



Revue d'anthropologie des connaissances

13-1 | 2019

La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur

Quand la politique de l'employabilité conduit à la régionalisation des sciences sociales

Des transformations curriculaires à l'aube du XXI^e siècle

When employability policy leads to the regionalization of the social sciences.

Curriculum transformations at the dawn of the twenty-first century

Cuando la política de empleabilidad conduce a la regionalización de las ciencias sociales. Transformaciones curriculares en los albores del siglo XXI

Sophia Stavrou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rac/539>

ISSN : 1760-5393

Éditeur

Société d'Anthropologie des Connaissances

Référence électronique

Sophia Stavrou, « Quand la politique de l'employabilité conduit à la régionalisation des sciences sociales », *Revue d'anthropologie des connaissances* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 12 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rac/539>

Ce document a été généré automatiquement le 12 avril 2020.



Les contenus de la *Revue d'anthropologie des connaissances* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Quand la politique de l'employabilité conduit à la régionalisation des sciences sociales

Des transformations curriculaires à l'aube du XXI^e siècle

When employability policy leads to the regionalization of the social sciences.

Curriculum transformations at the dawn of the twenty-first century

Cuando la política de empleabilidad conduce a la regionalización de las ciencias sociales. Transformaciones curriculares en los albores del siglo XXI

Sophia Stavrou

Introduction : la politique de l'employabilité, pour quels effets ?

- ¹ Se trouvant au croisement de plusieurs mouvements de transformation, politiques, économiques, culturels et sociaux, l'enseignement supérieur fait l'objet de réformes consécutives et continues au cours des dernières années, dans le sens d'une meilleure connexion avec le marché du travail et l'économie. Dans les discours officiels qui encadrent ce processus de réforme, l'« employabilité » est désormais érigée en thème clé de la politique européenne et internationale et des politiques nationales des États. Si les relations entre l'enseignement supérieur et le travail ne sont certes pas un phénomène nouveau, la focalisation du discours politique sur cette adéquation, ainsi que le haut degré de sa publicisation, sont des caractéristiques plus récentes. Pour les universités en particulier, les transformations auxquelles conduisent ces discours sont cruciales, car elles affectent le rôle de l'Université dans la société, l'organisation du travail, l'activité et l'identité des acteurs universitaires, la recherche produite, les savoirs enseignés. Nous suggérons même que l'on assiste à un changement curriculaire à l'Université (Stavrou, 2017). Ce terme désigne les reconfigurations à l'œuvre dans les programmes d'enseignement : des recompositions de la structure, du contenu et des

savoirs, des pratiques pédagogiques, voire même des équipes enseignantes et du public étudiant. La plupart des travaux scientifiques internationaux analysent rarement, en revanche, ces transformations mêmes.

- 2 C'est ce quasi-*vide* de la sociologie des curricula et des contenus que tente de combler cet article, par des observations issues de nos recherches sur les transformations des programmes d'enseignement universitaires à l'aube du XXI^e siècle. À partir d'une étude de cas des masters en sciences humaines et sociales menée en France, cet article cherche à mettre en lumière les déplacements des frontières épistémiques, sociales et identitaires qui prennent place dans les formations. Les observations s'appuient sur une analyse des curricula formels de 15 formations de master, à partir de documents tels que les plaquettes de description du programme et des contenus et les emplois du temps, recueillis lors d'une enquête de terrain menée entre 2006-2012 dans six universités françaises, ainsi que sur des entretiens menés auprès des responsables de formation et du personnel enseignant qui participent à ces formations. Ces curricula deviennent des objets où se matérialise le discours officiel dès lors qu'ils sont créés, formalisés, évalués, habilités dans un contexte institutionnel donné. Leur analyse permet ainsi de comprendre comment le principe de la performance de l'enseignement universitaire vis-à-vis du marché s'inscrit dans les logiques de conception des formations, de l'organisation des contenus et de l'enseignement.
- 3 L'article présente d'abord le cadre théorique qui a constitué la base de cette recherche. La première section développe les apports d'une approche sociologique des curricula et des contenus, qui trouve son inspiration dans la théorie du discours pédagogique de Basil Bernstein, notamment son concept de recontextualisation du savoir. La deuxième section décrit de manière synthétique les principales observations issues de l'enquête empirique portant sur les transformations des curricula en sciences sociales. Les logiques de construction des programmes sont mises en lumière, ainsi que celles de catégorisation et de classification des contenus qui peuvent y être observés. La troisième section propose une lecture de ces transformations comme relevant d'une tendance à une forme de régionalisation des savoirs des sciences sociales. Ce terme, qui désigne le regroupement de savoirs disciplinaires autour d'un objet transversal, devient un principe opérant dans les formations universitaires dans le contexte de réforme actuel. L'article ouvre à une discussion autour des enjeux de l'acception dominante d'un tel principe, ainsi que des conditions de sa stabilisation et/ou de ses définitions alternatives dans une réalité sociale complexe.

L'appel à une sociologie des curricula et des contenus

De l'« employabilité » dans le discours officiel à la nécessité d'une sociologie du curriculum

- 4 L'objectif de la connexion de l'enseignement universitaire avec le marché s'est construit progressivement comme nécessité au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, et notamment à partir des années 1980. Il constitue le résultat de transformations plus globales qui prennent place dans le champ des politiques publiques, dans le cadre des processus liés à la mondialisation (Rizvi et Lingard, 2010 ; Pestiau, 2006). Deux mouvements ont contribué à établir des liens spécifiques entre les politiques d'enseignement supérieur et les politiques d'emploi. En premier lieu, le

projet d'une « économie de la connaissance », inspiré de la théorie du capital humain, et impliquant une transformation radicale de l'économie vers l'investissement dans la connaissance, sa production, son usage et transfert, y compris la transformation des systèmes d'éducation en systèmes de formation (Vinokur, 2003 ; Tanguy, 2005). Le second mouvement réfère aux transformations de l'État-providence après les Trente glorieuses et le modèle émergeant d'une politique sociale dite « active », propulsée par les organisations internationales et tout particulièrement par la Commission européenne, et considérée comme le cœur de la nouvelle politique de l'emploi de l'UE (Hantrais, 2007). Ces reconfigurations ont pris un sens précis dans la politique européenne de l'enseignement supérieur, menée par la Commission et initiée dans les États-membres par le processus de Bologne à partir de 1999 visant à construire un Espace européen de l'enseignement supérieur. Tant les recommandations de la Commission que les communiqués du processus du Bologne ont incité les établissements d'enseignement supérieur à agir pour résoudre le problème de l'employabilité des diplômés, remédier à l'incohérence entre les formations et la demande de la part du marché, et investir dans une politique des compétences en fonction des besoins. Selon Arora (2015), l'« agenda de l'employabilité » s'impose désormais comme un discours hégémonique au sens que Gramsci donne au terme : thème dominant, renforcé et mis en œuvre par des voies diverses, et prenant la forme d'un discours de sens commun qui le protège de sa propre mise en cause.

- 5 Les États ont intégré cette politique supranationale de l'enseignement supérieur chacun avec ses propres spécificités, en fonction de la configuration du système et des traditions nationales (Musselin, 2009). En France, celle-ci se reflète dans le passage d'une stratégie de spécialisation des diplômes, par la création de diplômes dits « professionnels », vers une « professionnalisation » généralisée des formations supérieures qui se met en place notamment à partir des années 2000. Cette dernière se trouve explicitement exprimée dans les textes législatifs nationaux et les rapports des commissions de spécialistes, y compris des représentants du monde socio-économique (voir par exemple les rapports du Groupe Véolia et du Cercle Vinci de 2006), puis dans les circulaires de la Direction générale de l'enseignement supérieur. Cette extension de la professionnalisation témoigne du développement d'une réflexion politico-administrative autour de la fabrication des programmes. Le discours politique national appelle de ses vœux une reconstruction des formations en fonction de leur pertinence dans le marché, ainsi que la transformation des connaissances en compétences, la dé-disciplinarisation des formations pour un recentrage sur des domaines d'activité, et l'interdisciplinarité. Amorcée déjà sous l'impulsion du Décret de la réforme dite LMD en 2002, cette orientation du changement curriculaire se trouve cristallisée dans la loi LRU (n° 2007-1199), laquelle inscrit l'orientation et l'insertion professionnelles des étudiants dans les missions officielles de l'enseignement supérieur français.
- 6 Bien que les programmes d'enseignement, leurs objectifs et contenus, soient mis au centre de cette politique de l'enseignement supérieur, ils n'ont en réalité pas fait l'objet privilégié des recherches scientifiques, du moins jusqu'à très récemment. Dans la littérature internationale, la question des politiques publiques a souvent été traitée séparément de celle des savoirs (Rizvi et Lingard, 2010) et les savoirs n'ont été abordés dans ce champ de recherches qu'à la marge jusqu'aux années 2010 (voir Gumport, 2007 ; Tight, 2010). Les liens entre niveaux macro-social et micro-social sont rarement recherchés et les effets du passage des politiques aux pratiques locales sont le plus

souvent spéculés (Saarinen et Ursin, 2012). Les études critiques sur l'emprise du discours néolibéral hégémonique sur l'université prolifèrent. Pour autant, malgré un grand intérêt pour l'instrumentalisation de l'éducation, il demeure un quasi-*vide* quant à l'étude des effets de ces discours sur les pratiques d'enseignement et sur les savoirs eux-mêmes. D'inspiration néo-marxiste et postmoderne, ces études critiques demeurent le plus souvent limitées à une analyse du discours politique pour dévoiler l'impact des référents néolibéraux sur les politiques éducatives, notamment européennes et internationales. Ce pari a été encore plus ambitieux dans le champ français, à l'intérieur duquel la construction des savoirs en éducation, notamment à l'Université, est restée un thème marginal. L'approche de la sociologie du curriculum, développée en Grande-Bretagne à partir des années 1970, n'a pas connu le même essor en France, malgré des tentatives de traduction de la part de J.-C. Forquin (1989, 1990) et malgré l'appel de V. Isambert-Jamati à une sociologie des contenus d'enseignement (1990). À quelques exceptions près (voir notamment Ropé, 1994 ; Vitale, 1999 ; mais aussi Millet, 2003), l'enseignement supérieur n'avait pas été questionné sous cet angle, dans un champ dominé par des recherches autour de la démocratisation sociale et du public étudiant, ou encore par le thème des organisations d'enseignement supérieur et leurs relations avec l'État.

- 7 C'est à partir des années 2010 notamment qu'on voit émerger en France, et dans d'autres pays, des travaux qui portent leur attention sur la dimension directement curriculaire de la politique de l'enseignement supérieur. L'émergence de cette perspective semble liée d'une part à l'intensification des discours officiels sur les contenus eux-mêmes, ainsi qu'aux transformations de l'offre de formation des universités imposées par le mouvement de réformes nationales et de politiques supranationales des deux dernières décennies. D'autre part, elle apparaît comme le résultat d'un nouveau souffle donné à la sociologie du curriculum, notamment par le biais de la réappropriation de la théorie de Basil Bernstein (voir à ce propos Vitale, 2017). C'est dans ce double contexte que nous avons entrepris nos propres recherches sur les transformations curriculaire dans les universités françaises (Stavrou, 2008, 2012).

Étudier la recontextualisation des savoirs : les apports de l'approche bernsteinienne

- 8 La théorie de Basil Bernstein pose un défi fondamental pour la sociologie des contenus d'enseignement. Il note :
- Il n'y a rien d'intrinsèque au statut relatif des différents contenus, il n'y a rien d'intrinsèque aux relations entre contenus. Indépendamment de la question de la logique intrinsèque des diverses formes de pensée publique, les formes de leur transmission, à savoir leur classification et leur cadrage, sont des faits sociaux. Il existe un certain nombre de moyens alternatifs d'accès aux formes publiques de pensée, et donc aux diverses réalités qu'ils rendent possibles. Par conséquent, je mets l'accent sur la nature sociale du système d'alternatives duquel émerge une constellation appelée curriculum. (Bernstein, 1995, p. 204)
- 9 Si l'on suit sa pensée, il s'agit de reconnaître que chaque programme contient son propre corps de connaissances, qui évolue avec le progrès de la science et avec les pratiques sociales. Mais il s'agit en même temps de comprendre que la structuration des programmes au sein de textes légitimés par l'institution, les déplacements des

savoirs, les re-localisations et re-focalisations dont ils ont été l'objet sont des processus sociaux. Cette dimension fait référence au procès de la « recontextualisation du savoir » (Bernstein, 1990, 2007), dans son sens initial. Cette notion désigne le fait qu'il existe des activités sociales qui participent à la sélection et à l'organisation des savoirs et des pratiques, en vue de la construction de textes pédagogiques spécifiques. Pour Bernstein, les règles de la recontextualisation du savoir font partie intégrante de tout dispositif pédagogique, c'est-à-dire de l'ensemble du processus qui va de la production des connaissances à leur transformation en objets de la communication pédagogique dans l'objectif de former des personnes. Ces règles renvoient à « un principe qui permet l'appropriation d'autres discours et leur mise en relation spéciale entre eux, avec pour objectif leur transmission et leur acquisition sélective » (Bernstein, 2007, p. 65). Cela implique un travail d'abstraction de savoirs, de pratiques et de discours de leur contexte d'origine, et leur déplacement dans un nouveau (con)texte de pratique, défini par sa dimension pédagogique et qui met en jeu de nouvelles relations symboliques et sociales.

- 10 Le concept de recontextualisation de Basil Bernstein apparaît particulièrement heuristique pour penser à la fois les objets médians eux-mêmes (les curricula) et les activités mises en œuvre pour leur construction (l'élaboration des programmes), sur une échelle d'observation méso-sociale. L'étude de la recontextualisation du savoir rend saisissables les principes généraux qui conditionnent les réalisations locales de l'enseignement universitaire. Bien qu'il apparaisse comme abstrait, ce concept guide en fait le chercheur vers l'analyse descriptive des activités par lesquelles opèrent les relations de pouvoir et les relations de contrôle social : (a) des activités de *classification* qui établissent des frontières, considérées comme légitimes, entre savoirs et entre groupes, et (b) des activités de *cadrage* en tant qu'exercice de contrôle sur les formes légitimes de communication à l'intérieur de chaque catégorie. Le cadre conceptuel de Bernstein réoriente le chercheur vers une théorie de la description de l'action sociale, comme le suggère Nicole Ramognino (2008). Ainsi, il permet de passer de la critique sociale à la critique sociologique des transformations curriculaires en cours, en évitant deux pièges fondamentaux. Le premier est celui du déterminisme, qui renvoie aux interprétations où le lien entre relations macro-sociales et pratiques d'enseignement est considéré comme quasi automatique et linéaire. Le second est celui du relativisme social, qui pourrait cantonner l'analyse au débat idéologique entre tradition/progrès (Moore, 2000). Une étude de la recontextualisation du savoir contourne ces pièges, en rendant compréhensible la manière dont des discours officiels ont des effets sur la structuration des textes pédagogiques. Dans ce contexte de réforme, on peut se demander comment la politique de rationalisation socio-économique du rôle de l'enseignement universitaire participe à instaurer des relations spécifiques dans les contenus des formations, visant à les inscrire dans un discours d'ordre social, fondé sur le projet d'intégrer les individus au marché.
- 11 Le concept de recontextualisation du savoir a été retravaillé théoriquement (voir Stavrou, 2017) et mis à l'épreuve empirique dans notre recherche pour rendre compte des principes établis qui commandent la construction curriculaire. Son opérationnalisation a été rendue possible par une analyse descriptive des relations internes des curricula : ce qui peut être enseigné, par qui, à qui. Du point de vue des opérations de classification, cela suppose d'analyser le découpage des objets d'enseignement, les relations de segmentation, de hiérarchisation, de stratification des

contenus pédagogiques, des savoirs et des pratiques¹, mais aussi des principes de sélection des enseignants et des étudiants, la catégorisation des groupes dans le programme et les relations sociales entre eux. Cette analyse a été menée de pair avec une analyse de la nature et du degré du contrôle qui s'exerce sur les activités de sélection et d'organisation des savoirs, de définition des formes de pédagogie et des critères d'évaluation à l'intérieur des programmes. Le principal matériau qui a été analysé sont les programmes d'enseignement, les descriptifs de leurs contenus, leurs emplois du temps et les récits de pratique des enseignants et concepteurs des formations.

Mouvement des frontières, recompositions et nouvelles relations épistémiques et sociales

- 12 Dans la suite du texte sont présentées les observations principales issues de l'analyse des programmes universitaires. Elles s'appuient sur un échantillon de 15 formations en sciences sociales, en fonction de la mention : 7 masters professionnels avec une mention disciplinaire de sociologie (ex. : « Étude et évaluation dans le secteur sanitaire et social », « Gestion locale : étude et conduite de projet ») et 8 masters professionnels avec une mention pluridisciplinaire (ex. : « Urbanisme et politiques urbaines », « Conception et direction de projets culturels »). Les résultats montrent ainsi comment le principe de l'articulation entre l'enseignement universitaire et le marché opère par un double mouvement des frontières, au niveau du découpage des objets entre programmes, et à l'intérieur de chaque programme.

Des logiques concurrentielles et marchandes qui s'affrontent avec les logiques scientifiques

- 13 Les objets de formation subissent des transformations. L'hétérogénéité est grande dans la formulation des intitulés des masters, non seulement entre mentions disciplinaires et mentions pluridisciplinaires des sciences humaines et sociales, mais même à l'intérieur d'une mention disciplinaire, comme la sociologie. Dans ce dernier cas, les objets des masters sont rarement identifiés à des disciplines ou des postures disciplinaires. Le plus souvent, les objets de formation sont composites et désignent à la fois une fonction professionnelle ciblée (ex. : ingénierie, expertise, étude, évaluation, conseil) et un secteur d'activité, général (ex. : culture, social, urbain) ou plus ciblé (ex. : développement local, vieillissement, musées). En revanche, si les postes visés existent sur le marché du travail, ils demeurent très variés et généraux (ex. : chargé d'étude, chef de projet, consultant). Outre de rares exceptions, en urbanisme ou en ressources humaines, les fonctions visées ne correspondent pas à des emplois ou métiers définis par un système officiel de qualifications professionnelles.
- 14 Ces masters, comme l'a constaté par ailleurs Y. Marcyan (2010), ont émané, pour la très grande majorité, en tant que projets individuels ou collectifs d'enseignants-chercheurs en poste dans une université. Les formations demeurent étroitement liées aux spécialisations disciplinaires de leurs porteurs, attachés à leurs trajectoires biographiques, leurs réseaux, leurs postures de recherche. Mais la construction curriculaire est bien plus complexe. Elle fait participer des acteurs socio-économiques et les instances de direction des universités. Elle fait aussi intervenir, même chez les

enseignants-chercheurs, des logiques autres que scientifiques : par exemple des stratégies d'ajustement à des contraintes générées par la mise en place des politiques de l'enseignement supérieur. D'un côté, la mise en concurrence des formations fait surgir des stratégies d'attraction d'étudiants. De l'autre, la valorisation de la valeur externe conduit les enseignants-chercheurs à inventer des stratégies pour calquer les formations sur les besoins du marché de l'emploi. Ces deux stratégies se révèlent plus fortes dans le cas de formations créées ex nihilo après 2000 (voir aussi à ce propos Convert et Jakubowski, 2011), même si elles caractérisent aussi les masters professionnels issus d'anciens DESS (Diplômes d'études supérieures spécialisées). Ces différentes logiques, scientifiques, concurrentielles, marchandes, s'imbriquent et donnent lieu à des compromis dans la création des formations, y compris, parfois, au détriment des premières.

- 15 La multiplication de l'offre de formation dans un contexte de stagnation des moyens, et la baisse des effectifs étudiants dans les filières les plus traditionnelles des sciences humaines ont participé à la mise en place d'un système de concurrence entre diplômés, notamment entre ceux qui sont proches géographiquement. Dans ce nouveau marché des formations, ce sont les valeurs de la différence et de la singularité qui sont exaltées, plutôt que les traits communs entre les formations. Les récits des responsables en témoignent : monter un projet de formation implique de la part des porteurs de mettre en œuvre des compétences adéquates à ce marché : mener une étude du marché des diplômés, chercher à se différencier des autres, investir les vides, constituer un monopole.

Quand j'ai fait la petite étude d'opportunité et j'ai vu ce qui existait dans le paysage local en termes de master professionnel alors tous étaient positionnés sur de la sociologie urbaine [...] si on le positionnait, ce qui était à l'époque le truc dominant, qui était le milieu professionnel d'où je venais et que je connaissais bien, on allait trouver des situations de concurrence énormes et puis des gens qui allaient dénigrer ou te descendre pour sauver leur propre master. C'est pour ça qu'on l'a positionné, enfin j'ai convaincu mes collègues à l'époque de le positionner sur l'expertise sociologique dans l'espace euro-méditerranéen. Parce que je pense toujours qu'on a un réservoir d'étudiants en Méditerranée et que ce master peut être une façon de les attirer ici. (Responsable de formation)

- 16 La diffusion d'un discours officiel autour de l'efficacité des formations dans le marché participe aussi à réorienter les pratiques des concepteurs des formations, comme cela a déjà été mis en évidence dans l'enquête de S. Mignot-Gérard et de C. Musselin au début des années 2000. Si, par le passé, les projets s'inscrivaient dans une perspective uniquement liée au développement des disciplines, la prise en compte de la « demande » vient aujourd'hui s'ajouter progressivement à cette logique d'« offre ». Cela correspond à des stratégies que mettent en œuvre les concepteurs des formations en vue de l'appropriation de territoires dans le marché. Les porteurs sont amenés à mobiliser des compétences d'étude des marchés socio-économiques, à être attentifs aux besoins révélés sur les terrains professionnels, aussi bien qu'à se projeter sur les besoins, avec l'aide d'acteurs socio-économiques. Le montage des formations universitaires devient en quelque sorte un exercice entrepreneurial, y compris dans le sens de la création de nouveaux marchés qui n'existent pas encore. Ce dernier cas de figure paraît très récurrent dans les formations professionnelles en sciences humaines et sociales (Agulhon *et al.*, 2012).

Elle [porteur] partait du constat qu'il y avait, qu'il y a des besoins grandissants dans le domaine du vieillissement. Et surtout elle partait du constat que les sciences

sociales sont très faiblement représentées dans ce domaine-là, dans tout ce qui est étude, évaluation. [...] Donc l'idée c'est que ce positionnement santé et vieillissement est un peu un pari auquel on croit évidemment et une des difficultés c'est que ce ne sont pas des fiches de poste dans un secteur d'activité qui existe en tant que tel aujourd'hui. (Responsable de formation)

- 17 La logique de marché rejoint dès lors la logique de concurrence des formations. Car outre une stratégie de placement des étudiants sur le marché, le principe de projection semble répondre aussi à une stratégie de lutte pour la survie des disciplines dans un contexte de concurrence entre formations, où certaines, par le nombre d'étudiants qu'elles attirent, voient leur maintien assuré et d'autres non.
- 18 Notons, enfin, que les pratiques de publicisation des formations participent aussi de ces nouvelles logiques de construction curriculaire. Outre des stratégies de marketing qui ont pénétré le milieu de l'enseignement universitaire public (ex. : publication de brochures pour les masters, qui se différencient des anciennes plaquettes des programmes par leur support attractif et un vocabulaire proche d'un langage commercial), c'est la rhétorique de publicité qui dévoile les critères de légitimation de la valeur des formations. Les types de justification les plus récurrents se rejoignent autour de la projection sur le marché : la valorisation des débouchés professionnels ciblés par la formation, la référence au caractère professionnalisant des contenus, tels que les stages professionnels, l'aide directe à l'insertion, la justification par référence aux compétences acquises à l'issue de la formation, et la participation de professionnels dans l'enseignement ou le pilotage de la formation. Dans les brochures, des rubriques sont consacrées aux partenariats avec le monde socio-économique et à la valorisation du taux d'insertion professionnelle des diplômés. Si ces constats doivent être toutefois nuancés², l'ensemble de ces pratiques témoignent de la manière dont se transforme la conception de bien public de l'enseignement universitaire, modifiant aussi le rapport des étudiants à leurs études, qui sont considérés capables et à la fois contraints de faire des choix quant à la conception d'un projet professionnel.

Des nouvelles relations d'association, de dissociation et de classification des contenus

- 19 Au niveau des contenus, les relations entre disciplines et entre types de savoirs s'ouvrent et rompent avec l'opposition classique entre milieu académique/milieu socio-économique. En même temps, de nouvelles relations de classification et de cadrage semblent se mettre en place à l'intérieur des curricula, instaurant certains déplacements épistémiques.

De la catégorisation à la classification des contenus

- 20 La logique de catégorisation des contenus a été examinée en utilisant deux principaux indicateurs : la distribution des contenus dans les différentes unités du programme, et les objectifs pédagogiques officiellement assignés à chaque unité. Trois grands types de contenus se dégagent :
- les « contenus d'opérationnalité » qui ont pour objectif explicite de rendre les étudiants opérationnels dans le cadre d'une pratique professionnelle, décrit en termes de « rendre capable de », « mettre en situation ». Il s'agit d'une mise en activité des étudiants à

l'intérieur de l'université par imitation de situations professionnelles ou dans le milieu professionnel directement (ex. : Approche de la gestion locale, Stage).

- les « contenus théoriques » qui visent l'acquisition de savoirs théoriques liés à l'objet du master, issus d'un ou de plusieurs champs disciplinaires ou directement du contexte professionnel, organisés suivant un découpage disciplinaire ou thématique-transversal (ex. : Sociologie des politiques culturelles, Politiques de l'emploi et genre).
 - les « contenus techniques » qui portent sur l'acquisition de méthodes et techniques considérés comme des outils susceptibles d'être mobilisés lors d'une pratique professionnelle (ex. : Outils et professionnalisation, Communication et valorisation).
- 21 Cette catégorisation révèle qu'au-delà de l'ouverture officiellement proclamée des frontières entre savoirs, certaines relations de segmentation persistent et se trouvent même réactualisées dans ces nouveaux curricula, telles que la division entre les contenus théoriques et de pratique, ou encore entre contenus théoriques et techniques.
- 22 Des relations de hiérarchisation communes à tous les programmes sont aussi mises au jour. En termes de volume-horaire, ce sont les contenus de mise en situation professionnelle qui sont privilégiés. En termes de volume-crédits, c'est le stage professionnel, associé souvent au rapport de stage ou le mémoire de recherche-action. Dans les deux cas, ce qui est privilégié c'est la mise en activité professionnelle des étudiants, ce qui est immédiatement réalisable en situation professionnelle, les compétences plutôt que les connaissances, l'activité de production de l'étudiant plutôt que la réception des savoirs.

À l'intérieur des contenus d'opérationnalité, une normalisation de l'activité de « faire »

- 23 Les contenus d'opérationnalité mettent au centre l'activité des apprenants, leurs productions (ex. : un rapport d'évaluation, un projet de développement) et les savoir-faire spécialisés nécessaires pour la production de ce résultat. Cela, le plus souvent, dans le cadre d'un travail en groupe. La rationalisation de l'enseignement universitaire se concrétise par un ancrage de la pédagogie dans l'apprentissage du « faire », censé accroître l'efficacité du futur praticien. Il y a une centration sur l'identité projetée de l'apprenant, sur le futur professionnel qu'il sera.

Là, on en a fait [l'UE Enquête] véritablement le cœur de la formation, parce qu'on considère que c'est deux enquêtes qui sont très importantes à valoriser pour les étudiants et autour desquelles on a noué des partenariats. Ce qui est formateur, c'est que ce sont des enquêtes *in situ*, réelles, avec des partenaires locaux, sur des questions réelles et qui sont menées intégralement de A à Z tout au long de l'année collectivement. (Responsable de formation)

- 24 Ces contenus deviennent la condition de possibilité d'une intégration des différents savoirs disciplinaires et pratiques du curriculum, mettant en lien des contenus de savoir avec des manières d'être professionnelles, des conduites sociales et une organisation des corps spécifique, au travers d'un « protocole de travail ». C'est aussi à l'intérieur de ces contenus que des acteurs aux normativités de pratiques différentes, universitaires et représentants du monde socio-économique, coopèrent au sein d'un même espace pédagogique.

L'attitude de projet, c'est une façon d'être pour des gens qui acceptent l'idée de faire des projets de manipuler des savoirs ou des sources qui sont extrêmement variés. C'est pas simplement quelqu'un qui va être capable de te dire voilà aujourd'hui comment se pose en France la question des médiathèques. C'est

quelqu'un qui à la fois peut dire ça au monsieur et puis c'est quelqu'un qui peut te dire je vais vous inventer telle médiathèque chez vous, et être capable de faire œuvre de programmation, en disant voilà tel type de fond, et puis c'est quelqu'un qui est capable aussi d'envisager après des profils de professionnels, c'est quelqu'un qui peut envisager après un budget sur la totale. Donc, moi, j'ai découpé ça, et je me suis dit ce serait bien que mes étudiants à travers un exercice qui s'appelle ingénierie de projet culturel passent par ces moments-là. (Enseignant PAST)

- 25 La conception verticale du rapport pédagogique enseignant/étudiant s'efface. L'enseignant « accompagne », mais ce sont les étudiants qui « gèrent leur travail », selon les enseignants. En revanche, le contrôle sur la réalisation de la pratique demeure relativement rigide, puisque celle-ci se trouve normalisée, à l'image du champ professionnel. Cette normalisation porte sur l'organisation du temps, sur le produit à réaliser, y compris sur la division du travail dans l'équipe, la relation avec le commanditaire, et les interactions à l'intérieur de l'espace pédagogique.
- 26 Les contenus d'opérationnalité fonctionnent souvent sur la base de commandes extérieures des partenaires socio-économiques, telles que des collectivités locales ou des associations. Les objets, « problèmes » ou « besoins », définis comme « réels » par les enseignants, sont soulevés par un commanditaire, même s'ils sont par la suite négociés par les équipes pédagogiques. Le terme de « réalité » interpelle quant à la manière dont des catégories de perception de la réalité se stabilisent progressivement pour guider les pratiques quant au choix des objets d'étude³. Ces études commandées sont aussi des moments stratégiques dans la construction curriculaire, qui répondent non seulement à une logique de professionnalisation des étudiants, mais aussi à une logique de publicisation de la formation dans le marché et de survie pour la composante, en devenant des sources de financement alternatives.

Les savoirs théoriques thématiques et l'avènement de la « connaissance informationnelle »

- 27 Ces formations se fondent sur le regroupement de diverses disciplines académiques et les savoirs disciplinaires sont introduits dans le curriculum par le biais de leur thématisation. Dans les masters à mention disciplinaire, les contenus théoriques regroupent en leur sein des savoirs disciplinaires spécialisés de sociologie, de droit, d'économie, sur la base d'un thème transversal comme la santé, le genre, le vieillissement, le développement local. Dans les masters à mention pluridisciplinaire, la répartition favorise plutôt le maintien des frontières entre contenus disciplinaires spécialisés (ex. : Sociologie urbaine, Économie locale, Histoire des formes urbaines).
- 28 La centration sur l'objet-thème du master implique un processus de sélection des savoirs considérés comme « nécessaires ». Ainsi, des fragments des discours disciplinaires peuvent être enseignés de façon autonome dans ces nouveaux champs. Dans une discipline donnée, par exemple la sociologie, on observe un glissement, allant de l'étude des rapports sociaux à la gestion de problèmes que produisent ces rapports dans l'action sur l'urbain, la santé ou la culture. Dans sa version forte, l'autonomisation conduit à la transmission de savoirs disciplinaires comme états de savoir, résultats d'études empiriques, de théorisations scientifiques, mais coupés de leurs conditions de production, comme en témoigne l'exemple de cet enseignement sur les organisations culturelles :

Donc par exemple je vais prendre la théorie de Crozier sur les stratégies individuelles des acteurs uniquement dans le but de voir comment elles peuvent

être utiles aux praticiens. Donc je zappe, j'enlève de cette théorie toutes les choses qui sont un peu complexes, des aspects qui ne sont pas opérationnels par exemple tout ce qui concerne les marges d'incertitude, toute la théorie sur la gestion des marges d'incertitude, c'est trop abstrait et l'étudiant ne voit pas l'utilité. Par contre, je vais prendre tout ce qui est lié au fait que chaque acteur développe des stratégies individuelles, voire individualistes, pour augmenter leur pouvoir informel. Et j'explique comment ça se passe concrètement. J'explique que dans un musée par exemple le guichetier peut plus facilement faire passer quelqu'un qui amène sa famille et qui est membre du musée, un collègue à lui il va le faire passer en fermant les yeux sur le nombre de personnes par exemple, et en contrepartie il va attendre lui de la part du collègue qu'il a fait passer la famille un deal à un moment ou à un autre. (Enseignant)

- 29 Dans ces contenus, on observe aussi un déplacement vers un type de connaissance informationnel, particulièrement présent dans le cas des enseignements autour des politiques publiques, urbaines, culturelles, sociales, éducatives. Il s'agit là d'un processus de transformation en savoir universitaire d'éléments d'information qui sont attachés à la réalisation d'une pratique professionnelle, mais aussi à une perception immédiate des faits. La logique pédagogique semble répondre en ce sens à une démarche de socialisation professionnelle, qui passe par l'acquisition de savoirs sur la configuration du champ professionnel, ses acteurs, ses pratiques, en bref sur un ensemble d'éléments qui constituent l'univers dans lequel le futur professionnel sera amené à agir. Cette dimension peut ne pas nécessairement coexister dans l'enseignement avec une dimension analytique, comparative ou encore critique, des faits.

Les savoirs-outils et la « connaissance périphérique »

- 30 Les savoirs disciplinaires sont aussi introduits dans ces formations par le biais de leur spécialisation instrumentale, enseignés en tant qu'instruments méthodologiques à l'intérieur des contenus « techniques ». Les méthodes de recueil et d'analyse des données en sciences sociales sont enseignées par exemple indépendamment des contenus disciplinaires théoriques, le plus souvent dans le cadre d'un enseignement « à la demande », dont le contenu est défini en fonction des objets traités par les étudiants dans les différentes situations de leur mise en activité professionnelle : objets de stages individuels et d'enquêtes collectives commandées.
- 31 Dans ce co-texte, un nouveau type de savoir émerge que l'on peut qualifier de « périphérique » au savoir universitaire. Celui-ci se rapporte immédiatement à la démarche d'insertion professionnelle des étudiants, et rompt avec les frontières temporelles et spatiales posées traditionnellement par l'enseignement universitaire. Il concerne des compétences transversales relatives à la présentation de soi et de ses productions. Il s'agit ici de former à devenir un professionnel, en passant par un travail sur la conduite sociale de l'individu, un savoir-être, un savoir-faire relationnel, professionnels.

Hybridation de la base sociale et reconfigurations identitaires

- 32 Les nouveaux principes de la construction curriculaire opèrent jusqu'à la base sociale du curriculum, c'est-à-dire les usagers de la formation et les relations qui s'établissent entre eux. Ces formations rompent avec les anciennes formes identitaires et en

produisent des nouvelles pour le corps enseignant et le public étudiant, basées sur l'hétérogénéité disciplinaire et la spécialisation thématique.

- 33 La constitution du corps enseignant repose sur la mise en relation dans un même espace physique et symbolique de catégories sociales distinctes, y compris, à l'intérieur de chaque catégorie, la valorisation de la pluralité des appartenances et l'hybridation des normativités d'action pour chacun des agents. La division du travail s'effectue ainsi : soit chaque contenu disciplinaire est pris en charge par le spécialiste de la discipline correspondante, soit des spécialistes issus de diverses disciplines interviennent sur un thème commun dans une même unité thématique. Or c'est la spécialisation à l'objet de la formation qui constitue le fondement de la sélection et de la légitimité de ces enseignants, plus que leur spécialisation dans une discipline. Ce dépassement, ou l'abandon de l'identité disciplinaire, est même fortement marqué chez les enseignants chargés des contenus d'opérationnalité, qui affirment dépasser complètement les frontières de leur discipline d'origine au profit d'un rôle d'expert en urbanisme, en santé et vieillissement, en ingénierie culturelle, etc.
- 34 Ces formations mettent aussi en relation des agents issus du champ académique, les enseignants-chercheurs, et des agents du champ socio-économique, recrutés à l'université comme professeurs associés contractuels (PAST) ou comme intervenants extérieurs, chargés de cours dans le cadre d'un service occasionnel. Outre la coexistence des deux groupes, c'est dans les profils des uns et des autres que se fait ressentir le plus ce rapprochement, par l'hétérogénéité de leurs trajectoires et de leurs appartenances professionnelles.
- 35 Au niveau des étudiants, une sélection assez forte s'opère au moment de l'entrée à ces masters professionnels. Ces formations visent à la construction de collectifs basés sur la pluralité des caractéristiques des étudiants, du point de vue de leurs origines disciplinaires, géographiques ou de leur statut. La caractéristique principale de ce public est sa pluridisciplinarité, à savoir l'association d'étudiants de diverses disciplines quant à leur cursus universitaire antérieur. La cohabitation des deux types de public, en formation initiale et en formation continue, répond aussi à cet objectif. La plupart de ces masters comptent moins d'un tiers de leur population en formation continue, certains environ la moitié, l'un d'eux n'accueille quasi exclusivement que des étudiants en formation continue. Souvent, les équipes pédagogiques cherchent à susciter des complémentarités et des coopérations entre groupes de publics, partie intégrante d'une forme de pédagogie professionnalisante.
- 36 L'ouverture à la différence est un principe qui coexiste en revanche avec la recherche d'une certaine cohérence. Les profils d'étudiants recherchés sont ceux qui sont inscrits, par leur trajectoire individuelle, dans la construction d'un projet de professionnalisation cohérent. C'est une conception individualisante de la professionnalisation : attachée à l'individu, à son projet, à ses choix, à ses expériences, et dans laquelle la formation reçue à l'université ne constitue qu'une étape parmi d'autres. Il est attendu de l'individu qu'il se construise lui-même une identité projetée, en tant qu'acteur rationnel de son parcours de vie.

Nous, ce qu'on dit aux étudiants quand on les recrute, c'est qu'ils n'aient pas le stage et l'idée précise de l'organisme dans lequel ils souhaiteraient s'insérer, mais nous dire "je suis intéressé par la question de la politique de la ville", "je vais faire un mémoire sur la discrimination, je sais où je vais". Si par exemple il y en a un qui va me dire "j'ai fait un mémoire sur la discrimination, et puis le développement local oui ça m'intéresse", on leur dit "ça ne va pas. Ça ne veut pas dire que votre

candidature n'est pas bonne, mais il faut que vous alliez prendre un peu d'expérimentation pour vous positionner mieux, vous." [...] Sinon c'est vrai qu'on forme beaucoup de gens qui flottent beaucoup à l'université. [...] Nous, ce qu'on favorise en fait, c'est d'être dans l'accompagnement, mais des étudiants qui sont déjà un peu posés. Parce que ceux-là, on sait qu'on peut les accompagner. Si ça part dans tous les sens, on ne peut pas. (Responsable de formation)

- 37 Les régions du savoir permettent en effet de produire des communautés sociales qui portent les caractéristiques de l'hybridation et de la spécialisation. Elles permettent de les maintenir aussi dans le temps, voire les institutionnaliser. Cette dynamique se reflète dans le devenir des anciens diplômés et leurs liens permanents avec la formation, ou encore le développement d'associations propres à chaque master, qui jouent le rôle d'interface entre le champ pédagogique et le monde socio-économique. En ce sens, les nouveaux principes de la construction curriculaire ne rompent pas complètement avec la fonction reproductrice d'identités spécialisées qui caractérisait les formations disciplinaires traditionnelles. La nouvelle spécialisation tend à abolir par exemple la frontière entre champ universitaire et champs socio-économiques ; en revanche, elle se construit sur la base d'une nouvelle forme de segmentation, celle entre pratiques socio-économiques.

Vers une « régionalisation du savoir » ?

- 38 La « régionalisation du savoir » permet à notre sens de décrire conceptuellement les principaux traits des transformations des programmes universitaires, telles que les mouvements parallèles de la professionnalisation des diplômés et de la multiplication de formations pluridisciplinaires. Au niveau de la recomposition des objets des formations, on observe l'abandon d'une logique disciplinaire de découpage au profit d'une logique de regroupement autour d'activités socio-économiques qui conduit à une multiplication de nouveaux textes curriculaires, ciblés sur des objets singuliers et variés. À l'intérieur du programme, là où la discipline et la structuration de son champ des connaissances constituaient le principe fondamental dans la sélection et l'organisation des contenus ou dans la formation d'identités pédagogiques, celui-ci perd progressivement sa place prédominante au profit d'un nouveau principe organisateur. La régionalisation opère sur deux dimensions, épistémique et sociale, du curriculum. Dans sa dimension épistémique, elle crée des noyaux hybrides de savoirs qui deviennent le texte pédagogique légitime à transmettre aux étudiants, par un regroupement :
- des savoirs issus de champs disciplinaires différents (sociologie, anthropologie, histoire, économie, droit, gestion, etc.), en constituant des terrains communs pour l'association des disciplines ;
 - des formes de connaissances différentes, en faisant coexister dans un programme commun des savoirs disciplinaires, professionnels, techniques, de posture sociale.
- 39 Dans la dimension sociale du curriculum, ce principe cherche à créer des identités hybrides, et plus largement, un nouveau code identitaire au sein duquel les individus sont cognitivement et socialement formés, en réunissant dans un espace pédagogique commun :
- des acteurs issus de champs disciplinaires et de champs de pratique différents, à la fois étudiants (cursus disciplinaires divers, formation initiale et formation continue) et

enseignants (spécialisations disciplinaires diverses, enseignants-chercheurs et professionnels).

- 40 Nos constats permettent d'apporter des éléments supplémentaires à la discussion ouverte par Basil Bernstein (2007), selon qui, à partir de la fin des années 1980, de nouveaux modèles pédagogiques de performance prennent le pas à la fois sur les modèles de « compétence », libéraux/progressifs, populistes, radicaux, ainsi que sur les anciens modèles de « performance », disciplinaires. À la fin du XX^e siècle, on assisterait donc à un renouveau du modèle de performance vers des formes « régionalisées ».
- 41 Élaborée par Bernstein, la notion de « région du savoir » désigne la constitution de structures du savoir produites par la recontextualisation d'une série de discours disciplinaires et leur inscription dans des unités plus larges qui regardent, vers l'intérieur, les disciplines et, vers l'extérieur, les champs externes de la pratique, tels que par exemple la communication, le management, le tourisme, le sport. Le développement des structures du savoir régionalisées participe à l'affaiblissement de la séparation et de la classification entre les disciplines académiques, entre leurs identités et leurs discours spécialisés et enfermés sur eux-mêmes. Il affaiblit par le même coup l'autonomie de la base discursive et politique des disciplines, face au contrôle administratif central et à la dépendance au marché. Les régions ne produisent plus des identités « introjectées », fermées et tournées vers le développement interne des disciplines, mais « projetées », construites sur la base de la projection des savoirs comme pratique dans un contexte donné et régulées « par le futur » et « la volatilité de ce contexte » (2007, p. 95). Comme réalisation spécifique, cette forme de transversalité disciplinaire, devrait être distinguée, selon Beck et Young (2005), de celle des régions classiques comme la médecine ou l'architecture, lesquelles se différencient par leur inscription dans des bases collectives et autonomes, c'est-à-dire des professions établies, qui leur permettent de se protéger de la marchandisation, des pressions de la compétition dans le marché et du contrôle externe plus largement. En ce sens, comme le suggère Moore (2001), cette nouvelle forme de régionalisation projette la possibilité d'aboutir à un modèle basé sur la profession, mais sans le réaliser nécessairement.
- 42 Le terme de « régionalisation », plutôt que celui de « région », permet nous semble-t-il de rompre avec une réflexion sur des catégories particulières de curricula, pour privilégier une analyse des principes généraux qui commandent la construction curriculaire dans le contexte actuel de réforme. La régionalisation du savoir devient un principe qui peut potentiellement opérer dans l'ensemble des formations universitaires, à des degrés et avec des formes différentes mais qui partagent le trait commun de procéder d'un déplacement des frontières, épistémiques et sociales, par rapport à une forme disciplinaire d'organisation du travail cognitif. Ainsi, la « régionalisation » semble pouvoir dépasser la dimension politico-administrative des transformations, y compris celles désignées sous le terme de « professionnalisation », pour rendre compte des caractéristiques plus proprement curriculaires qui relèvent de la reconstruction des objets, d'opérations de sélection et de réorganisation des savoirs et des contenus. En ce sens, si le principe renvoie à la création de nouveaux projets pluridisciplinaires professionnalisants, il peut également affecter les formes curriculaires existantes, les licences dites générales, les masters recherche ou encore les anciens DESS, proposant une rupture avec le modèle disciplinaire. Il peut également rendre compte de la mutualisation et fusion entre composantes au sein d'unités de formation et de recherche d'une université, voire entre universités, qui s'observe

actuellement non seulement en France (Musselin, 2017), mais dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur européens. Le principe de régionalisation éclaire en fait un processus dynamique de transformation de la division du travail cognitif à l'intérieur de l'Université, et de ses activités sociales d'appropriation et d'expropriation des espaces symboliques et institutionnels, qui ont produit les régions, comme les disciplines (voir J.-L. Fabiani, 2006).

Conclusion : un principe performant dans une réalité sociale complexe

- 43 La régionalisation du savoir s'inscrit dans un modèle impulsé par le discours officiel supranational et national, mis en œuvre par un travail institutionnel portant sur la révision et l'évaluation des formations (Stavrou, 2013). Les tendances communes qui se dégagent de l'analyse descriptive de ces 15 formations dévoilent comment le discours officiel contribue à stabiliser des définitions particulières des « problèmes » et des « solutions » de l'enseignement universitaire.
- 44 Bernstein écrivait que les transformations des frontières ne doivent pas laisser penser qu'hier régnait l'ordre – ou un passé idéalisé, j'ajouterais – qui a aujourd'hui disparu : « Nous devrions plutôt explorer ces changements, les nouvelles formes d'intégration sociale qu'ils proposent et les bases du contrôle social » (1971, p. 68). Affaiblissement des frontières ? La classification interne/externe se trouve inversée dans l'activité de construction des curricula. Or, nous l'avons vu, les frontières ne disparaissent pas. Déplacement des frontières ? En un sens, ces curricula tendent vers la transversalité, puisqu'ils rompent avec une division du travail disciplinaire, jugée « académiste ». En revanche, une autre forme de division du travail cognitif s'établit, celle basée sur la structuration du marché : l'émergence d'une multiplicité de régions et un renforcement de la différenciation entre leurs textes pédagogiques. On assiste à la constitution d'un modèle pédagogique qui cible la fabrication d'un « idéal pédagogique », au sens de Durkheim (1938), dans un discours de régulation sociale. Il met au centre l'individu, intégré professionnellement pour être intégré socialement, l'individu acteur du système de production, l'individu « différent » des autres au sein d'une division du travail, non pas d'ordre cognitif mais socio-économique. Ce modèle s'inscrit dans une conception fonctionnaliste plutôt qu'émancipatrice de l'enseignement universitaire.
- 45 La formation d'identités centrées sur le marché acquiert une place croissante dans le champ des politiques éducatives des sociétés contemporaines. Celle-ci entre en jeu par la projection des curricula sur le marché et donc par une recontextualisation des savoirs selon les besoins externes, permettant la réalisation de produits qui ont une valeur d'échange sur le marché. Une telle recontextualisation crée des offres de formation différentes en fonction des contingences des marchés locaux. À leur tour, celles-ci produisent des identités qui reflètent ces contingences. Fondée sur la finalité d'une intégration efficace des individus dans le marché de l'emploi, cette identité projetée, quoique virtuelle, au sens que Livet et Nef (2009) donnent au terme⁴, oriente et agit sur les pratiques sociales autour de la construction des curricula. En ce sens, la relation en train de s'établir entre l'enseignement universitaire et le marché est une relation bien complexe. Une relation qui joue dans les opérations internes de recontextualisation des savoirs, de manière plus ou moins visible, plus ou moins

directe, via des procès de sélection sociale des savoirs et des pratiques, voire aussi des agents.

- 46 Les réalisations curriculaires locales sont en revanche variées. Car ces réalisations sont le résultat de négociations et de compromis entre la commande politique et les stratégies locales des équipes pédagogiques, celles pour la survie des disciplines, l'appropriation des « territoires » et la création de nouveaux marchés. La régionalisation se construit aussi sur la base des ressources apportées par les trajectoires professionnelles et les rapports divers à la connaissance des enseignants qui y participent, leur rapport à l'Université et aux disciplines académiques. Il faut aussi compter sur les ressources apportées par les étudiants eux-mêmes issues de leurs expériences propres. Ainsi, on voit s'esquisser des manifestations différentes de la régionalisation du savoir, suivant l'aboutissement de ces compromis.
- 47 Trois idéaux-types différents peuvent ainsi être dégagés de cette étude empirique. Un premier mode qui privilégie la spécialisation professionnelle des disciplines, permettant de maintenir une autonomie critique à l'égard du marché, grâce à la valorisation de l'acquisition des connaissances académiques disciplinaires, et qui s'ouvre à une intégration thématique des savoirs. Un deuxième mode plus tourné vers l'initiation de l'individu à un champ de pratique professionnel, centré sur l'accumulation de connaissances et d'expériences professionnelles, et sur sa socialisation dans un champ donné. Enfin, un troisième mode vers l'employabilisation des étudiants (au sens de rendre employable), qui valorise l'acquisition d'outils et techniques, un faire-expert général et de compétences transversales, et qui vise à former des professionnels flexibles et adaptables selon les domaines. La diversité de ces solutions doit certes être prise en compte dans la réflexion sur les transformations curriculaires à l'Université. Car ces divers modes comportent des enjeux différents, outre l'insertion professionnelle des diplômés, quant au rôle spécifique de l'enseignement universitaire et des disciplines académiques, ainsi qu'au niveau du rapport des individus à la connaissance auquel forme cet enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F., Jakubowski, S. (2012). *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?* Paris: L'Harmattan.

Arora, B. (2015). A Gramscian Analysis of the Employability Agenda. *British Journal of Sociology of Education*, 36(4), 635-648.

Beck, J., Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London : Routledge.

- Bernstein, B. (1995), Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement. In B. Bernstein, *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit [1971].
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses universitaires de Laval [2000].
- Convert, B., Jakubowski, S. (2011). Des DESS aux masters professionnels. Deux époques de la « professionnalisation » à l'Université en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, (3), 77-92.
- Durkheim, É. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France [1938].
- Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline ? In J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (dir.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (pp. 11-34). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Forquin, J.-C. (1990). La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). In A. Coulon et al. (dir). *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches* (pp. 19-58). Paris : INRP-L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. (1992). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université [1989].
- Gumport, P. J. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Hantrais, L. (2007). *Social Policy in the European Union*. New York: Palgrave Macmillan.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan [1990].
- Livet, P., Ned, F. (2009). *Les êtres sociaux. Processus et virtualité*. Paris : Hermann.
- Marcyan, Y. (2010). *La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Nancy 2.
- Moore, R. (2000). For Knowledge : tradition, progressivism and progress in education-reconstructing the curriculum debate. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 17-36.
- Moore, R. (2001). Policy-driven curriculum restructuring: academic identities in transition. Paper presented at the Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 July. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001803.htm>
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33(1), 69-91.
- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses des Sciences Po.
- Pestiau, P. (2006). *The Welfare State in the European Union: economic and social perspectives*. Oxford : Oxford University Press.
- Ramognino, N. (2008). Lire Basil Bernstein. Un point de vue d'épistémologie sociologique ». In D. Frandji, P. Vitale (dir.) *Actualité de Basil Bernstein* (pp. 261-278). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Oxon : Routledge.
- Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris: INRP-L'Harmattan.

- Saarinen, T., Ursin, J. (2012). Dominant and emerging approaches in the study of higher education policy change. *Studies in Higher Education*, 37(2), 143-156.
- Stavrou, S. (2008). La recontextualisation à l'épreuve de la sociologie empirique des curricula : éléments de recherche sur la « régionalisation du savoir ». In D. Frandji, P. Vitale (dir.) *Actualité de Basil Bernstein* (pp. 171-187). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Stavrou, S. (2012). *Réforme de l'Université et changement curriculaire. De l'action de recontextualisation aux effets sur les savoirs*. Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille.
- Stavrou, S. (2013). Des discours politiques aux discours d'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires. *Mots. Les langages du politique*, 102, 85-102.
- Stavrou, S. (2017). *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Louvain-la-Neuve : Academia-L'Harmattan.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : quelles réformes ?. *Éducation et Sociétés*, 16(2), 99-122.
- Tight, M. (2010). *Researching Higher Education*. Berkshire: SRHE et Open University Press.
- Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation et Sociétés*, 12(2), 91-104.
- Vitale, P. (1999). *L'enseignement de la sociologie : vers une étude comparative des curricula européens*. Thèse de Doctorat, Université de Provence.
- Vitale, P. (2017). *Le curriculum et ses sociologies*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 2.

NOTES

1. Pour l'analyse des programmes, une approche socio-morphologique des curricula a été adoptée, à l'aide de trois indicateurs principaux, et inspirée des premiers travaux de la sociologie du curriculum de Michael Young et de Basil Bernstein (1971) : la « stratification », la répartition des enseignements à l'intérieur du programme, qui met en avant les logiques qui président à la catégorisation des contenus et à leur ordonnancement, la « hiérarchisation », qui renvoie aux logiques de classement des contenus pédagogiques et des savoirs en fonction du volume-horaire et du volume-crédits qui leur sont attribués dans le programme, enfin la « segmentation », c'est-à-dire le degré d'intégration, d'association ou de découpage des contenus et des savoirs, ainsi que les logiques qui fondent ces relations.
2. Les descriptifs apparaissent comme des espaces de lutte où s'affrontent différents critères de légitimation. Car ces logiques qui relèvent de la projection sur le marché coexistent parfois avec des discours qui apparaissent comme des résistances, par exemple par la posture épistémologique du curriculum ou le potentiel critique ou émancipatoire de la formation, qui marquent leur différence par rapport aux cadres politico-administratifs.
3. Cette importation agit sur l'ensemble du curriculum. Elle conduit à une actualisation continue des contenus, selon les mutations de la pratique et du champ professionnels. Cet ajustement aux nouveaux objets est souvent opéré par les Conseils de perfectionnement, instances de régulation des formations, composés à la fois d'universitaires, de représentants du milieu professionnel et d'étudiants, et où la « voix étudiante » et celle des « professionnels du champ » souvent se rejoignent.

4. Selon ces auteurs, les activités sociales ne dépendent pas seulement du factuel actuel mais également de contre-factuels, des faits qui ne sont pas encore. Ces états de choses existent à l'état de représentations mais sont aussi ancrés dans les activités. Dans la mesure où ils guident nos activités, ils ont plus de factualité ou d'objectivité que de simples objets possibles de représentation. Le virtuel, à la différence du possible, est ancré dans les représentations individuelles et collectives mais a aussi une influence sur des faits physiques et sociaux.

RÉSUMÉS

Cette contribution a pour objectif de mettre en lumière les transformations à l'œuvre dans les programmes d'enseignement universitaires des sciences sociales à l'aube du XXI^e siècle. À l'international, comme en France, beaucoup de travaux critiques se penchent sur l'emprise des nouveaux référents politiques néolibéraux sur l'enseignement supérieur, notamment le discours sur l'« employabilité ». Or, parmi eux, peu vont jusqu'à examiner les mouvements que subissent les savoirs universitaires, leur recontextualisation pour reprendre le concept de Basil Bernstein. À partir d'une étude de cas des masters en sciences humaines et sociales menée en France, cet article cherche à rendre compte des déplacements des frontières épistémiques, sociales et identitaires qui caractérisent la construction des formations universitaires. Dans ce contexte de réforme, la régionalisation des savoirs des sciences sociales semble émerger comme principe dominant, en réponse à l'articulation enseignement-marché du travail.

This contribution aims to shed light on the transformations in social science curricula at the dawn of the twenty-first century. Critical scholarship, in France and at an international level, has often addressed the influence of recent neoliberal policies on higher education, especially concerning the impact of the discourse on “employability.” However, studies that attempt to examine how academic knowledge is “recontextualized” are rare. Based on a case study of French postgraduate programs in human and social sciences, this article brings to light the shifts in the epistemic, social, and identity boundaries that characterize the construction of university curricula. In this context of reform, the regionalization of knowledge in the social sciences seems to emerge as a dominant principle, in response to the need for connection between education and the labor market.

Este artículo pretende esclarecer las transformaciones en los programas universitarios de ciencias sociales a principios del siglo XXI. Internacionalmente, como en Francia, una gran cantidad de análisis crítico investiga la influencia de los nuevos referentes políticos neoliberales en la educación superior, en particular el discurso sobre la “empleabilidad”. Sin embargo, entre ellos, muy pocos examinan en profundidad los cambios que van afectando los conocimientos académicos y, su recontextualización, retomando el concepto de Basil Bernstein. Basado en un estudio de caso realizado en Francia sobre las maestrías en ciencias humanas y sociales, este artículo trata de explicar los desplazamientos de fronteras epistémicas, sociales e identitarias que caracterizan la construcción de las currículas universitarias. En este contexto de reforma, la regionalización de saberes en las ciencias humanas y sociales parece surgir como el principio dominante, en respuesta a la articulación entre la enseñanza y el mercado laboral.

INDEX

Keywords : curricula, higher education policy, Bernstein (Basil), recontextualisation, social sciences, regionalisation of knowledge, labour market

Mots-clés : curricula, politique de l'enseignement supérieur, Bernstein (Basil), recontextualisation, sciences sociales, régionalisation du savoir, marché du travail

Palabras claves : currículum, política de la enseñanza superior, Bernstein (Basil), re-contextualización, ciencias sociales, regionalización de saberes, mercado laboral

AUTEUR

SOPHIA STAVROU

Maître de conférences en sociologie au Département des sciences sociales et politiques de l'Université de Chypre et chercheuse associée au Laboratoire méditerranéen de sociologie, UMR 7305-CNRS. Ses recherches portent notamment sur les transformations de l'enseignement supérieur, à l'intersection de la sociologie des politiques publiques et de la sociologie des curricula et des savoirs. Elle est l'auteure de l'ouvrage *L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, qui a paru en 2017 (Éditions Academia-L'Harmattan).

Adresse : Département des Sciences Sociales et Politiques, Université de Chypre, 1 avenue Panepistimiou, 2109 Aglantzia, Nicosie, P.O. Box 20537, CY-1678 Nicosie (Chypre)

Courriel : sofias[at]ucy.ac.cy