Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

54 | 2006

La cause : approche pluridisciplinaire

La notion de « cause » dans les sciences sociales : expliquer et comprendre

Jacques Denantes

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/511>

DOI : 10.4000/linx.511

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 125-128

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Jacques Denantes, « La notion de « cause » dans les sciences sociales : expliquer et comprendre », *Linx* [En ligne], 54 | 2006, mis en ligne le 01 août 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/511> ; DOI : 10.4000/linx.511

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

La notion de « cause » dans les sciences sociales : expliquer et comprendre

*Jacques Denantes, Université de Paris X - Nanterre
Sciences de l'ÉducatiEn*

Ma thèse porte sur les difficultés des universités à s'engager dans la formation continue. J'ai, durant ma vie active, rencontré à maintes reprises le problème de la ségrégation sociale dans et par l'éducation, et j'ai engagé cette recherche pour voir de quelle façon, par la formation continue, l'enseignement supérieur pouvait compenser cette ségrégation. Les dispositions législatives et réglementaires qui l'ont instituée ont toujours mentionné un objectif de promotion sociale. J'ai examiné les conditions de leur mise en œuvre, depuis 1968. Durant ma vie active, j'ai souvent été confronté à l'écart qui sépare la proclamation de politiques publiques et la réalité de leur mise en œuvre sur le terrain, aussi mon intérêt pour la notion de cause est-il plus opératoire qu'épistémologique.

1. Le thème de ma recherche

S'agissant d'étudier les réactions du système universitaire aux dispositions législatives et réglementaires concernant la formation professionnelle continue dans l'enseignement supérieur, j'ai d'abord effectué un recueil de données, en écrivant l'histoire de son développement dans les universités et en décrivant sa mise en œuvre dans deux d'entre elles. J'ai ensuite cherché des explications aux difficultés de ce développement, par la recherche de régularités d'occurrences traduites en relations de

causes à effets, puis j'ai complété ces explications par une analyse en compréhension des intentions que des acteurs ont projetées sur leurs activités.

2. Le recueil des données

Un travail sur documents m'a permis de caractériser le régime des conventions qui, depuis la loi de 1971, structure la mise en œuvre de la formation professionnelle continue, puis un travail sur archives m'a permis de situer, dans le cadre de ce régime, l'histoire du développement de la formation continue universitaire, depuis 1968. Ce développement a été voulu par les Pouvoirs Publics, qui ont défini et codifié, dans une succession de textes, le rôle dévolu à l'enseignement supérieur. Incitées par le Ministère de l'Education, les universités ont mis en place, à partir de 1972, des missions de formation continue, mais l'importance de leur engagement s'est ensuite largement différenciée. Toutes étaient confrontées à la nécessité de répondre à la croissance du nombre des étudiants et, pour mettre en œuvre des activités de formation continue, la plupart ont largement appelé à des personnels non titulaires qui n'avaient aucune part dans la formation initiale, de sorte que la formation continue s'est, le plus souvent, développée en marge des universités.

J'ai conduit des entretiens, entre 1998 et 2000, dans deux universités, auprès des présidents, des directeurs des services de formation continue, de responsables d'actions de formation continue, d'enseignants-chercheurs en UFR et d'adultes en formation. Il en ressort des modalités très différentes. L'université la plus engagée a intégré la formation continue dans le fonctionnement des UFR, ce qui lui a notamment permis de généraliser la validation des acquis. L'autre université a spécialisé un département en formation continue, qui conduit ses actions à l'écart des UFR, sans être habilité à délivrer des diplômes d'État. Les UFR accueillent aussi des adultes, mais sans bénéficier des financements attachés au régime des conventions. Du fait de cette ségrégation, l'université ne peut mettre en œuvre la validation des acquis.

3. L'analyse causale des données

Pour interpréter ces données, j'ai analysé les observations portant sur deux parties du fonctionnement du système universitaire, auxquelles j'ai fait correspondre deux modèles :

3.1. Premier modèle : le jeu des relations

Dans son modèle de la « configuration universitaire », Christine Musselin met en scène trois groupes d'acteurs, la tutelle du ministère de l'Education, la profession universitaire et les universités. J'ai introduit les financeurs de la formation continue dans le jeu de leurs relations. Les données montrent que la tutelle favorise cette intrusion, dont elle espère une ouverture sur le monde économique et l'accès à de nouvelles ressources financières, mais en même temps, elle freine les créations d'emplois titulaires, qu'elle maintient à un niveau très inférieur à celui que justifieraient les sommes recueillies au titre de la formation continue. Pour combler ce déficit, les

universités recrutent, sur ces mêmes ressources, des personnels hors statut, que la tutelle leur impose de maintenir en situation précaire. De son côté la profession, à travers les sections du CNU, ne prend que les activités de recherche en considération, pour se prononcer sur les demandes de titularisation et pour évaluer les carrières.

3.2. Second modèle : le parcours imposé aux usagers

Dans son modèle du « processus de classement », Henri Mintzberg (1998) représente les parcours universitaire des étudiants, les procédures d'accès, l'échelonnement des formations, les procédures conduisant aux diplômes. Les enseignants sont les opérateurs de ces parcours, dont ils doivent assurer l'inscription dans le cadre de standardisations définies au niveau national, standardisations des conditions d'accès, des contenus des formations et des procédures d'examens.

En formation initiale, l'anonymat des relations avec les étudiants et la sélection par l'échec permettent aux enseignants de consacrer peu de temps à ce processus, ce qui les libère pour la recherche. Mais l'observation des actions de formation continue mises en œuvre dans les deux universités fait ressortir une nécessité de qualité, qui découle d'une obligation de réussite. Pour les promoteurs de ces actions, comme pour les adultes qui en bénéficient, une condition nécessaire est la prévention du risque de l'échec. Cela entraîne, de la part des enseignants, une prise en charge individualisée sur la durée du processus, individualisation qu'accentue encore la validation des acquis. Il en résulte que ceux investis en formation continue exercent un autre métier que celui de leurs collègues enseignant en formation initiale, et ce métier ne laisse que peu de temps pour la recherche.

3.3. La recherche des causes : expliquer et comprendre

On peut déduire des deux modèles une relation entre le petit nombre d'enseignants investis dans la formation continue, les modalités de cet investissement et le parti pris par les sections du CNU de ne prendre en considération que les activités de recherche. Traduite en relation causale, elle permet d'expliquer globalement le retrait de la profession universitaire, l'appel massif des universités à des personnels hors statut et la marginalisation des activités de formation continue.

Mais il faut aussi rendre compte du fait que des universitaires s'impliquent dans la formation continue et que des universités l'inscrivent dans leurs orientations prioritaires. Dans la population des universitaires, j'ai isolé deux catégories, auxquelles j'ai fait correspondre deux types idéaux : les notables et les militants de la formation continue, chacune caractérisée à partir d'une analyse de discours. Les notables, qui ont occupé des postes de responsabilité au ministère de l'Éducation ou des fonctions de présidents d'universités, sont partisans de l'autonomie des universités et de leur ouverture sur le monde économique, ce qui leur donne un préjugé favorable au développement de la formation continue. De leur côté, les militants se sont engagés dans la formation continue parce qu'ils en valorisent la démarche pédagogique et la marge de créativité qu'elle leur permet. J'en déduis l'hypothèse, restant à vérifier, que la rencontre de notables et de militants est un facteur d'explication de l'enchaînement

ayant conduit la plus dynamique des deux universités enquêtées, à intégrer la formation continue dans l'activité des UFR.

En dehors de ces deux catégories, la formation continue est absente des discours et des préoccupations de la grande majorité des universitaires. Ceux-ci privilégient la recherche qui détermine leur titularisation et leur carrière mais, en tant que chercheurs, même ceux qui travaillent sur le thème de la formation continue n'abordent jamais les activités mises en œuvre dans les universités¹. Ils ne font pas de recherche sur la formation continue universitaire et, par une sorte d'effet en retour, la formation continue conduite dans les universités leur apparaît incompatible avec la recherche.

Comment interpréter cet enfermement systémique et l'aversion réciproque entre un certain nombre d'universitaires et leurs collègues investis dans la formation continue ?² N'ayant pas de résultats d'enquêtes me permettant de raisonner en termes de causes et d'effets, j'ai tenté une démarche de compréhension en analysant des discours, extraits, pour les uns, de proclamations syndicales affichées par le SNESup jusqu'en 1976, pour les autres, de publications de chercheurs travaillant sur le thème de la formation professionnelle continue. Les discours que j'ai choisis sont ceux qui tendent à présenter la formation continue comme une subversion de la formation initiale, parce que, subordonnant la décision de formation à des considérations économiques, elle officialise une « idéologie du changement » qui remet en cause les valeurs du système éducatif. Je ne suis pas en mesure d'évaluer le poids d'une telle représentation dans la profession universitaire. En me basant sur le fait que je l'ai trouvée récurrente dans des publications de 1970 à 2000, et en me basant aussi sur mes contacts avec des membres de cette profession, je fais l'hypothèse qu'elle n'a jamais cessé d'influer sur les comportements des universitaires à l'égard de la formation continue.

BIBLIOGRAPHIE

ARON R., 1986, *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, Gallimard.

BERTHELOT J.- M., 2001, *Epistémologie des sciences sociales*, Paris, PUF.

DURKHEIM E., 1988, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.

MINTZBERG H., 1998, *Le management – Voyage au centre des organisations*, Paris, Editions d'organisations.

MUSSELIN C., 2001, *La longue marche des universités*, Paris, PUF.

WEBER M., 1995, *Economie et Société*, Paris, Pocket.

¹ A signaler toutefois que, depuis 2002, commencent à apparaître des travaux de jeunes chercheurs sur le thème de la validation des acquis de l'expérience.

² Un enseignant-chercheur m'a fait, à la lecture de cet article, le commentaire suivant : « Les croyances comme quoi l'enseignement en formation continue est incompatible avec la recherche, de fait largement partagée par les acteurs, sont aussi créatrices de réalité... Par exemple, le fait que les services de la formation continue rejettent les personnels orientés vers la recherche ».