources indirectes et les témoignages. Là encore, l'absence de sources nativement numériques ampute une partie de l'analyse¹⁸. Autre élément : dans *La Démocratie Internet*, Dominique Cardon¹⁹ insiste sur l'isonomie potentielle que recèle Internet. Alors que le mouvement de 1986 s'organise en une coordination étudiante pour s'affirmer comme démocratique, le Minitel n'est-il pas susceptible d'avoir eu le même rôle qu'Internet aujourd'hui ? Les témoignages et les sources écrites ne le confirment pas. Mais les milliers d'étudiants qui ont laissé des messages sur le service Minitel, qu'en disaient-ils, eux ?

Ainsi, l'absence d'archives nativement numériques déplace mon questionnement : il est en effet difficile de connaître l'implication des minitelistes dans « l'agora numérique » si je n'ai aucun accès aux contenus. Alors la recherche s'oriente davantage vers la coordination elle-même, ses acteurs et le rôle que le Minitel a pu y tenir. Je me concentre sur le Minitel comme outil de communication pour un mouvement social et non sur les formes de libre expression que ce nouveau média numérique a pu apporter, bien avant Internet. Dans ces conditions, je me suis intéressé davantage aux étudiants les plus investis : comme mes sources étaient insuffisantes, il était nécessaire de solliciter des témoignages.

2. Travailler sur les sources orales : solutions et problèmes

2.1 La théorie et la pratique dans le recueil des témoignages

En tant que doctorant, on est évidemment porté par la volonté de bien faire, de s'appuyer sur des ouvrages méthodologiques²⁰ pointus qui permettent de construire une archive orale complète et techniquement parfaite. Florence Descamps est l'auteure d'un ouvrage de référence sur les questions méthodologiques et l'usage du témoignage pour l'historien : *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*²¹. Elle y incite à des interviews longs et suggestifs permettant de recueillir des enregistrements de plusieurs heures, avec le sentiment de contribuer à faire revivre le passé grâce aux témoignages recueillis. Pour celui qui porte de l'intérêt au passé, il y a toujours effectivement un certain « goût de l'archive » dans cette « passion de la recueillir tout entière, de la donner à lire toute, de jouer avec son côté spectaculaire et son contenu illimité²² » comme le dit Arlette Farge.

Or, il y a un élément auquel je n'avais pas suffisamment prêté attention. F. Descamps présente les interviews de personnes à la retraite et disponibles²³. Or dans mon cas, l'ensemble des protagonistes qui avaient vingt ans en 1986 en a cinquante aujourd'hui. Ils sont en pleine activité professionnelle : journaliste, sénateur, député européen, chef d'entreprise, etc. Sans même prendre en compte leur vie de famille, il est difficile de fixer un rendez-vous téléphonique. On est exposé à l'oubli dudit rendez-vous, après un délai de plusieurs mois pour l'obtenir dans certains cas. Au refus de se plier à des questions jugées trop nombreuses, à une non-réponse parfois, ou à une réponse très tardive. Cela crée une très forte contingence dans la construction du travail scientifique qui est lui aussi soumis à des

¹⁶ Granjon F. (2005). « L'Internet militant. Entretien avec Fabien Granjon ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 79, 24-29.

¹⁷ » L'outil structurant d'un réseau de communication tant interne qu'externe pour les mouvements sociaux aura été Internet, parce qu'il permettait à la fois de créer un espace de parole et de développer une critique en actes des médias institués », Neveu E. (2010). « Médias et protestation collective », dans E. Agrikoliansky et al., *Penser les mouvements sociaux* (p. 261), Paris, France : La Découverte.

¹⁸ Cardon D. et Granjon F. (2010). *Médiactivistes*, Paris, France : Sciences Po.

¹⁹ Cardon D. (2010). *La Démocratie Internet : promesses et limites*. Paris, France : Seuil.

²⁰ Parmi les ouvrages consultés : Joutard P. (1983). *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, France : Hachette ; Descamps F. (2013). *Les sources orales et l'histoire*, Paris, France : Bréal.

²¹ Descamps F. (2011). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*. Vincennes, France : Institut de la gestion publique et du développement économique.

²² Farge A. (1989). *Le goût de l'archive* (p. 22) Paris, France : Seuil.

²³ Florence Descamps présente, en guise d'exemple, la manière dont elle a procédé lors de ses interviews d'anciens fonctionnaires du ministère des Finances et de l'Industrie.

impératifs liés au temps. Cela peut aussi fragiliser la relation avec les témoins, d'autant qu'ils ne connaissent pas celui auquel on leur demande de se confier, qu'ils acceptent de répondre simplement par un coup de téléphone ou par un courriel, sans n'avoir jamais vu leur interlocuteur. Il faut donc s'adapter, revoir les questions, aller à l'essentiel. Mais après tout, par définition, l'historien ne travaille que sur des traces²⁴ et c'est une illusion de penser pouvoir recueillir « tout ». Mais en même temps, j'ai pu constater que la méthode historique, disons tout du moins celle que j'essaie de mettre en œuvre, passe d'abord par une sorte « d'accumulation primitive » si l'on peut dire, des sources. Les données sont ensuite tamisées, sélectionnées, confrontées, agencées dans un récit pour rendre intelligible le passé²⁵. Réduire le témoignage à « l'essentiel » c'est partir du principe que l'on sait par avance ce qui le sera et nos hypothèses nous y portent. Mais en réalité, les liens de causalité sont à découvrir et seules des questions ouvertes peuvent aider à les dévoiler²⁶.

2.2. Les contradictions dans les sources et l'établissement des faits

Les témoignages sont une source précieuse dont il faut éprouver la véracité, comme n'importe quelle autre source. Comme le dit Marc Bloch : « Il n'y a pas de bon témoin ; il n'y a guère de déposition exacte en toutes ses parties ; mais sur quels points un témoin sincère et qui pense dire vrai mérite-t-il d'être cru ?²⁷ ». En témoignant, beaucoup ne sont pas forcément assurés de leurs propos, plus de trente ans

séparant leurs actions de mes questions. En histoire, la manière d'y arriver passe classiquement par le raisonnement analogique²⁸ et la confrontation à d'autres sources ou à la bibliographie. Mais à vrai dire, les ouvrages non plus ne sont pas forcément totalement fiables et les propos tenus peuvent porter à confusion, nécessitant parfois des vérifications difficiles, mais indispensables, car les faits sont les pierres à partir desquelles se construit l'édifice scientifique du travail de l'historien. Antoine Prost précise d'ailleurs que l'« importance accordée au travail de construction des faits s'explique par une préoccupation centrale : comment donner au discours de l'historien un statut scientifique ? [...] La question n'est pas de celles qu'on puisse déclarer superflues, inutiles ou périmées. On ne peut la congédier aujourd'hui sans renonciation majeure²⁹ ». Or, l'une de mes principales sources sur le mouvement étudiant est un livre qui renferme certains événements que je ne peux confirmer. Il s'agit de celui de David Assouline et Sylvia Zappi *Notre printemps en hiver*³⁰, le récit du mouvement contre le projet de loi Devaquet par deux de ses protagonistes, leaders étudiants. Quelques pages sont consacrées au Minitel. C'est une mine d'informations. Problème : les témoignages des journalistes de *Libération télématique*, qui ont hébergé dans leurs locaux le service Minitel de la coordination, contredisent sur certains points le récit de David Assouline et Sylvia Zappi, et notamment un qui me semble crucial : qui a rédigé les pages du service Minitel de la coordination de 1986 ? Dans *Notre printemps en hiver*, les étudiants en sont les auteurs. Pour la rédaction du 3615 LIBE, ce sont les journalistes. À la rigueur, les étudiants ont peut-être passé la tête une ou deux fois dans les bureaux du service télématique de *Libération*. Ces incertitudes, que ne viennent pas résoudre des souvenirs embrumés d'événements anciens à l'échelle individuelle, remontant à plus de trente ans, rendent impossible d'établir certains faits avec certitude.

²⁴ Sur cette question des « traces », voir Derrida J. (2014). *Trace et archive, image et art* (p. 59-64). Bry-sur-Marne, France : INA Éditions, ..

²⁵ « Qu'il le veuille ou non, l'historien, compagnon obstiné des mots, opère avec du récit. Appliqué, par métier, à faire exister du passé dans le présent, il découpe une scène, la peuple de détails vrais qui figurent l'assurance de son savoir, la soumet à un angle de vue, ici juché sur la colline, là mêlé au fouillis indécis des hommes, et l'anime, surtout, de situations successives qu'il dispose le long d'une intrigue dont le cheminement, soigneusement réglé par ses soins, donne sens à ce passé en comblant le vide qui le sépare et le suture au présent », Granger C. (2013). L'imagination narrative, ou l'art de raconter des histoires. Dans C. Granger (dir.), *À quoi pensent les historiens ? Faire de l'histoire au XXI^e siècle* (p. 150). Paris, France : Autrement.

²⁶ L'expérience m'a depuis incité à plus de modestie dans mes objectifs et j'ai trouvé depuis mon viatique dans la lecture d'Arlette Farge, qui remplace l'injonction « il faut » par un prudent subjonctif d'une action toujours incertaine : « Pas question de dire ici comment il faut le faire, mais simplement qu'il arrive qu'on le fasse », Farge Arlette, *op.cit.*, p.78.

²⁷ Bloch M. (2012/1921). *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre* (p. 8). Paris, France : Allia.

²⁸ « Et sur quoi l'historien se fonde-t-il pour accepter ou refuser les explications que lui proposent ses sources, sinon sur sa propre expérience du monde et de la vie en société, qui lui a appris que certaines choses arrivent, et que d'autres n'arrivent pas », Prost Antoine, *op. cit.*, p.159.

²⁹ *Ibid.*, p.57.

³⁰ Assouline D. et Zappi S. (1987). *Notre printemps en hiver. Le mouvement étudiant de novembre-décembre 1986*. Paris, France : La Découverte.

2.3. Déplacer le questionnement pour surmonter le problème posé par des sources contradictoires

Il est impossible jusqu'à présent d'établir un point important : déterminer précisément le degré d'autonomie des étudiants dans leurs usages politiques de la télématique. De nouveau : rédigent-ils eux-mêmes les pages de leur service Minitel ? Sans réponse définitive à apporter, il faut tenter de donner du sens à cette difficulté. Dans l'une de ses études, le sociologue Erik Neveu³¹ explique qu'un mouvement de contestation n'est jamais totalement autonome dans son utilisation des outils médiatiques, et qu'il y a toujours une co-construction avec les médias. Ainsi, l'incertitude quant aux faits renvoie à un fonctionnement des mouvements sociaux assez courant. On peut estimer que cette utilisation des travaux d'Erik Neveu sert d'argument d'autorité et peut s'apparenter à une sorte de dérivatif par rapport aux limites des sources. On peut aussi considérer à l'inverse que si l'on se contente de prouver des faits ou de n'en parler que lorsqu'ils sont établis, il y a un appauvrissement du questionnement historique. L'absence de sources est dépassée partiellement quand elle conduit à déplacer le regard non plus sur les faits eux-mêmes, mais sur les raisons pour lesquelles il est impossible de les établir définitivement. La littérature scientifique ne se substitue pas aux manques, mais permet d'expliquer finalement, par un raisonnement scientifique le plus rigoureux possible, quelles sont les causes du caractère incomplet des souvenirs des uns et des récits partiels des autres³².

Conclusion

Ainsi, l'absence d'archives nativement numériques du Minitel ne semble pas conduire à invalider la recherche où à la faire qualifier de « naïve », mais elle impose de diversifier les sources et leur nature, notamment de faire appel aux témoins de l'époque et de déplacer, d'adapter le questionnement à une réalité

brute : certaines questions ne peuvent pas avoir réellement de réponse définitive, voire de réponse du tout. La démarche scientifique du doctorant en histoire, mais aussi de l'historien en général, ne peut être que modeste : tout ne peut pas être dit du passé, car, parfois, il n'en subsiste rien. L'objectif, avec les traces qui restent, qu'on les retrouve dans la parole d'un témoin ou dans des archives personnelles glanées ici ou là, est d'adopter une démarche d'intelligibilité du passé avec, dans la construction des faits, le souci scientifique de s'approcher d'une notion de vrai.

En définitive, je souscris au propos de Paul Veyne : « les vrais problèmes d'épistémologie historique sont des problèmes de critique et le centre de toute réflexion sur la connaissance historique devrait être celui-ci : la connaissance historique est ce que font d'elle les sources »³³.

Bibliographie

- Assouline, D. et Zappi, S. (1987). *Notre printemps en hiver. Le mouvement étudiant de novembre-décembre 1986*. Paris, France : La Découverte.
- Bloch, M. (2012). *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*. Paris, France : Allia.
- Bourdon, J. et Schafer, V. (2012/1). Présentation. *Le Temps des médias*, 18, 5-14.
- Cardon, D. et Granjon, F. (2010). *Médiactivistes*. Paris, France : Sciences Po.
- Cardon D. (2010). *La Démocratie Internet : promesses et limites*. Paris, France : Seuil.
- Clavert, F. et Schafer, V. (hiver 2019). Les humanités numériques, un enjeu historique. *Quaderni*, 98, 33-49.
- Delporte, C. (2008). L'histoire contemporaine « saisie » par les images ? Dans C. Delporte, L. Gervereau et D. Maréchal (dir.). *Quelle est la place des images en histoire ?* Paris, France : Nouveau Monde.
- Descamps, F. (2013). *Les Sources orales et l'histoire*. Paris, France : Bréal.

³¹ Neveu Erik dans Agrikoliansky E. et al., (2010). *Penser les mouvements sociaux* (p. 261-262), Paris, France : La Découverte.

³² « Cette façon de lire les documents à travers la fiabilité de renseignements tangibles laisse malgré tout en exil de sens tout ce qui n'est pas dûment « véritable », vérifiable [...] Ce discours précairement élaboré, vrai ou faux, et ce destin suspendu produisent de l'émotion, donc forcent l'intelligence à les déchiffrer plus avant au cœur de ce qui les a permis et produits », Farge Arlette, *op.cit.*, p.38.

³³ Veyne P. (1971). *Comment on écrit l'histoire* (p. 295). Paris, France : Seuil.

- Descamps, F. (2011). *L'Historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*. Vincennes, Institut de la gestion publique et du développement économique.
- Derrida, J. (1995). *Mal d'archive*. Paris, France : Galilée.
- Derrida, J. (2014). *Trace et archive, image et art*. Bry-sur-Marne, France : INA Éditions.
- Farge, A. (1989). *Le Goût de l'archive*. Paris, France : Seuil.
- Granger, C. (2013). L'imagination narrative, ou l'art de raconter des histoires. Dans C. Granger (dir.). *À quoi pensent les historiens ? Faire de l'histoire au XXIe siècle*, Paris, France : Autrement.
- Granjon, F. (2005). L'Internet militant. Entretien avec Fabien Granjon. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 79, 24-29.
- Joutard, P. (1983). *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris, France : Hachette.
- Margel, S. (2013). *Les archives fantômes. Recherches anthropologiques sur les institutions de la culture*, Paris, France : Lignes.
- Musiani, F., Paloque-Bergès, C., Schafer, V. et Thierry, B. (2019). *Qu'est-ce qu'une archive du Web ?*. Marseille, France : OpenEdition Press.
- Neveu, E. (2010). Médias et protestation collective. Dans E. Agrikoliansky et al. *Penser les mouvements sociaux*. Paris, France : La Découverte.
- Paloque-Berges, C. (2016, septembre-décembre). Les sources nativement numériques pour les sciences humaines et sociales. *Histoire@Politique*, 30 Revue en ligne.
- Potin, Y. (2011). Institutions et pratiques d'archives face à la « numérisation ». Expériences et malentendus. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 58(4bis), 57-69.
- Potin, Y. (2013). L'historien en « ses » archives. Dans C. Granger (dir.). *À quoi pensent les historiens*. Paris, France : Autrement.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Schafer, V. et Thierry, B. (2012). *Le Minitel. L'enfance numérique de la France*. Paris, France : Nuvis.
- Schafer, V. (2018). Les réseaux sociaux numériques d'avant... *Le Temps des médias*, 31(2), 121-136.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*, Paris, France : Seuil.

Le septième et dernier texte de ce dossier a un statut particulier. Il a en effet suscité le débat au sein de la rédaction de la revue. Ce texte rencontre en effet pleinement la thématique du dossier mais ne peut-être confondu avec la conception du parcours doctoral qui anime *Inter Pares* et sa rédaction. Aussi avons-nous souhaité le donner à lire tout en le restituant dans cette dimension contradictoire.

Catherine Caillet y travaille ce qu'elle nomme l'agir du doctorant, dans ses dimensions temporelles et organisationnelles. Elle propose ainsi de modéliser l'expérience doctorale et de donner à voir aux lecteurs un point de vue à la fois original et très personnel sur ce que signifie au quotidien « faire sa thèse ».

Aspect théorique d'une approche organisationnelle et modélisation de l'expérience doctorale

Catherine Caillet

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2

Résumé

Cet article présente un aspect théorique d'une approche organisationnelle et une modélisation de l'expérience doctorale. Les concepts sont tirés du travail d'auteurs des sciences sociales et particulièrement des sciences de l'éducation. Nous mettons en avant l'agir du doctorant. Dans un premier temps, nous décrivons les actions conduites par le doctorant, dans lesquelles il s'organise, évolue et donne sens à son travail de recherche pour devenir un chercheur dans un temps imparti. Dans un second temps, nous tentons de modéliser cette expérience. Comment le doctorant réussit-il à créer un agir organisationnel au long de son travail de thèse ?

Mots clés : agir, temps, adaptation, créativité, sens

Abstract : Theoretical aspect of an organizational approach and modeling of doctoral experience

This article presents a theoretical aspect of an organizational approach and a modeling to the doctoral experience. Using concepts from the work of authors in the social science, particularly the educational sciences. It highlights the actions of the doctoral student. Firstly, we describe the actions carried out by the doctoral student, in which it is organized, evolves and he gives meaning to his searcher work to become a searcher in a given time. In a second time, we try to model this experience. How the doctoral student succeeds in creating an organizational action during his thesis work ?

Key words : act, time, adaptation, creativity, meaning

Pour citer cet article :

Caillet, C. (2019). Aspect théorique d'une approche organisationnelle et modélisation de l'expérience doctorale. *Inter Pares*, 8, 59-64. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : catherine.caillet2018@gmail.com

Aspect théorique d'une approche organisationnelle et modélisation de l'expérience doctorale

Catherine Caillet

Cet article présente une vue d'ensemble de l'aspect théorique d'une approche organisationnelle. Le doctorant s'organise dans la sphère de la recherche scientifique sur la base d'un agir organisationnel, accompagné et conseillé par la ou les personnes qui dirigent la thèse. Cela se passe dans le cadre d'un laboratoire en interaction avec des pairs au sein de l'école doctorale. Comment modéliser cet agir ?

Nous tentons de mettre en exergue ce en quoi un tel modèle s'inscrit dans l'expérience doctorale. Il évoque l'agir du doctorant dans la façon dont il s'organise et donne sens à son travail de recherche pour devenir un chercheur dans un temps imparti. Selon nous, cette approche organisationnelle se veut pragmatique. Elle se caractérise par un élan d'agir, non par la contrainte mais par un choix accompli et porteur de nouveauté. L'acteur appréhende un problème à traiter et délimite la solution selon les exigences scientifiques requises. Nous évoquons l'élaboration de stratégies, l'exécution de tâches et l'adaptation qui servent au doctorant à construire un processus d'apprentissage, souvent -quoique pas toujours - en lien avec des pairs. La démarche en jeu consiste à passer du statut d'étudiant à un statut de professionnel.

Ainsi, le doctorant donne un sens à son travail de recherche. Il crée un agir organisationnel au long de son travail de thèse.

1. Aborder un travail de thèse

Nous rassemblons tout d'abord quelques définitions pour situer l'approche organisationnelle.

1.1 Définitions

Nous proposons d'étudier la notion d'approche organisationnelle, qualifiée de *méthodologie et d'approche théorique particulière ... de posture ... une manière d'appréhender et définir les objets à étudier* selon Christine Musselin, (2019, p.68-81).

En d'autres termes, nous appréhendons le travail de thèse en tant que « organisation-action » où l'acteur, ici le doctorant, construit ses savoirs dans un environnement caractérisé par les interventions de son directeur ou de sa directrice, au cours de séminaires disciplinaires et transversaux, plus généralement au sein d'une « formation doctorale » où interagissent aussi des pairs.

Le cadre décisif de l'accomplissement du parcours doctoral est donc posé. En son sein, le doctorant doit assumer un acte de création. Nous entendons par là qu'il doit et devra ensuite assumer la responsabilité de l'écrit qu'il va livrer. Même si l'accompagnement du directeur ou de la directrice de thèse est important, le doctorant a à prendre lui-même des décisions qui l'engagent.

Cette étude sous-tend l'ensemble de notre réflexion qui nous conduit vers un modèle qui nous paraît utile dans l'expérience doctorale. Nous nous souvenons de la phrase de Suzanne Bachelard : *de manière générale, le modèle tient une place centrale dans le domaine scientifique* (1979, p.3-19), ce qui nous conforte dans l'idée d'avoir choisi la modélisation de l'expérience doctorale.

Le modèle que nous présentons ici a une fonction de représentation et de description de l'agir organisationnel. Les concepts utilisés nous aident à sa représentation. Il s'agit d'un modèle théorique orienté vers l'action, visant à rendre compte d'un processus.

1.2 Élaboration de stratégie d'apprentissage

Nous tentons de vérifier l'hypothèse selon laquelle le doctorant s'engage dans un processus né de l'interaction sujet-environnement. Nous pensons que le doctorant s'organise et donne sens à son travail de recherche par un processus de construction de stratégies dans l'expérience. En effet, comme l'indique Catherine Clenet, *l'expérience est formatrice et source de connaissances, elle engage le doctorant dans des processus complexes de construction* (2006, p.40-45). Cela rejoint l'idée d'un travail de transformation dans l'expérience qui serait à la fois, ajoute-t-elle, *processus et objet d'apprentissage. C'est dans l'expérience que l'on apprend et c'est elle qui génère une production de connaissances* (ibid.). C'est un moyen d'acquisition des connaissances qui selon nous, est une élaboration de stratégie d'apprentissage. Le doctorant se trouve face à l'éclosion de sa thèse avec des monceaux d'informations à structurer. Il choisit méthodiquement son objet à étudier. Puis c'est l'évolution de son écrit en construction. Quant à la

façon d'aborder son sujet, il conçoit l'hypothèse de départ au plus tôt avec la nécessité de bien la cibler ; car c'est elle qui ratifie la confirmation ou l'infirmité de la thèse.

1.3 Acquisition de connaissances et tâches

Le doctorant s'engage en organisant différentes tâches dont celles concernant la méthodologie d'analyse et la rédaction. Son objectif principal est de réaliser un travail de recherche qui se veut à la fois complet, clair et concis sur le travail de thèse.

Ce qui nous oriente vers le concept de travail dans un paradigme de l'action selon John Dewey qui souligne une accoutance existante entre la fonction de l'intelligence et les tâches à organiser : *la fonction de l'intelligence n'est donc pas de copier les objets de l'environnement, mais plutôt de prendre en considération la manière dont des relations plus effectives et plus profitables avec ces objets peuvent être établies dans le futur* (2012 [1925], p.107). L'objectif n'est pas de se livrer à du « copier-coller » mais plutôt de s'engager dans un processus d'agir unique pour chaque doctorant.

Le processus d'acquisition des connaissances étant lié à une stratégie d'apprentissage le doctorant étudie des ouvrages, esquisse des idées, se pose des questions et éprouve sa détermination. Son projet de thèse l'achemine vers des incertitudes. Pour répondre à ces dernières, il tente de s'organiser rationnellement dans les tâches à réaliser. En effet, comme Moritz Hunsmann et Sébastien Kapp énoncent dans cette perspective, la thèse est *un processus de production des connaissances traversant toutes les étapes d'une démarche de recherche* (2013, p.25). Il importe pour le doctorant d'engendrer des savoirs nouveaux de multiplier ses lectures scientifiques et de se familiariser avec des auteurs afin de trouver les meilleures lectures en adéquation avec son sujet de thèse. S'il a des doutes, il a recours à son directeur de thèse ou à ses pairs au sein de son unité de recherche.

2. L'expérience engage le doctorant

2.1 Dans un rapport au temps

Le doctorant s'organise en tenant compte de son rythme de vie. Il doit être efficace dans la contrainte temporelle. Alors, comment des acquis progressifs se capitalisent pour qu'il soutienne ses travaux de recherche à la troisième année, voire plus, à la sixième ou la septième ? Comme chaque étudiant bénéficie de

conseils auprès de son directeur de thèse tout au long du programme doctoral, c'est avec ce dernier qu'il décidera de la bonne date, suivant son parcours.

Cette question rejoint notre problématique qui est la suivante : en quoi cet agir, né de l'interaction sujet-environnement peut contribuer au bon déroulement de la thèse ?

Dès l'entrée en doctorat, l'imagination et les intentions du futur docteur sont mises à profit pour la réalisation d'un projet productif. Alors que le rapport au temps évolue, une cohésion se développe entre action et agir orchestrés par le doctorant. Dans la continuité il s'investit dans la finalisation de la thèse.

Cette période de préparation fait référence à un document explicite et formel présenté à un jury dans l'objectif d'en authentifier l'accomplissement dès que le directeur de thèse donne son aval.

2.2 Dans un processus de construction

Pour mener à bien son travail de recherche, le doctorant s'engage dans la rédaction d'articles, dont la destinée est d'être publiée dans des revues scientifiques. Dans ce prolongement, il délimite des objectifs et des buts à atteindre, tout en tenant compte des facteurs contextuels. Dans son domaine, il acquiert des connaissances utiles que l'on nomme « savoirs universitaires ». Dans cette démarche active et rationnelle, le choix d'une méthode, d'un plan et d'outils adaptés s'impose. Investi de tout son être, le doctorant s'aventure dans l'écriture. Si une relation existe entre les choix posés par le doctorant, si douloureux soient-ils, et la phase de construction de la thèse, nous revenons vers John Dewey car dans son épistémologie instrumentaliste il expose avec clarté *le rôle actif de l'intelligence et sa capacité de guider l'action* (2003 [1934], p.42). Selon lui, *l'apprentissage constitue un processus dialectique dans lequel l'expérience et la théorie sont en interaction constante* (ibid.). Plus tard, Patrick Mayen et Catherine Mayeux résument bien la position de John Dewey : *l'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience* (2003, p.18-19). L'apprentissage est ici, vu comme une construction scientifique organisée autour de nouveaux savoirs étant mis à profit pour développer de nouvelles pratiques. John Dewey explicite sur ce point que *l'expérience prend un caractère cumulatif et évolutif, elle prend sens dans la vie de la personne* (2003 [1934], p.224-237). À travers la recherche l'étudiant construit ses connaissances et ses compétences. L'expérience, objet

de travail et de stimulation est un mode d'apprentissage et de construction du savoir. C'est ainsi, dans une assiduité permanente que le doctorant conduit son projet à son terme. Il le soumet ainsi régulièrement à la personne ou aux personnes qui en assument la direction. Au terme de la rédaction, se pose la question de la « soutenabilité » du manuscrit produit, c'est-à-dire de l'opportunité ou non d'envoyer une version jugée finale aux rapporteurs pour solliciter l'autorisation de soutenir publiquement la thèse. Donner à lire à ces deux membres du jury ou améliorer encore ? Telle est la question clé à ce moment du travail.

2.3 Dans un rôle de créateur

Nous considérons que tout travail doctoral est créatif. L'écriture, avec ses lacunes et ses apprentissages, se construit au fil du doctorat, dans un processus de créativité. Ce processus se retrouve dans un dispositif stratégique du travail doctoral par des actions diverses : *c'est par l'action que commence la pensée et la conceptualisation serait l'aboutissement d'un processus de pensée, dès le début est l'action* (Vergnaud, 1991, p.133-170). En conséquence, l'action et la pensée, intrinsèquement liées, sont constructives et créatives.

Dès le départ de l'expérience doctorale, nous estimons que *créer fait éclore une synergie entre les savoirs* (Auteur, 2018, p.7). Les savoirs acquis, dont le recueil des connaissances, la question de recherche et les nouveaux savoirs, naissent dans cette recherche scientifique. Nous ajoutons que *la thèse finale vient authentifier le travail de créativité du doctorant* (ibid.). Nous poursuivons dans la même démarche avec la phrase de Jacqueline Feldman pour laquelle *passer de l'expérience de vie à l'expérience scientifique est un chemin. Ce chemin est source de créativité pour qui intègre dans cette démarche, expérience de soi et parcours de vie à l'épreuve du travail de recherche* (1996, p.94-97). Là aussi, la créativité ne résulte pas de la seule écriture de la thèse mais d'un ensemble de capacités créatrices. Dans une même ligne, un constat de Sarnoff-Andreï Mednick établit diverses mesures de capacités créatrices dont les plus importantes sont des *capacités d'adaptation et de solutions constructives*. Il poursuit : *la créativité définie comme une capacité mentale est utile pour le domaine scientifique* (1962, p.220-232).

Cette notion est encourageante pour le doctorant car il sait s'adapter et construire la thèse qui certifie sa création personnelle.

3. Le doctorant évolue dans son agir

3.1 De l'attitude d'étudiant vers le statut de professionnel

Dans le domaine des connaissances scientifiques le processus de construction éveille chez le doctorant la découverte du monde professionnel. Dans cet agir et dans une interaction sujet-environnement, il est question d'apprentissage de soi, vers soi puis vers les autres. C'est un espace simultanément constructif et motivant pour le doctorant. De même, la rencontre avec des personnes extérieures à l'université dans le cadre de l'enquête de terrain nécessite d'adopter une attitude professionnelle. Ainsi, Catherine Clenet appréhende l'apprentissage comme suit : *l'expérience professionnelle se transforme et permet une intégration des connaissances* (2013, p.61-84). Ceci est essentiel pour évoluer vers le statut de chercheur professionnel.

Les décisions prises par le doctorant tiennent compte des instructions du directeur de thèse. Il organise son travail par rapport à celui de ses pairs dans un espace de conseils, d'avis et d'encouragements. Le doctorant évolue ; il acquiert peu à peu un statut de professionnel. Un métier de chercheur expert l'attend. Une interprétation est à chercher dans une affirmation de Anne Jorro qui avance l'idée que *les doctorants les plus motivés font une différence entre l'attitude qu'ils pouvaient avoir à l'université et l'attitude qu'ils gagnent dans un parcours de professionnalisation* (2009, p.13-25). Pour le doctorant, c'est une carrière en devenir. C'est pourquoi nous évoquons le passage d'une attitude d'étudiant à la posture de doctorant, création statutaire qui entre, selon nous dans un modèle de l'agir organisationnel.

3.2 L'expérience donne du sens

Nous proposons de mettre en évidence deux fonctions de l'expérience qui donnent du sens.

Pour la première, nous parlons de la pérennité de la communauté scientifique. Par la rédaction d'articles scientifiques, le doctorant révèle des compétences, au premier rang desquelles se situe l'esprit de synthèse ; il apporte des connaissances bibliographiques, il maîtrise les outils de communication scientifiques. Il développe la gestion du stress et des capacités d'adaptation dans le travail en équipe. Chaque doctorant doit justifier d'un certain nombre d'activités réalisées durant leur thèse (formations, participation à

la vie scientifique) et donner les références des principaux textes de cadrage en note.

Pour la seconde, il s'agit pour le doctorant d'aboutir à sa production scientifique. Comme le précise Albert Bandura, c'est une *performance complexe où le doctorant surmonte des obstacles grâce à des efforts persévérants* (2007 [1997], p.125/5). Dans son attitude de professionnel le doctorant entre dans une dynamique productrice de sens à partir de l'interprétation du réel. Il assiste et participe à des colloques ou séminaires riches en enseignements ; tout en ajustant sa pensée, en accord ou non avec ses pairs, il a un sens critique, il défie la contradiction. Cet apprentissage d'ouverture de la pensée s'opère souvent par la confrontation qui peut vite sombrer dans de nouvelles considérations, voire tout remettre en question.

Le doctorant appréhende ses objets et construit ses savoirs opérationnels, il apprend ainsi à synthétiser des données scientifiques quand il donne sens à son travail par ses articles soumis à des revues.

Conclusion

Cette approche de l'agir organisationnel est le début d'un bilan raisonné qui peut contribuer au bon déroulement du parcours de thèse, chemin plutôt gratifiant.

Dans la préparation de cette analyse nous nous sommes appuyée sur des observations *in situ*, sur notre expérience personnelle qui s'est déroulée dans un environnement de doctorants en sociologie. Nous avons pu conjuguer nos observations qualitatives avec les concepts utilisés, tout en ayant conscience des limites de ce que nous avançons. Avec un dispositif d'échantillonnage défini, nous pourrions explorer plus finement le travail des doctorants, voire entamer une étude quantitative. Ceci offrirait des arguments en faveur de la modélisation de l'agir organisationnel avec plus de précision.

Nous considérons avoir fait ici l'ébauche d'une modélisation pragmatique. L'enjeu de la conception d'un tel modèle contribue à la réflexion stratégique, à éveiller une prise de conscience par rapport à une perception globale des tâches à définir, à une approche fonctionnelle, et à une vision unifiée des processus. Notre travail cherche à opérer une description précise en vue de l'agir organisationnel, sachant qu'il est susceptible d'évoluer en fonction des dispositions personnelles de chacun. C'est d'ailleurs là le paradoxe de tout modèle, entre intérêt généralisateur, donc

utilité commune, et singularité irréductible de toute expérience individuelle.

Puisse ce modèle ici ébauché de l'agir organisationnel permettre aux doctorants de stimuler leur propre apprentissage et de *progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir* (Koninck et Larochelle, 2005, p. 176).

Bibliographie

- Bachelard, S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. Dans P. Delattre et M. Thellier. *Élaboration et justification des modèles* (tome 1). Paris, France : Maloine S.A.
- Bandura, A. (1997/2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Clenet, C. (2006). L'expérience au cœur de la formation. *AFP. centre INFFO*, 205, 40-45.
- Clenet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'Éducation-pour l'Ere Nouvelle*, 46(2), 61-84.
- Dewey, J., Zask, J. (trad.). (1925/2012). *Expérience et nature*. Paris, France : Gallimard.
- Dewey, J., Di Mascio, P. (trad.) (1920/2003). *Reconstruction en philosophie* (vol. 1). Pau, France : Université de Pau/Farrago.
- Feldman, J. (1996). *Epistémologie et sciences de l'homme. Ethique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Husmann, M. et Kapp, S. (2013). *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales*. Paris : France : EHESS.
- Jorro, A. (2009). Travail et apprentissage. *La construction de l'éthos professionnel en formation alternée*, 3, 13-25.
- Koninck, de G. et Larochelle, G. (2005). *La dignité humaine*. Philosophie, droit, politique, économie, médecine. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003 [Landry, P., 1991]). *Expérience et formations. Savoir. Revue*

- Internationale de Recherche en Education et Formation des Adultes*, 4(1), 18-19.
- Mednick, S.A. (1962). The Associative Basis of the Creative Process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Musselin, C. (2019). Approche organisationnelle. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 68-81). Paris, France : Presses de Science Po.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Didactique des Mathématiques*, 10, 133-170.

Camille Roelens

**Devenir individu : le Fauve Corp et le mal-être
des démocraties contemporaines**

**RECIFES/
CIREL / Lille
ECP / Lyon 2**

Page 67

Devenir *individu* : le *Fauve Corp* et le mal-être des démocraties contemporaines

Camille Roelens

Laboratoire RECIFES - INSPE Hauts-de-France - Université de Lille

Résumé

Ce texte est une analyse de la démarche créative du groupe musical *Fauve Corp* à l'aune des enjeux et des défis auxquels le contexte démocratique contemporain confronte les individus, en étudiant la manière dont ses chansons peuvent nous aider à mieux saisir certaines spécificités d'un malaise contemporain. Nous montrons ainsi que les difficultés contemporaines à se construire comme sujet de droit et à s'assumer comme tel dans une société des individus sont, pour reprendre les termes de *Fauve*, le blizzard face auquel chacun doit aujourd'hui tracer sa route. Nous établissons également que les relations de soin, de solidarité et de reconnaissance, qu'incarnent dans l'univers de *Fauve* les personnages récurrents des « vieux frères » et des « infirmières », sont essentielles pour espérer mener à bien un tel parcours. Cette capacité à mettre des mots sur un défi actuel et ses conditions d'assomption expliquerait le succès inattendu du groupe *Fauve* et ouvre des perspectives heuristiques et pédagogiques à qui s'empare de ses œuvres d'un point de vue de philosophe de l'éducation.

Mots clés : philosophie de l'éducation, philosophie politique, herméneutique, chanson de formation, démocratie, malaise, *care*, autonomie, individualisme

Abstract : Becoming an individual : the Fauve Corp and the malaise of contemporary democracies

This text is an analysis of Fauve Corp's creative approach in the light of the issues and challenges that individuals have to face in the contemporary democratic context. Thus we show that the contemporary difficulties in building oneself as a subject of law and in assuming one's role as such in a society of individuals are, to use FAUVE's terms, the blizzard facing which everyone must now walk his or her path. We also establish that the relationships of care, solidarity and recognition, embodied in the world of FAUVE by the recurring characters of the "old brothers" and the "nurses", are essential for the success of such a journey. This ability to put words on a current challenge and its conditions of assumption would explain the unexpected success of FAUVE, and opens heuristic and pedagogical perspectives to whoever takes hold of their works from the point of view of a philosopher of education.

Key words : philosophy of education, political philosophy, hermeneutics, training song, democracy, malaise, *care*, autonomy, individualism

Pour citer cet article :

Roelens C. (2019). Devenir individu : le *Fauve Corp* et le mal-être des démocraties contemporaines. *Inter Pares*, 8, 67-74. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : roelens.camillejean@orange.fr

Devenir individu : le *Fauve Corp* et le mal-être des démocraties contemporaines

Camille Roelens

Le *Fauve Corp* (nous écrirons ci-après simplement FAUVE) désigne un collectif d'artistes, essentiellement issus de la région parisienne, actifs de 2010 à 2015. Comportant cinq musiciens et une vingtaine de membres, mêlant écriture, musique, créations vidéo, clips et photographie d'art, il connaît une première notoriété via le bouche-à-oreille et sa présence sur les réseaux sociaux. On peut remarquer que la majeure partie de l'existence du collectif se situe avant la parution du premier *Extended Play*, en 2013, année qui correspond également aux premières prestations scéniques d'importance, préludes d'un succès populaire et critique allant ensuite croissant, jusqu'à la mise en « pause » du groupe fin 2015¹. Cet important succès fut acquis hors des canaux traditionnels. Un public et une démarche créative semblent réellement, à cette occasion, s'être trouvés en empathie.

Or le positionnement des membres de FAUVE est explicitement celui de se considérer comme une caisse de résonance des ressentis d'une majorité de leurs contemporains face à cette hypermodernité : « Nous sommes des gens d'une banalité affligeante (...) et d'autres ont cette même vie. Logique qu'ils se reconnaissent là-dedans » (dans Zisman, 2013). Admettre et exprimer artistiquement les difficultés de réussir à être en fait l'individu que l'on est aujourd'hui en droit aurait donc ici un intérêt heuristique, voire pédagogique. Le propos de FAUVE semble également assumer une dimension générationnelle, s'élevant représentant des « vingt-trentenaires, paumés dans leur époque, laissés pour compte au niveau sociétal, professionnel, amoureux, sentimental » (Dérudet, 2014, p. 159). Les travaux de philosophie politique de Deschavanne et Tavoillot (2011), qui s'attachent à définir ce que pourrait être un adulte accompli dans le cadre d'une redéfinition individualiste en profondeur des sociétés, nous ont servi de base pour appréhender ici cette problématique des âges de la vie. Cette interrogation fondamentale

sur les modalités et les formes du devenir adulte aujourd'hui ne peut qu'interpeller le champ de la philosophie de l'éducation.

Nous proposons donc dans ce texte une analyse de la démarche créative de FAUVE à l'aune des enjeux et des défis auxquels le contexte démocratique contemporain confronte les individus qui y naissent et y vivent. Le propos s'inscrit dans une réflexion plus large sur les spécificités de l'hypermodernité (Bauman, 2013 ; Ehrenberg, 1998 ; Gauchet, 2017) et sur la place qu'y tient l'enjeu de l'accompagnement du devenir autonome² des individus.

Dégager les principales lignes de force que l'on peut identifier dans l'œuvre de FAUVE permet de progresser dans la compréhension de certaines malaises touchant les jeunes occidentales contemporaines. Mais qu'est-ce que, au juste, les œuvres de ce groupe et en quoi leur étude permet-elle de comprendre des difficultés actuelles à devenir soi-même et des moyens par lesquels ce défi peut néanmoins être relevé ?

Une première partie permettra de préciser le cadre théorique et la méthodologie mobilisés ici pour notre étude.

C'est ensuite la thématique spécifique du mal-être dans les sociétés démocratiques contemporaines qui sera abordée, symbolisée dans l'univers créatif ici étudié par le terme générique de « blizzard ».

Il sera question dans une troisième partie de ce et ceux qui peuvent accompagner ces mêmes personnes vers le bien-être. Dans l'univers de FAUVE, ils sont incarnés par les « infirmières » et les « vieux-frères ». Ces derniers termes permettent en effet d'insister sur la centralité de la socialisation, des relations de soin et de solidarité dans le devenir autonome de chacun.

1. Cadre théorique et méthodologie

Le présent texte s'inscrit dans le champ de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013), et part en particulier du postulat selon

¹ La discographie de FAUVE est ainsi assez réduite : *Blizzard* (EP), 2013 ; *Vieux frères partie 1*, 2014 ; *Vieux frères partie 2*, 2015 ; *150900*, 2016.

² Selon Foray, l'autonomie individuelle est la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (2016, p. 19). Il distingue trois formes de l'autonomie, fonctionnelle, morale et intellectuelle, lesquelles sont pensées en complémentarité et non en opposition. Devenir autonome, c'est apprendre à agir, choisir et penser par soi-même dans un monde de culture. Cette capacité est toujours vulnérable et ne peut exister que soutenue. Les éducateurs statutaires (école, parents...) et informels (pairs, œuvres culturelles...) comptent ainsi parmi les accompagnateurs clés du devenir autonome.

lequel penser adéquatement les enjeux éducatifs de notre temps impose d'inscrire ladite pensée dans une intelligibilité plus large des conditions de possibilités de l'être-soi et de l'être-ensemble humain-social. Par exemple, penser les métamorphoses de l'autorité comme nous l'avons fait ailleurs (Roelens, 2019a) suppose, dans une telle démarche, de le faire en intégrant ladite conceptualisation dans la dynamique de la modernité démocratique, et en la rendant compatible avec le cadre bien particulier d'une société des individus et des conditions qui y sont faites au déploiement de la subjectivité humaine. On pourrait dire que, dans cette logique méthodologique, les problématiques se repèrent avec une acuité particulière dans l'éducation, mais doivent être pensées ensuite par le biais de la philosophie politique, pour prétendre apporter des éléments de réponses face aux implications spécifiquement éducatives de ce qui a été identifié et conceptualisé.

Nous faisons fond, pour ce faire, sur la pensée englobante de la modernité démocratique développée par Gauchet (2017). Nous assisterions aujourd'hui selon lui au déploiement d'un nouveau mode d'organisation de l'établissement humain social où les individus sont, dans l'appréhension de l'expérience humaine, posés comme premiers, pourvus d'égaux libertés inaliénables. Il y a alors lieu de parler de société des individus et de l'individualisme des droits fondamentaux comme nouveau principe de légitimité à partir duquel tout le reste s'organise. Dans une telle structuration, l'autonomie individuelle est exigée de chacun et ces enjeux radicalement nouveaux imposent de « refondre nos outils intellectuels » (p. 489). Une part importante du malaise qu'il perçoit dans les démocraties contemporaines viendrait des difficultés des individus et des collectifs à s'adapter à certains éléments de cette donne radicalement nouvelle, à la comprendre et à s'en saisir, la difficulté allant jusqu'au fait de mettre des mots sur ce qui ferait problème et/ou obstacle. Tout ce qui permet une meilleure intelligence de ces enjeux semble mériter l'attention de qui s'interroge sur ces problématiques, et c'est dans cette dynamique de recherche que s'inscrit le présent travail.

En second lieu, ce texte propose donc une approche du corpus choisi procédant d'une herméneutique culturelle de l'éducation (Roelens, 2019b). Il s'agit de se confronter à des objets culturels choisis en fonction de leur propension à donner à penser (p. 97) dans le cadre d'un champ d'investigation défini (ici le mal-être de l'individu contemporain), et de s'attacher tout particulièrement à la mise en évidence des discours et des stratégies signifiantes de leurs créateurs.

Plus précisément encore, nous abordons ces morceaux comme relevant du genre des chansons de formation (2019c). Ce syntagme procède de la confrontation des cadres structurants du roman de formation (Moretti, 2019) avec ces objets culturels de large diffusion, réception, signifiante et trivialité (Ory, 2007, p. 45-57) que sont les chansons. Une saisie optimale des potentialités heuristiques d'une telle démarche exige l'approche dite « cantologique » (l'étude de la chanson dans sa globalité, comme texte, mélodie, rythme, interprétation et objet de réception) théorisée, soutenue et pratiquée par Hirschi (2008). Tout ou presque, dans la définition et l'approche du genre chanson qu'il propose, concourt à appréhender ce dernier comme un éducateur aussi informel que puissant. Notons en particulier : la saisie des chansons comme objets culturels à part entière ; l'accent mis sur leur « pouvoir de transmission à autrui » (p. 44) ; leur rôle médiateur quant à la possibilité pour chaque individu de s'inscrire aujourd'hui dans le temps, dans la société et d'assumer sa propre contingence (p. 90). Nombre de chansons de FAUVE répondent à l'ensemble de ces critères et peuvent donc à bon droit être considérées comme des chansons de formation.

Outre l'étude des morceaux eux-mêmes, abordés à la lumière de la démarche créative globale du collectif, l'analyse s'appuiera sur un article déjà cité de Dérudet (2014) affirmant notamment que « rarement un groupe n'a été autant en symbiose avec sa génération » (p. 158). Le dernier album de FAUVE, intitulé *150900*, a entre autres la particularité de mêler enregistrements live de morceaux présents sur les albums studios, quelques titres inédits et surtout de très nombreuses pistes sur lesquelles les membres du groupe racontent l'histoire du collectif, des tournées, leurs ressentis et leurs motivations. Mobiliser également ces explicitations dans l'analyse complète efficacement l'herméneutique des textes des morceaux eux-mêmes. La même volonté de multiplier les vecteurs potentiels d'intelligibilité du malaise contemporain a motivé la mobilisation de nombres d'articles de presse (Cabioch, 2015 ; Hansen-Love, 2013 ; Zisman, 2013), dans lesquels les membres du collectif parlent ouvertement de leur démarche et de leurs inspirations.

2. Le Blizzard et le mal-être de l'individu actuel

2.1 Comment devenir soi-même ?

Gauchet (2017) montre bien que l'un des paradoxes auxquels sont confrontés les habitants des

démocraties occidentales contemporaines est que derrière le triomphe de l'individu de droit se cache une relativisation considérable de l'individu concret, un sentiment d'insignifiance latent qui le guette. Lorsque chacun doit devenir lui-même, le seuil d'exigence pour prétendre à l'individualisation sociale s'accroît et le sentiment d'insignifiance ou de relativisation menace l'individuation psychique (p. 609-632). Soit l'individu s'approprie sa condition, soit il la subit (p. 557). Cette nouvelle donne dans la construction de la subjectivité semble au cœur de l'œuvre de FAUVE.

Dans les morceaux étudiés comme dans les vidéos qui les accompagnent, la perte d'estime de soi semble presque toujours constituer pour les personnages le début d'une spirale négative, jusqu'à toucher le fond. S'ajoute à cela une quête d'identité (p. 624) et un besoin d'authenticité que l'on retrouve dans chacun des textes ou presque, l'idée dominante étant ainsi synthétisée par le narrateur du titre *Infirmière* « j'en peux plus de faire semblant ». Devenir soi-même et l'assumer, d'un point de vue psychique, semble hautement problématique pour la plupart des personnages mis en scène. Les membres de FAUVE l'expriment par eux-mêmes, « Fauve est une séance de psy entre nous » (dans Zisman, 2013). Les références à la psychiatrie sont nombreuses (en particulier dans *Sainte-Anne*, référence à l'hôpital psychiatrique éponyme), directement ou en évoquant les neuroleptiques (*TRW*), la « perte de contrôle » et la crise de démence (*Requin Tigre*). Le champ lexical des neurosciences, dont l'importance dans la compréhension du fonctionnement psychique et émotionnel, tend à apparaître de façon croissante, est souvent mobilisé dans les textes de FAUVE, par exemple : « Que tu refasses mes stocks de sérotonine » (*Infirmière*). On peut dire que, dans tous les sens du terme, le « sujet » psychique est central dans la démarche et les textes de FAUVE, selon le principe que « le plus important n'est pas ce que tu es, mais ce que tu as choisi d'être » (*Blizzard*). Cependant, cette construction ne passe et ne peut passer que par l'autre, et c'est souvent la recherche du regard de l'autre qui guide les personnages.

Pour Gauchet (2017), la reconnaissance est ainsi « la consécration de l'individu de droit. Elle traduit l'idée qu'il a de lui-même dans ses rapports envers sa société. Elle dit ses attentes et ses insatisfactions. Elle relève, en un mot, de la psychologie structurelle du soi de droit. » (p.624). Il parle plus loin de « cette demande sourde de reconnaissance irrépressible et ce qui la voue à rester frustrée » (p. 625). Comprendre ici : la rançon de l'individualisme de droit est dans l'impersonnalité, donc, le manque de reconnaissance

ressenti. La frustration ici évoquée semble première pour les personnages de FAUVE, mais ils trouvent peu à peu des petits groupes qui leur procurent la reconnaissance qui leur manque et leur permet de s'individualiser socialement : « réussir à resserrer le cercle par deux fois » (*Vieux frères*) ; « on est tellement nombreux à être un peu bancal, un peu bizarre » (*Blizzard*). La prise de conscience de l'inscription dans un collectif comme potentiel de soutien, hors des simples dimensions de contraintes que semblent fuir les personnages, est souvent le point de départ de ce qui s'esquisse ou que l'on devine comme le « message d'espoir » qui demeure toujours, d'après les membres de FAUVE, derrière la noirceur assumée de leurs textes. Cette dernière vise surtout le monde qui entoure les personnages principaux, souvent jugé hostile.

2.2 Un monde liquide

Bauman (2013), sociologue anglo-polonais spécialiste des bouleversements existentiels induits par l'hypermodernité, propose le concept de « vie liquide » pour décrire l'existence de l'individu des sociétés démocratiques actuelles, et précise :

La vie liquide est précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante. Les soucis les plus vifs et persistants qui hantent cette vie sont des peurs : être pris en flagrant délit de sieste, ne pas tenir le rythme des événements en mouvement constant, se faire distancer, laisser passer une date limite de consommation, avoir sur les bras des biens qui ne sont plus désirables, rater l'instant qui nécessite un changement de cap avant d'arriver au point de non-retour. La vie liquide est une succession de nouveaux départs (p. 8).

Ce constat est développé tout particulièrement dans le cadre de la vie professionnelle, Bauman s'intéressant notamment aux « victimes des "marchés du travail" notoirement fluides et inconstants » (p. 196). Un certain malaise quant à leurs situations professionnelles semble également un élément récurrent des interviews des membres de FAUVE lorsqu'ils évoquent l'impulsion commune à l'origine de leur projet créatif, mais aussi des personnages de leur univers artistique. Ils semblent en permanence osciller entre lassitude du « métro-boulot-dodo » (dans Cabioch, 2015) et angoisse d'être pris en défaut, rabaissés, atteints dans leur individuation psychique et/ leur individualisation sociale, notamment dans la sociabilité professionnelle. Outre *Sainte-Anne*, déjà évoqué et qui fait un parallèle entre une vie d'entreprise et un glissement dans la folie, on peut ici citer *Jeunesse Talking Blues* ou encore *TRW*. Dans

cette vie liquide, l'enjeu serait alors de retrouver une contenance. Selon Bauman (2013), cela passerait par un « mouvement radical » (p. 12), manière de « tout changer », quand la fatigue devient trop grande. C'est exactement ce que décrivent les membres de FAUVE quant à la genèse de leur collectif et de leur projet artistique.

2.3 Un monde fatigant

Ehrenberg, sociologue spécialiste des différents types de malaises individuels (dépressions, usages de psychotropes, addictions) dans l'hypermodernité, a fait de la difficulté à assumer en fait une autonomie attribuée en droit son principal sujet d'étude. Dans ses travaux sur la dépression dans les sociétés démocratiques contemporaines (Ehrenberg, 1998), il parle de « fatigue d'être-soi », produit de la confrontation des vulnérabilités individuelles et : « des normes qui incitent chacun à l'initiative individuelle en l'enjoignant à devenir lui-même. Conséquence de cette nouvelle normativité, la responsabilité entière de nos vies se loge non seulement en chacun de nous, mais également dans l'entre-nous collectif » (1998, p. 10-11). Il analyse la dépression comme « une maladie de la responsabilité dans laquelle domine le sentiment d'insuffisance. Le déprimé n'est pas à la hauteur, il est fatigué d'avoir à devenir lui-même » (ibid.). Le déprimé est celui pour qui tout ou presque semble permis (en droit), mais rien ne paraît plus possible (p. 290). Ce type de personnage est récurrent dans l'univers de FAUVE. Les personnages sont prisonniers de leur quotidien et rêvent de « buter leur routine » (*Dans les eaux internationales*). Ils sont captifs de leurs appréhensions, de la contradiction entre leurs désirs et le fait que leur réalisation effective leur paraît « impossible à faire en réalité / on nous le fait croire dans les films mais c'est une vaste arnaque » (*Infirmière*) ; « Jenny a du mal avec elle-même, depuis trop de temps (...) elle dégage une impression de fatigue et de lassitude » (*Jennifer*) ; « avec ton dégoût de toi-même, ta culpabilité, et ton désespoir comme seul témoin » (*Voyou*).

Les personnages ont pourtant sans cesse un besoin accrue d'énergie pour affronter les défis quotidiens qui se présentent à eux, toujours plus difficiles et plus nombreux.

2.4 Extension du domaine de la lutte

Nous empruntons ici notre sous-titre au premier roman de Houellebecq (1994), mettant en scène un univers (celui des cadres moyens parisiens entre vingt

et quarante ans) et des thématiques (la misère sexuelle et affective, l'ennui professionnel, les addictions) que celui de FAUVE recoupe en bien des points. Rappelons que la thèse principale dudit roman est d'établir un parallèle entre libéralisme économique et libéralisme sexuel, comme deux faces complémentaires d'une même « extension du domaine de la lutte, son extension à tous les âges de la vie et à toutes les classes de la société » (p. 100). Dans les chansons de FAUVE, les personnages cherchent le bien-être mais rien, dans ce domaine, n'est acquis pour eux, tout se conquiert.

Un autre paradoxe contemporain serait en effet que, dans des environnements pacifiés relativement à ce que les conflits armés ont pu représenter au XX^e siècle, la lutte semble s'être réinvestie à l'échelle des existences personnelles (Deschavanne et Tavoillot, 2011, p. 423). Le seuil d'exigence pour être perçu comme un membre accompli de la société, comme cela a été esquissé ci-avant, s'est incomparablement élevé, ce qui peut nourrir une certaine anxiété ambiante, prompte à se muer en abattements mais aussi en postures agonistiques. Ces nouveaux défis existentiels irriguent les créations de FAUVE comme leurs interviews. Ainsi, un membre du collectif déclare : « La guerre psychologique est partout (...) Le malheur, la dépression sont dedans et dehors. Le blizzard est partout et on a bien l'intention de se battre » (dans Hansen-Love, 2013). Pour ne pas se sentir insignifiant, pour pouvoir « compter les uns sur les autres pour faire quelque chose qui nous fasse du bien » (*Toujours*), les êtres cherchent des certitudes dans une communauté sans cesse croissante. « Patient par procuration, le public guérit, lui aussi, ses angoisses et ses peurs. Un exorcisme qui procure une forte poussée de rage, se transforme en tristesse, avant de faire naître l'espoir. "Quand on discute avec le public, on se rend compte que notre vécu n'est pas si différent du leur" » (Zisman, 2013). Le type de rencontre et de schéma ici décrit est mis en scène à de très nombreuses reprises par FAUVE dans ses titres. Car si les créateurs comme leurs créatures semblent réfractaires aux ordres et à une charité paternaliste, ils semblent tout prêts à attendre les conseils et surtout les marques de reconnaissance et de leurs forces et de leurs faiblesses, mais aussi à accueillir au mieux ce qui les aide à progresser vers le bien-être et la capacité à s'assumer pleinement auteurs de leur existence.

3. Infirmières et Vieux frères : la bienveillance qui rend auteur

Sera utilisée ici une acception large de la notion de bienveillance, pensée en symbiose avec une forme

contemporaine d'autorité envisagée comme ce qui rend l'autre auteur de son individualité et de son autonomie (sa reconnaissance dépend de sa capacité à aider les êtres à faire face aux défis auxquels la structuration autonome du monde les confronte). Ainsi conçue (Roelens, 2019d), la bienveillance articule trois dimensions : « bien veiller » (p. 27), un souci des vulnérabilités de l'autre, observation attentive, réflexive, qui trouve son sens dans le fait qu'elle vise à asseoir un « agir » sur un socle de justesse ; « bien veiller sur » (p. 28), une inscription des rapports interindividuels dans la sollicitude et l'empathie, dans une attitude d'accompagnement et la protection de l'autonomie individuelle ; « bien veiller à » (p. 29), cette dernière dimension, temporelle et culturelle, de la bienveillance, prenant acte que l'autonomie individuelle se déploie dans un temps, où elle est inscrite, et dans un monde (de culture), où l'individu doit se diriger (elle doit permettre l'appropriation singulière par chacun d'un héritage culturel).

Toute perspective d'une amélioration de la situation des personnages en état de mal-être semble, chez FAUVE, suspendue au fait pour eux « de mieux voir, de distinguer les cordons d'argent », d'être « en train de retrouver la vue » (*Vieux frères*). Cela prend parfois la forme de l'injonction : « enlève cette merde que tu as dans les yeux (...) tu as toutes les cartes en main (...) tu vois pas qu'il y a besoin de toi, tu ne vois pas que si tu ne fais rien, tu ne sers à rien » (*Blizzard*) ; « tu le vois l'autre taré (...) et bien moi j'ai décidé que pour les cent prochaines années il avancera les yeux bandés / (...) laissez-lui au moins des indices par-ci par-là », les mots sont alors des « bougies qui éclairent », qui guident vers « le feu sacré qui permet de tout voir » (*Cock Music Smart Music*). Là encore, ce sont quelques exemples parmi une multitude d'extraits mobilisables. Comme le montre Foray (2016, p. 77), il s'agit pour l'individu de mieux comprendre l'environnement qui l'entoure, de mieux analyser ce qui, parmi ses dépendances, constitue un obstacle à son autonomie ou au contraire une ressource de l'autonomie individuelle.

L'objectif de l'individu mis en scène par FAUVE semble donc être de pouvoir dire au *Blizzard*, dont il sort : « tu croyais qu'on n'avait rien vu ? », manifester une prise de conscience qui libère. Or pour en sortir, une aide est nécessaire. Elle prend souvent la forme d'un *care*, comme capacité d'une personne « de se soucier des autres et d'[adopter] la conduite particulière qui consiste à s'occuper d'autres, identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande » (Brugère, 2011, p. 25). Cette attitude a, elle

aussi chez FAUVE, ses personnages privilégiés, que sont les « infirmières » et les « vieux frères ».

La recherche d'une personne « douce, bienveillante³ et sereine » (*Infirmière*), comme semble l'être le personnage à qui est adressée la Lettre à Zoé, jeune fille grâce à qui « la crasse et la laideur ont paru presque supportables », ou des amis fidèles, des Vieux frères, est en effet une constante des textes de FAUVE. Si ces deux types de personnages correspondent à deux titres emblématiques du collectif, parmi les premiers à avoir assuré leur notoriété, l'archétype qui y est proposé se diffracte dans nombre des compositions suivantes. L'empathie et la sollicitude semblent dominantes lorsque le chanteur conseille à l'ami de Jennifer dans le refrain de la chanson éponyme « tu peux la prendre dans tes bras et lui dire que le jour se lèvera forcément au moins une fois », ou lorsqu'il rêve, à la fin du titre *Blizzard*, de « milliards de mains sur des milliards d'épaules ». La santé mentale n'est certes pas la seule abordée par le groupe (les maladies tabagiques étant par exemple au cœur du morceau *Azulejos*), mais elle est omniprésente. De façon englobante, il semble possible de dire que les membres du collectif prennent au pied de la lettre la définition que l'Organisation Mondiale de la Santé a adoptée pour définir la santé : un état de complet bien-être physique, mental et social, ne se caractérisant pas uniquement par l'absence de maladie ou d'infirmité. FAUVE assume de « mettre des mots sur les maux⁴ » quotidiens, les leurs qu'ils estiment pouvoir être aussi ceux des autres, mais aussi d'envisager, à chaque fois, une forme de remède, propre à chacun dans son incarnation mais toujours porteur de sollicitude, vecteur d'estime de soi. Dans les textes de FAUVE, les personnages de l'« infirmière » et du « vieux frère » sont en définitive l'illustration paradigmatique de l'étayage nécessaire pour pouvoir accéder au bonheur, à une forme de vie bonne, compte-tenu des vulnérabilités inhérentes au sujet humain. La santé n'est plus uniquement un phénomène objectif qui s'analyse scientifiquement, mais une dimension hautement subjective, ce qui donne un poids accru à la notion de bien-être et à la dimension psychologique de tout travail de soin. Prendre soin consiste dans un tel cadre à une forme d'accompagnement existentiel, une

³ Ce besoin de la « bienveillance » du public est aussi exprimé sur la piste *Pas Prêt*, où s'exprime également l'idée d'une réciprocité, le public ayant perçu la démarche de FAUVE comme étant bienveillante à leur endroit. Cela se retrouve également dans le titre *Vingt-trois* à propos des concerts du collectif au Bataclan.

⁴ <http://www.charentelibre.fr/2015/04/20/fauve-met-des-mots-sur-les-maux.1951261.php>

forme d'éducation tout au long de la vie face aux complexités de la condition de l'homme moderne. Leur omniprésence est donc là pour rappeler à l'individu contemporain ; 1° la précarité de sa condition face aux illusions de l'auto-suffisance ; 2° les ressources dont il dispose néanmoins ; 3° le besoin d'apprendre à mobiliser adéquatement ces appuis nécessaires à son autonomie et à son bien-être.

Un dernier point semble ici utile à développer. Les « infirmières » et les « vieux frères » de FAUVE ne sont pas uniquement des personnages attentifs, ou pratiquant le *care* au sens de réponses aux besoins, aux vulnérabilités émotionnelles, psychiques, physiques. Ils sont également des personnages qui rendent auteur, des catalyseurs d'initiatives, qui augmentent le potentiel créatif. Ce sont, au fil des titres, des communautés d'intercompréhension qui se créent dans l'univers fictionnel comme dans ce que Dérudet appelle « une horde de fans dans une ambiance étrangement recueillie » (2014, p. 158). Le morceau *Cock Music Smart Music* est en cela une ode à la découverte de la puissance créatrice des mots et de l'espace de liberté que constitue la création culturelle, expériences décrites dans la quasi-totalité de leurs interviews par les membres de FAUVE. Un morceau particulièrement illustratif de cette dialectique permanente entre monde culturel commun et appropriation singulière est *Juillet 1998*. Faisant référence à un événement festif ayant marqué leur génération, la victoire de la France à la Coupe du monde de football, le parolier fait le choix d'un point de vue hyper-subjectif du narrateur, détaillant chaque ressenti corporel, chaque souvenir, chaque pensée. De plus, le parcours du personnage dans un environnement multiculturel, la connaissance et la compréhension qu'il manifeste des éléments de cette pluralité comme la capacité d'analyse dont il témoigne donnent l'impression d'un être devenu pleinement individu, effectivement autonome, qui assume sa singularité. Il réfère à son âge (« vingt-sept ans, bientôt vingt-huit »), semble témoigner d'une nouvelle maturité, une confiance en lui-même, bref, une appropriation de ce statut d'individu contemporain qu'il ne subit plus mais bien qu'il fait sien.

4. Conclusion (150901...)

Comme le sous-entend ce sous-titre, qui rajoute un kilomètre à ceux parcourus par le groupe FAUVE dans ses tournées⁵, l'objectif de ce texte était non

seulement de prendre acte du message et de la démarche de ce collectif mais aussi de pousser plus loin ce que son aventure permet de comprendre. Pour Ory (2007), identifier ce qui explique le succès ou non d'une œuvre culturelle dans un contexte et une époque est un facteur d'intelligibilité majeur de l'humain-social (p. 54-55). En ce sens, la posture qui a ici été identifiée comme étant celle des membres de FAUVE, se présenter comme une minorité assumant de dire ce qui serait le mal-être d'une majorité pour ouvrir un dialogue, trouve un sens particulier dans l'écho qu'elle a reçu, dans le *kairos* auquel elle a correspondu. Leur démarche est perçue comme légitime et reconnue comme telle car, se reconnaissant dans les textes déclamés, le public fait lui aussi l'expérience de la reconnaissance, y trouve un étayage face aux malaises qui peuvent être ceux de l'individu contemporain.

Bibliographie

- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris, France : Arthème Fayard/Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris, France : Arthème Fayard / Pluriel.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du "care"*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cabioch, K. (2015, avril 20). *Fauve met des mots sur les maux*. Récupéré du site de la Charente libre <https://www.charentelibre.fr/2015/04/20/fauve-met-des-mots-sur-les-maux,1951261.php>
- Dérudet, R. (2014). FAUVE, Blizzard. *Sens-Dessous*, 13, 158-160.
- Deschavanne, E. et Tavoillot, P.-H. (2011). *Philosophie des âges de la vie*. Paris, France : Arthème Fayard / Pluriel.
- Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi ; Dépression et société*. Paris, France : Odile Jacob.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris, France : ESF.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris, France : Gallimard.
- Hansen-Love, I. (2013, avril 26). *Bourges 2013 : « FAUVE, c'est toutes les séances de psy que t'as pas eu »*. Récupéré du site de L'Express :

⁵ Chiffre qui donne son nom à leur album live.

https://www.lexpress.fr/culture/musique/fauve-c-est-toutes-les-seances-de-psy-que-t-as-pas-eu_1243543.html

- Hirschi, S. (2008). *Chanson, l'art de fixer l'air du temps. De Béranger à Mano Solo*. Paris/Valenciennes, France : Les Belles Lettres / Presses Universitaires de Valenciennes.
- Houellebecq, M. (1994). *Extension du domaine de la lutte*. Paris, France : J'ai Lu.
- Moretti, F. (2019). *Le roman de formation*. Paris, France : CNRS Editions.
- Ory, P. (2007). *L'histoire culturelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Roelens, C. (2019a). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne.
- Roelens, C. (2019b). Vers une philosophie herméneutique culturelle de l'éducation. Fondements et méthodes d'un travail philosophique sur des bandes dessinées. *Penser l'éducation*, 43, 87-104.
- Roelens, C. (2019c). Les « chansons de formation » comme objet de la philosophie de l'éducation. Une étude de Rosa (Brel, 1962) à l'aune des concepts d'autorité et d'autonomie. Communication aux *Rencontres internationales du REF*, 8 juillet 2019, Toulouse.
- Roelens, C. (2019d). Bienveillance. *Le Télémaque*, 55, 21-34.
- Zisman, M. (2013, mars 29). *Les incantations tripales de Fauve*. Récupéré du site de Télérama <https://www.telerama.fr/musique/les-incantations-tripales-de-fauve,95317.php>

Varia - Résumés de thèse

Camille Degryse	L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'École de 1945 à nos jours - Controverses et compromis	ECP / Lyon 2	Page 77
Sylvie Jouan	La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante - Histoire et persistances de l'idéal de la classe homogène du 19ème siècle à nos jours	ECP / Lyon 2	Page 79
Cédric Kempf	L'étude des conceptions en santé comme préalable à un dispositif de promotion de la santé	HESPER / Lyon 1	Page 81
Charlène Ménard	La laïcité au collège. Les pratiques enseignantes de renormalisation, du curriculum prescrit au curriculum réel : déplacement et hybridation des conceptions de la laïcité	ECP / Lyon 2	Page 83

L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'École de 1945 à nos jours - Controverses et compromis

Camille Degryse

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2

Résumé

Comment expliquer la présence encore réduite du cinéma et de l'audiovisuel à l'école alors que les images en son et en mouvement sont désormais omniprésentes ?

Un détour par la sociologie du curriculum, la sociologie de l'éducation et la sociologie pragmatique a permis d'affiner la problématique et d'élaborer le questionnement suivant : quelles sont, en France, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, les controverses concernant l'introduction à l'école d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel qui, par les compromis incertains effectués au regard des justifications mobilisées, ont conduit les curricula à prendre la forme scolaire qu'on leur connaît aujourd'hui ? Et, dans une optique plus délibérément prospective, comment peut-on imaginer, sur la base de cet état des lieux, une évolution curriculaire de l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel susceptible d'articuler dimensions esthétique, civique, émancipatrice ?

La thèse se compose de six chapitres, dans le premier, le cadre théorique fait l'objet d'une élaboration qui conduit à la formulation de la problématique. Par une approche socio-historique, les deuxième et troisième chapitres s'emploient à analyser différents corpus, principalement les revues *Images et Son* et les *Cahiers pédagogiques*, examinant la fabrique du cinéma comme objet d'enseignement de la fin du XIX^{ème} siècle aux années 1960 (chapitre 2) puis les controverses d'ordre pédagogique et civico-artistique autour de la scolarisation du cinéma, des années 1960 aux années 1980 (chapitre 3). Dans les quatrième et cinquième chapitres, l'analyse des programmes, de différents entretiens et d'observations de cours permet d'étudier les compromis effectués entre les années 1980 et les années 2000 : au plan pédagogique, l'entrée dans la forme scolaire est réelle mais inachevée (chapitre 4), au plan civico-artistique, l'approche qui consiste à envisager la culture cinématographique comme un moyen d'émancipation peine à s'imposer (chapitre 5). Le dernier chapitre s'intéresse à la période allant des années 2000 à aujourd'hui en évoquant les amorces de changement et les réflexions qui ont commencé à être menées en vue d'un dépassement des compromis antérieurs.

Aujourd'hui encore, alors que des cinéphiles fervents et inspirés demeurent méfiants vis-à-vis du système scolaire, l'idée de faire une place au cinéma dans l'École, en maintenant le lien entre visée citoyenne et artistique et dans une approche pédagogique qui favorise l'implication de l'élève dans ses apprentissages ne l'a pas encore emporté. Le rapport de force n'a pas permis d'imposer la nécessité d'une entrée massive d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à visée émancipatrice dans l'emploi du temps des classes, la formation des enseignants et les épreuves certificatives.

Dans un monde saturé d'images en tous genres, il y a pourtant, à notre sens, une véritable urgence à faire une place à l'apprentissage du langage audiovisuel sans le cantonner à sa dimension exclusivement artistique certes

Pour citer cet article :

Degryse C. (2019). L'introduction d'une éducation au cinéma et à l'audiovisuel à l'École de 1945 à nos jours - Controverses et compromis. *Inter Pares*, 8, 77-78. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : camille.degryse@gmail.com



Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

fondamentale. Il y a urgence à cesser d'ignorer les approches qui ont été progressivement élaborées, notamment à l'université, au sujet des images en son et en mouvement dans leur ensemble et qui sont susceptibles de favoriser des prises de recul essentielles pour les citoyens de demain.

Mots clés : éducation au cinéma, éducation artistique, éducation à la citoyenneté, éducation à l'audiovisuel, éducation aux médias

Abstract : The introduction of film education at school from 1945 up to now - Controversies and compromises

How can we explain the still reduced presence of film education at school while sound motion pictures are now omnipresent ?

A detour through the sociology of the curriculum, the sociology of education and pragmatic sociology allowed us to refine the problematic and to elaborate the following questioning : what are, in France, in the second half of the twentieth century, the controversies regarding the introduction of film and audiovisual education in schools, which, through uncertain compromises made in the light of the justifications mobilized, led curricula to take the academic form they have today ? And, from a more deliberately prospective perspective, how can one imagine, on the basis of these findings, a curricular evolution of film and audiovisual education likely to articulate aesthetic, civic and emancipatory dimensions ?

The thesis consists of six chapters, in the first, the theoretical framework is the subject of a development that leads to the formulation of the problematic. Using a socio-historical approach, the second and third chapters attempt to analyze different corpora, mainly the journals *Images et Son* and the *Cahiers pédagogiques*, examining the construction of film as an object of teaching from the end of the 19th century to the 1960s (Chapter 2) then the pedagogical and civico-artistic controversies surrounding the schooling of cinema, from the 1960s to the 1980s (Chapter 3). In the fourth and fifth chapters, the analysis of the programs, of various interviews and course observations makes it possible to study the compromises made between the 1980s and the 2000s : at the educational level, there is a real but unfinished entry into the school form (Chapter 4), at the civico-artistic level, the approach that consists in seeing the cinematographic culture as a mean of emancipation is struggling to impose itself (Chapter 5). The last chapter examines the period from the years 2000 to today, evoking the beginnings of change and the reflections that began to be carried out in order to overcome controversies.

Faced with fervent and inspired cinephiles who remain suspicious of the school system, the idea of making cinema a part of the School, by maintaining the link between citizen and artistic aims and an educational approach that favors involvement of the student in his learning has not yet won. The balance of power has not made it possible to impose the need for a massive entry of film and audiovisual education with emancipatory aims in class time, teacher training and certification tests. Cinema was allowed to enter school only in its artistic form, which led to a global « sprinkling » and a fragmentary disciplinarization that was largely insufficient in view of the underlying democratic issues.

In a world saturated with images of all kinds, there is, however, in our view, a real urgency to make room for learning the audiovisual language without considering only the artistic dimension. We should stop ignoring, the approaches that have been progressively developed, especially at university, on sound motion pictures as a whole and which are likely to help develop an essential critical mind for the citizens of tomorrow.

Key words : film education, arts education, citizenship education, audiovisual education, media education

La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante. Histoire et persistances de l'idéal de la classe homogène du 19ème siècle à nos jours

Sylvie Jouan

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2

Résumé

S'il existe une littérature française abondante sur la réussite des élèves en classe à plusieurs cours mettant en évidence une plus-value pour les élèves scolarisés dans ce type de classe en milieu rural, aucune étude n'a porté sur l'analyse du discours hostile à ce mode de regroupement.

Pourquoi l'école primaire française est-elle aussi réticente aux classes à plusieurs cours ? Telle est la question de recherche à l'origine de ce travail qui vise dans un premier temps à mettre en évidence les réticences de l'institution scolaire d'État à l'égard de ces classes, puis à mener une investigation historique pour en saisir les origines. Dans ce cadre, nous revenons précisément sur la querelle des méthodes pédagogiques du début du 19ème siècle qui a opposé la méthode mutuelle à l'enseignement simultané de Jean-Baptiste de La Salle, afin de comprendre l'argumentaire décisif, repris plus tard par les fondateurs de l'école Républicaine, qui déterminera pour des raisons politiques et morales propres à la *forme scolaire* dominante une organisation pédagogique en classes à un seul cours, conformément à ce que nous appelons la norme de la classe homogène.

Notre étude nous mène ensuite à l'analyse des persistances contemporaines de ce modèle sur la base de l'analyse des instructions officielles depuis 1960 portant sur l'évolution du réseau des écoles rurales, sur la difficile mise en œuvre de la politique des cycles, et sur les différents modes d'enseignement en classe à plusieurs cours. Nous nous intéressons également aux enseignants qui font le choix de la classe à plusieurs cours, et qui, ce faisant, témoignent du fait qu'il est possible de s'affranchir de cette forme scolaire.

Mots clés : classe à plusieurs cours, classe unique, classe homogène, enseignement mutuel, enseignement simultané

Abstract : The multigrade class vs the dominant school form. History and persistence of the homogeneous class model in France from the 19th century to the present

While there is abundant French literature on pupil achievement in multigrade classes, focused primarily on rural areas, which highlights an added value for schoolchildren in this type of class, no study has focused on analysing the discourse hostile to this way of constituting classes.

Pour citer cet article :

Jouan S. (2019). La classe à plusieurs cours à l'épreuve de la forme scolaire dominante. Histoire et persistances de l'idéal de la classe homogène du 19ème siècle à nos jours. *Inter Pares*, 8, 79-80. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : camille.degryse@gmail.com

Why are French primary schools so reluctant to accept multigrade classes ? This is the research question that runs through this work, which aims first to highlight the reticence of the French educational institution to implement these classes, then to conduct a historical investigation to understand the origins of this reticence. In this context, we return to the quarrel over pedagogical methods at the beginning of the 19th century (the first « school war »), which opposed the monitoring system to the simultaneous teaching of Jean- Baptiste de La Salle, in order to understand the decisive argument, later taken up by the founders of the Republican school, which would determine, for political and moral reasons specific to the dominant school form, a pedagogical organization in simple grade classes, - what we call the « homogeneous class model ».

In addition, this study presents the analysis of the contemporary persistence of this model based on an analysis of official instructions since 1960 concerning the evolution of the rural school network, the difficult implementation of the school cycle policy, as well as the different modes of multigrade class teaching. We also look here at teachers who choose the multigrade class and who, in doing so, demonstrate that it is possible to break free from this school form.

Key words : multigrade class, one class school, homogeneous class, monitorial system, simultaneous method

L'étude des conceptions en santé comme préalable à un dispositif de promotion de la santé

Cédric Kempf

Laboratoire HESPER - Université Claude Bernard Lyon1

Résumé

Notre thèse s'inscrit dans le champ de la promotion de la santé définie par l'Organisation Mondiale de la Santé. Au plan national et international, les activités de recherche consistent principalement à évaluer l'efficacité de la promotion de la santé au travers de programmes d'interventions. Il s'agit de démontrer leurs effets sur la santé des populations et leur utilité sociale.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous demandons si le programme est la seule modalité possible pour des interventions promotrice de santé. La notion de dispositif permet d'envisager une modalité alternative, davantage en phase avec la promotion de la santé parce que centrée sur le pouvoir d'agir du sujet. Les interventions de professionnels au sein d'un dispositif semblent néanmoins différer en fonction de leur perception du terme de santé.

Nous nous appuyons sur les théories de l'intervention interdisciplinaire et des conceptions en santé pour déterminer les fondements d'un dispositif tel que nous l'envisageons. L'intervention interdisciplinaire est principalement conditionnée par l'engagement des professionnels. Leurs conceptions en santé jouent un rôle central dans leur appréhension des situations professionnelles qu'ils vivent. Ceci nous permet de structurer un objet de recherche en promotion de la santé autour de l'implantation d'un dispositif redonnant un rôle central à ces conceptions en santé.

En inscrivant les sujets comme point nodal d'un dispositif promoteur de santé, nous nous interrogerons sur ce qui leur permettrait de décider d'y participer ou non. Pour ce faire, nous avons étudié un dispositif en promotion de la santé qui vise l'accompagnement d'acteurs territoriaux qui interviennent auprès d'enfants et d'adolescents. Nous nous sommes focalisés sur un moment clé que sont les prémices de ce dispositif où des professionnels sont en situation de déterminer leur niveau d'engagement.

Nous avons conçu deux protocoles permettant le recueil puis l'analyse de discours de 63 sujets, par la méthode de l'entretien semi-dirigé, concernant leur activité professionnelle et les liens avec le terme de santé.

Nous avons utilisé le logiciel d'analyse de contenu qualitatif Nvivo 11© et avons élaboré deux étapes d'analyse. La première a permis la constitution de 812 références. La deuxième étape de l'analyse a permis de révéler 28 conceptions en santé mobilisées par les sujets. En utilisant une mesure de similarité nous avons observé l'existence d'une conception collective en santé dans une situation asynchrone puis avons confirmé la présence d'un méta-système de conceptions en santé.

Pour citer cet article :

Kempf C. (2019). L'étude des conceptions en santé comme préalable à un dispositif de promotion de la santé. *Inter Pares*, 8, 81-82. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : cedric.kempf@yahoo.fr

Nous montrons que le processus d'explicitation des conceptions en santé constitue un indicateur de mobilisation des professionnels par son effet déclencheur. Le méta-système de conceptions en santé observé permet d'établir une liaison avec la notion d'activité collective mais également avec le concept sociologique de négociation. Cela nous permet de baliser des conditions préalables à un dispositif en promotion de la santé : (1) favoriser l'explicitation des conceptions en santé des sujets en amont du dispositif, (2) préciser l'activité collective comme modalité d'organisation du dispositif, (3) promouvoir la reconnaissance et la valorisation de l'activité collective des professionnels, (4) et enfin formaliser la coordination des tâches.

Mots clés : promotion de la santé, intervention, conceptions en santé, dispositif

Abstract : The study of health conceptions as a prerequisite for a health promotion device

Our thesis falls within the scope of health promotion defined by the World Health Organization. At the national and international levels, research activities consist mainly of evaluating the effectiveness of health promotion through intervention programs. It is a question of demonstrating their effects on the health of populations and their social utility.

As part of this thesis, we wonder if the program is the only possible modality for health promotion interventions. The concept of device allows to consider an alternative modality, more in phase with the health promotion because centered on the empowerment of the subject. The interventions of professionals within a device nevertheless seem to differ according to their perception of the term health.

We rely on the theories of interdisciplinary intervention and health conceptions to determine the foundations of a device as we envision it. Interdisciplinary intervention is mainly conditioned by the commitment of professionals. Their health conceptions play a central role in their understanding of the professional situations they experience. This allows us to structure an object of health promotion research around the implementation of a device giving a central role to these health conceptions.

By listing topics as a nodal point of a health promoter device, we will question what would allow them to decide whether to participate or not. To do this, we studied a health promotion device that aims to support territorial stakeholders who intervene with children and adolescents. We focused on a key moment that is the beginnings of this device where professionals can determine their level of commitment.

We conceived two protocols allowing the collection and the analysis of speeches of 63 subjects, by the method of the semi-directed interview, concerning their professional activity and the links with the term of health.

We used the qualitative content analysis software Nvivo 11 © and developed two analysis steps. The first allowed the constitution of 812 references. The second stage of the analysis revealed 28 health conceptions mobilized by the subjects. Using a similarity measure, we observed the existence of a healthy collective design in an asynchronous situation and then confirmed the presence of a meta-system of healthy conceptions.

We show that the process of explaining health conceptions is an indicator of mobilization of professionals by its triggering effect. The meta-system of health conceptions observed makes it possible to establish a link with the notion of collective activity but also with the sociological concept of negotiation. This allows us to define prerequisites for a device for health promotion : (1) to promote the explanation of the health conceptions of the subjects upstream of the device, (2) to specify the collective activity as modality of organization of the device (3) promote the recognition and valorization of the collective activity of professionals, (4) and finally formalize the coordination of tasks.

Key words : health promotion, intervention, health conceptions, device

La laïcité au collège. Les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacement et hybridation des conceptions de la laïcité

Charlène Ménard

Laboratoire ECP - Université Lumière Lyon2

Résumé

Depuis la fin des années 1980, la laïcité a été placée au cœur des valeurs à transmettre à l'école, jusqu'à devenir un enjeu fondamental dans la formation des élèves. Cependant, l'institution, des responsables politiques, des médias évoquent encore des entorses à la laïcité dans certains établissements scolaires. Les injonctions politiques et les dispositifs institutionnels visant la défense de la laïcité ne semblent donc pas apaiser les tensions. L'école de la République serait toujours en difficulté face à la « menace du communautarisme » et aux « atteintes à la laïcité ». Comment comprendre la réalité du travail enseignant dans ce contexte ? Quelles peuvent être les tensions, les difficultés, dans la mise en œuvre des prescriptions ? Dans le cadre d'une approche socio-historique et d'analyse du travail, une enquête ethnographique a été menée pendant une année scolaire dans trois collèges publics. Ses résultats permettent d'avancer que les stratégies des enseignants pour surmonter les épreuves associées à la laïcité engagent des actions qu'ils justifient en référence à une diversité de modèles de justification. Les injonctions sont reconfigurées selon des logiques locales et individuelles, avec comme objectif le maintien de la paix scolaire et la réussite scolaire des élèves. La laïcité scolaire en situation apparaît sous une forme hybride qui s'inscrit dans une conception locale et situationnelle de la justice scolaire, en référence à différents principes de justice. Cela permet de défendre la thèse d'une hybridation située des principes de justice, ressources pour résoudre des difficultés mais aussi sources d'instabilité quand la renormalisation n'est pas fondée sur un débat professionnel permettant de stabiliser au moins temporairement des règles d'action communes.

Mots clés : laïcité scolaire, formation à la citoyenneté, principes de justice, renormalisation, curriculum réel

Abstract : *Laïcité* in middle school. The teaching practices of renormalization of formal curriculum : movement and hybridization of conceptions of *laïcité*

Since the end of the 1980s, *laïcité* has been placed at the center of the values transmitted at school, and so become a fundamental issue in the training of students. However, alarming findings on school and sprains of *laïcité* in some schools are still established during political debates and in the media. Political injunctions aimed at defending *laïcité* do not seem to ease tensions. The school of the Republic would always be in difficulty in

Pour citer cet article :

Ménard C. (2019). La laïcité au collège. Les pratiques enseignantes de renormalisation, du curriculum prescrit : déplacement et hybridation des conceptions de la laïcité. *Inter Pares*, 8, 83-84. Récupéré du site de la revue : http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/IMG/pdf/Inter_Pares_8.pdf

Pour contacter l'auteur : c.menard@univ-lyon2.fr

the face of the « threat of communitarianism » and « attacks on *laïcité* ». How to understand the reality of teaching work in this context ? What can be the tensions, the difficulties, in the implementation of prescriptions ? To answer these questions, an ethnographic survey was conducted during one school year in three different public middle schools. The results of this survey work make it possible to argue that teachers' strategies for overcoming the hardships associated with *laïcité* lead to justified actions with reference to a variety of justification models that are characteristic of teaching work today. Injunctions are reconfigured according to local and individual logic, with the goal of maintaining school peace and student success. Scholar *laïcité* in situation is therefore a hybrid form, strongly inscribed in a local and situational conception of school justice and in reference to different principles of justice. Hence our thesis of a hybridization based on the principles of justice, resources for solving difficulties but also sources of instability when the renormalization is not based on a professional debate allowing to stabilize at least temporarily common rules of action.

Key words : scholar *laïcité*, citizenship education, principles of justice, renormalization, real curriculum

Recommandations aux auteur(e)s

Les articles soumis ne doivent pas excéder 30 000 signes espaces compris, et doivent comporter un résumé en français et en anglais. Dans la rubrique Thématique, les articles doivent s'inscrire précisément dans la thématique retenue pour le numéro de la revue.

Ils font l'objet d'une lecture, d'échanges avec le comité éditorial et – en cas de sélection – d'une procédure d'édition par celui-ci. Ils doivent être accompagnés de mots-clés et respecter les normes typographiques de la revue *Inter Pares* et APA en vigueur.

Sont également admis en rubrique Varia : des posters exposés lors des journées doctorales (hors thématique) et qui doivent être accompagnés d'un commentaire de 5 000 signes maximum, espaces compris (format A4 portrait), des résumés de thèse (soutenue dans un délai rétrospectif d'une année) en français et en anglais, de 3500 signes maximum espace compris.

Normes APA et typographiques pour *Inter Pares*

Présenter ses références selon la typographie adoptée pour la revue, la feuille de style pour la mise en page et les normes de l'American Psychological Association (APA) 6^e édition. Vous pouvez vous référer au site de l'École Doctorale :

<http://recherche.univ-lyon2.fr/epic/316-Normes-presentation-APA.html>



Directeur de publication

André D. Robert

Conception de la maquette

Frédéric Aubrun et Claire Bernot-Caboche

Normes typographiques

Raphaëlle Raab et Claire Bernot-Caboche

Révision linguistique de l'anglais

Chloé-Noémie Monin et Rana Challah

Coordinateur du numéro

Camille Roelens

Contact

interpareslyon2@gmail.com

Comité éditorial

Frédéric Aubrun, Claire Bernot-Caboche, Thomas Bihay, Rana Challah, Suzane El Hage, Alexandra Lambert-Gimey, Thibaut Lauwerier, Marie-Sophie Madiba, Martin-Theddy Messina, Chloé-Noémie Monin, Elmira Prmanova, Raphaëlle Raab, Camille Roelens, Elias Saad

Comité de lecture

Thomas Bihay, Gwenael Boudjadi, Rana Challah, Virginie Chretien, Joris Cintero, Aurélie Doignon, Romain Dubreuil, Ghislain Favergeat, Maryline Gachet, Julie Jarillo, Chloé Lecomte, Xinxin Pang, Christophe Point, Camille Roelens, Brigitte Royer, Colette Smentek, Marie Valorge

Comité scientifique

Nadja Acioly-Régner (ECP), Marie Anaut (CRPPC), Anne Brun (CRPPC), Françoise Carraud (ECP), Stéphanie Colin (ECP), Gilles Combaz (ECP), Sarah Cordonnier (ELICO), Jacqueline Costa-Lascoux, Valérie Croissant (ELICO), Laurent Gutierrez (CREF), Valérie Haas (GRePS), Nikos Kalampalikis (GRePS), Pierre Kahn (CIRNEF), Alain Kerlan, Françoise Lantheaume (ECP), Raoul Lucas (ORACLE/La Réunion), Philippe Meirieu, Frédéric Mole (ERHISE/Genève), Noëlle Monin (ECP), Claire Perrin (L-VIS), Denis Poizat (ECP), Jean-Claude Régner (ICAR), André D. Robert (ECP), Jean-Yves Seguy (ECP), Stéphane Simonian (ECP)

Laboratoires relevant de l'école doctorale EPIC

Education, Culture, Politiques (ECP - EA 4571) | Sciences et Société : Historicité, Education et Pratiques (S2HEP - UMR 5208) | Centre de Recherches en Psychopathologie et psychologie Clinique (CRPPC - EA 653) | Groupe de recherche en psychologie Sociale (GRePS - EA 4163) | Santé Individu Société (SIS - EA 4129) | Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR - UMR 5191) | Equipe de recherche de Lyon en sciences de l'Information et de la Communication (ELICO - EA 4147) | Laboratoire sur les vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport (L-VIS - EA 7428)



Ce document est diffusé sous le contrat Creative Commons « paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libres de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur(e) et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales