Faire face aux tensions liées à la reconfiguration du système universitaire italien : la voix des professeurs(es)

Facing the tensions linked to the reconfiguration of the Italian university system: the voice of professors

Fabrizio Chello

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1419>

DOI : 10.4000/ree.1419

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Fabrizio Chello, « Faire face aux tensions liées à la reconfiguration du système universitaire italien : la voix des professeurs(es) », *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020, mis en ligne le 02 octobre 2020, consulté le 01 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1419> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1419>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Faire face aux tensions liées à la reconfiguration du système universitaire italien : la voix des professeurs(es)

Fabrizio Chello

Ricercatore a tempo determinato di tipo A (maître de conférences), Université Suor Orsola Benincasa, Naples (Italie)

Résumé

La reconfiguration du système universitaire est un phénomène international d'actualité. Il est caractérisé par de nombreux changements liés aux pratiques quotidiennes de tous les acteurs qui vivent dans ce contexte (professeurs, étudiants, personnel technique-administratif, etc.). Parmi ces changements, l'article se concentre sur les transformations de l'agir professionnel des professeurs universitaires – avec une attention particulière aux activités de recherche, d'enseignement et de gouvernance – à travers l'analyse des résultats d'une recherche menée à l'université Suor Orsola Benincasa de Naples. Réalisée à partir d'une posture épistémologique et méthodologique de type compréhensive, la recherche s'est articulée en deux phases successives. Une première phase exploratoire a permis de préciser les questions de recherche, de choisir le terrain d'investigation, d'élaborer des hypothèses ancrées et de construire les outils méthodologiques pour l'enquête empirique. La deuxième phase, faisant usage de l'entretien semi-structuré, a visé à faire émerger et à déconstruire les représentations dominantes de l'agir professionnel. Les résultats montrent que, pour faire face aux tensions liées à la reconfiguration du système universitaire italien, les professeurs d'UNISOB oscillent entre différentes grammaires actionnelles.

Mots-clés : changement et innovation, enseignement supérieur et universitaire, recherche en éducation, Italie

Abstract

Facing the tensions linked to the reconfiguration of the Italian university system: the voice of professors

The reconfiguration of University system is an international phenomenon of profound relevance. This is composed by several changes relating to everyday practices acted by the actors (professors, students, technical-administrative staff, etc.) who inhabit this context. Among these changes, the paper focuses on the transformations of professional agency of university professors – with particular attention to activities of research, teaching and governance – through the analysis of the results of a research conducted at Suor Orsola Benincasa University of Naples. Based on a comprehensive epistemological and methodological posture, the research was articulated in two successive phases. A first exploratory phase aimed to specify the research questions, to choose the field of investigation, to elaborate anchored hypotheses and to construct the methodological tools for the empirical investigation. The second phase, making use of semi-structured interviews, aimed to bring out and deconstruct the dominant representations of professional action. The results show that, in order to face with the tensions associated with the reconfiguration of the Italian university system, professors switch between different action grammars.

Keywords: change and innovation, higher and university education, educational research, Italy

1. Contexte de l'étude

La reconfiguration du système universitaire est un phénomène international d'actualité. Il est lié au rôle stratégique que l'information et la connaissance scientifique ont commencé à jouer, entre la fin du précédent millénaire et le début du nouveau, avec la transition d'une société industrielle vers une société post-industrielle (Bell, 1973 ; Drucker, 1993 ; Touraine, 1969). Comme le suggère Paolo Orefice (2013), cette nouvelle organisation socio-économique a modifié en profondeur l'identité pluriséculaire de l'université, basée sur une conception linéaire du rapport triadique entre recherche scientifique, enseignement académique et monde professionnel. En effet, selon la reconstruction proposée par Jan Spurk (2013), dans la société industrielle, l'université a pour fonction : 1) de promouvoir le développement de connaissances scientifiques ; 2) de les diffuser à un public limité et homogène de jeunes, engagés dans leur formation, afin de leur permettre d'exercer des rôles professionnels de responsabilité. Dans la société post-industrielle, apparaît une conception bien plus complexe et interconnectée des rapports entre recherche, formation et travail. En effet, les connaissances, devenues un atout économique fondamental, sont produites par une grande variété d'acteurs institutionnels et sont accessibles à un grand nombre de personnes (d'Alessandro, 2013). En ce sens, plusieurs phénomènes transformatifs sont repérables à l'intérieur du monde académique : évolution de sa mission politique et culturelle, de ses modèles d'organisation et de gestion économique-administrative, de ses paradigmes épistémologiques et méthodologiques, de sa structure pédagogique et didactique ; de son rapport au territoire (Annoot & Piot, 2013 ; Millet & Annoot, 2017).

Dans un tel scénario, les processus qui conduisent à la genèse du savoir et à son partage doivent être considérés comme des moteurs essentiels du développement territorial (Alessandrini & d'Agnese, 2013). C'est dans ce sens que l'université a repris un rôle de premier plan : à travers ses activités de recherche et d'enseignement, elle peut élaborer des connaissances qui, directement ou indirectement, déclenchent une dynamique d'innovation utile pour atteindre les objectifs de développement économique, social et culturel (Rossi, 2014). En effet, l'université dialogue de plus en plus avec les institutions, les entreprises, les associations, les groupes de pression, etc., pour identifier, satisfaire et/ou transformer les besoins des acteurs individuels et collectifs (Fabbri, 2014) ; elle peut alors devenir le centre d'un réseau de services¹ qui permettent aux citoyens de participer, de manière plus compétente et active, à la gestion de la communauté et à son orientation vers le bien commun (Milani, 2017).

La construction d'un tel dialogue conduit inévitablement à la reconfiguration identitaire de tous les acteurs qui y participent. Pour l'université, ce processus prend la forme d'un réexamen des deux missions qui ont historiquement structuré son identité politico-culturelle. En effet, pour que les connaissances puissent générer des opportunités pour le territoire, elles doivent être développées à travers des pratiques de recherche socialement légitimes et validées, basées sur des modèles épistémologiques et méthodologiques qui prennent en compte la « valeur d'usage » et la « transférabilité » des résultats des recherches (Striano, 2011). De même, les pratiques d'enseignement devraient viser à développer non seulement les connaissances conceptuelles, mais aussi les connaissances procédurales (acquisition des structures opérationnelles des activités exécutives), métacognitives (compréhension des critères qui régissent les structures actionnelles susmentionnées) et stratégiques (conception, mise en œuvre et gestion des stratégies d'action non exécutives dans un domaine spécifique d'activité) (Baldacci, 2014a).

Par conséquent, il est nécessaire de repenser les épistémologies et les méthodologies sous-jacentes aux actions concrètes des chercheurs et des professeurs universitaires (Galliani, 2011). Un tel processus ne va pas de soi : il implique des investissements matériels et immatériels qui

¹ Services d'orientation et de reconnaissance des acquis, services pour la création de réseaux internationaux, services de soutien administratif et scientifique pour la participation à des appels à propositions de financement pour la recherche, etc.

permettent aux chercheurs et aux professeurs universitaires de réfléchir sur leurs actions professionnelles, en participant à des groupes de travail capables d'auto-évaluation critique de leurs pratiques de recherche et d'enseignement, afin de pouvoir les transformer (Felisatti & Serbati, 2014 ; Margiotta, 2014a ; Fedeli & Taylor, 2016).

Cependant, cette reconfiguration du système universitaire a abouti, dans les différents pays occidentaux, dont l'Italie, à une série de réformes qui font ressortir le côté sombre et inquiétant de la société de la connaissance. La principale critique formulée à l'encontre de ces mesures politiques et législatives – comme suggéré, entre autres, par Alex Callinicos (2006) – est que, derrière l'objectif de la démocratisation du savoir, se cache une dévaluation radicale du savoir lui-même. En effet, celui-ci se voit réduit à une simple séquence d'informations en raison de la logique de l'économie cognitive à caractère néolibéral. Dans cette nouvelle structure économique, au-delà d'une certaine rhétorique qui souligne la dimension collective et démocratique du processus de construction des savoirs, la connaissance est conçue exclusivement comme le produit d'un processus de traitement, d'acquisition et de partage de l'information à travers des dynamiques toujours plus individuelles et utilitaires (Sirignano, 2012). Ce processus, défini par Gert Biesta (2010) sous le terme de « learnification », minimise la dimension relationnelle de l'acte éducatif au profit de la dimension économique-fonctionnelle : le rapport dialogique-réflexif entre professeur et étudiant est réduit à une transmission efficace et efficiente de savoirs. Le système universitaire devient donc un des nombreux acteurs qui agissent sur le marché élargi du savoir (Edwards, 2007).

Cette transformation, caractérisée par une « pression sociale totale » et par un « pouvoir de persuasion » généralisé (Riva, 2014), provoque une profonde déstructuration de l'ancienne logique du système universitaire, institution dont l'identité historique et culturelle de type communautaire (Margiotta, 2014b) trouve ses racines dans la finalité pédagogique d'émancipation sociale par la recherche, l'enseignement et la formation à la recherche (Casalini & Mattei, 2018). Cette identité laisse de plus en plus de place à une logique de « financiarisation du monde académique » (Peters, 2013), fondée sur une pensée instrumentale qui transforme l'agir des chercheurs et des professeurs aussi bien que l'agir des étudiants et du personnel technico-administratif dans des performances évaluables par des indicateurs prédéterminés et standardisés, qui ne prennent pas en compte la dynamique contextuelle dans laquelle se forme cet agir (Spurk, 2013). En outre, une telle logique incrémente les niveaux de concurrence entre les acteurs du système (étudiants, chercheurs, professeurs, personnel technico-administratif) orientés vers l'acquisition des positions les plus avantageuses sur le marché du savoir (Galimberti, 2018).

En résumé, il est possible de soutenir que le système universitaire est traversé par une dynamique de changement très complexe qui génère des scénarios et des positions souvent en tension et en opposition les unes par rapport aux autres (Milana & Holford, 2014). Ces contradictions découlent du « chevauchement des objectifs traditionnels de l'université (formation élitiste pour la classe dirigeante et les professions libérales), avec ceux de la période de l'université de masse (croissance culturelle de masse, formation des citoyens), avec les tendances fonctionnalistes actuelles (formation professionnelle supérieure, visant l'employabilité et la compétitivité du système économique) » (Baldacci, 2014b). Chacun des trois objectifs ici énoncés est soutenu par – et, à la fois, soutient – des valeurs, des connaissances et des pratiques suffisamment homogènes qui constituent une « grammaire » actionnelle (Genard, 1999), c'est-à-dire un répertoire de règles et de stratégies que les acteurs sociaux apprennent à interpréter pour donner forme à leurs propres actions. Ces grammaires, avec leur propre historicité et leur propre pouvoir, dans une période de transition comme celle que le système universitaire vit aujourd'hui, se rencontrent et s'affrontent dans les activités de recherche, d'enseignement et de gouvernance² qui or-

² Le terme de « gouvernance » renvoie, de façon générale, à la manière dont un domaine d'activités est gouverné. Dans ce sens, pour ce qui concerne le système universitaire, la gouvernance est l'ensemble des stratégies, méthodes et outils – élaborés par des organes de différents niveaux hiérarchiques – nécessaires pour orienter l'institution académique à travers des décisions fondées sur le recueil et l'analyse des informations, sur la coordination des activités et sur le monitoring et l'évaluation des résultats obtenus. Dans le système universitaire italien, la Loi 240/2010 a réformé la gouver-

ganisent la vie professionnelle quotidienne des professeurs universitaires, générant des situations d'incertitude et de nombreux dilemmes professionnels (Mormont, 1994).

2. Cadre épistémologique et méthodologique

Afin d'étudier les dynamiques actionnelles mises en place par les professeurs universitaires dans le complexe processus de reconfiguration du système académique et, en particulier, en Italie, une recherche exploratoire a été menée, dans les années 2015/2018, à l'Université Suor Orsola Benincasa de Naples (UNISOB). Cette université, non étatique et de petite taille, a une très longue histoire³. Parmi les 97 institutions universitaires qui composent le système italien, auxquelles il faut ajouter les 30 universités légalement reconnues, le choix de mener la recherche à l'UNISOB – université dans laquelle travaille l'auteur – est strictement lié à l'approche épistémologique de type pragmatique choisie pour l'enquête.

Selon le pragmatisme américain du début du siècle dernier (Pierce, James, Dewey, etc.), la recherche scientifique (*inquiry*) est une activité qui émerge d'une situation incertaine et son but est de produire des connaissances utiles d'un point de vue pratique. En particulier, John Dewey (1938) affirme que l'*inquiry* découle toujours d'une situation réelle et concrète, dont la configuration ne peut être comparée à celle des situations vécues précédemment car, contrairement à celles-ci, elle est caractérisée par une série d'éléments indéterminés, non définis et désordonnés, qui ne constituent pas (encore) un ensemble réglé et significatif, c'est-à-dire une expérience. Donc, l'objectif de l'activité de recherche est d'interroger la situation afin d'identifier ses caractéristiques spécifiques, d'établir une relation entre elles, de dessiner un ordre possible qui peut la conduire à assumer une forme plus claire et davantage perceptible. Pour le dire avec les mots de Dewey (1938, p. 108), l'*inquiry* tente, de manière « contrôlée » et « directe », de transformer la « situation indéterminée en une autre qui soit déterminée, dans les distinctions et les relations qui la constituent, de manière à convertir les éléments de la situation initiale dans un ensemble unifié ».

Une telle définition permet de penser la recherche au-delà des principes positivistes de neutralité de la connaissance scientifique et de distance entre le sujet connaissant et l'objet à connaître. En effet, dans cette perspective épistémologique, la connaissance scientifique n'est pas le résultat d'une observation ou d'une expérimentation neutre que le chercheur mène de l'extérieur sur l'objet à connaître ; elle n'est pas le fondement objectif sur lequel les acteurs sociaux, peuvent construire un projet d'intervention pour changer la réalité. Au contraire, la connaissance scientifique est le produit d'une relation qui imbrique, dans un ensemble unifié, les acteurs sociaux (parmi lesquels, le chercheur) et la situation concrète ; elle est elle-même une action transformative qui, en lien avec le monde social, suit une méthode constante de problématisation, et conduit l'unité organisme-milieu à une meilleure organisation, produisant ainsi une forme d'émancipation (Striano, 2015).

nance universitaire, en fournissant des indications sur la composition et les fonctions des différents organes qui prennent en charge cette responsabilité : 1) le recteur avec son équipe composée de pro-recteur(s) et de délégués à des fonctions/domaines d'activité spécifiques (par exemple, didactique, recherche, orientation, tutorat/mentorat, job placement, inclusion des étudiants avec besoins éducatifs spéciaux, coopération internationale, etc.), 2) le conseil d'administration, 3) le Sénat académique, 4) les directeurs de département (ou les doyens de faculté) avec (éventuellement) leurs délégués, 5) les directeurs d'éventuelles structures de raccord entre département (ou faculté). À ces niveaux de gestion des organes, des structures et des services de l'université, il faut ajouter le niveau de la gouvernance des activités de recherche des départements (Commission pour la qualité de la recherche) et la gouvernance des parcours de formation (président du Cours d'étude, professeurs référents du Cours d'étude, Commission pour la qualité de la didactique du cours d'étude, Conseil du cours d'étude, Comité pour les relations entre cours d'étude et territoire, etc.).

³ UNISOB est la plus ancienne université libre d'Italie. L'université, laïque, a son siège dans l'ensemble monumental de la Citadelle monastique fondée en 1582 par Orsola Benincasa, mystique, dont elle conserve le nom. Le complexe a commencé à accueillir, à partir du 10 juillet 1864, une école gratuite réservée aux femmes. En 1885, la Faculté du Magistère a également été créée pour la formation des enseignants. Environ un siècle plus tard, la Faculté de Magistère a été réformée par la création de l'Institut universitaire Suor Orsola Benincasa. En 2004, l'Institut universitaire a été transformé en Université Suor Orsola Benincasa.

Pour cette raison, en reconnaissant la valeur pratique et sociale que le pragmatisme attribue à la recherche, nous avons choisi de concevoir l'UNISOB non seulement comme un contexte de travail, mais également comme un contexte d'investigation. En tant qu'université traversée, très récemment (2015/2019), par une transition institutionnelle qui a conduit à une reconfiguration de son statut juridique et de son organisation, elle se présente comme un cas d'étude intéressant pour comprendre les changements institutionnels ; ces derniers sont caractérisés par des processus de traduction des instances globales et nationales au niveau local et, en conséquence, par des dynamiques actuelles à la fois intrapersonnelles et interpersonnelles. Ainsi, le terme de compréhension renvoie à l'action de prendre en soi l'objet de recherche ou, mieux encore, à l'action d'interpénétration et de transformation mutuelle entre sujet et objet.

À partir de ce cadre épistémologique, le parcours d'investigation a été structuré selon une méthode élaborée par Marie-Noëlle Schurmans (2009) ; elle permet d'explorer la situation indéterminée (c'est-à-dire l'objet de recherche) par une constante triangulation entre : 1) le chercheur, en tant que acteur social ; 2) son milieu, formé par des savoirs issus du sens commun (le terrain d'investigation) ; 3) une analyse épistémologiquement et méthodologiquement fondée (la théorie). L'objectif de cette triangulation est de :

- faire émerger l'image dominante de l'objet de recherche ;
- déconstruire cette image, en déclenchant un processus de réflexion sur les significations minoritaires qui caractérisent, souvent de façon latente et inconsciente, les expériences des participants à la recherche ;
- reconstruire une nouvelle représentation de l'objet de recherche, capable d'illustrer sa complexité et pluralité interne, à partir des apprentissages actuels et précédents, à la fois formels et informels, que les participants ont élaborés et intégrés.

Cet objectif peut être atteint grâce à une procédure en quatre étapes, par laquelle le chercheur s'engage donc à explorer, à négocier et à valider les connaissances générées par la confrontation avec l'autre. En particulier, dans la première étape, définie comme une « exploration tous azimuts », le chercheur, en commençant par son plan biographique, s'engage dans une exploration des significations habituellement attribuées à l'objet d'investigation, en utilisant des outils non structurés et informels tant sur le plan du terrain (par exemple, discussions occasionnelles, micros-trottoirs, coupures de presse, sites informatiques) que sur celui de la théorie (par exemple, analyse étymologique, brefs détours historiques, première révision de la littérature scientifique). Cette exploration, qui permet de préciser les questions initiales de la recherche et d'identifier le terrain spécifique de l'enquête, continue dans la deuxième phase d'investigation, appelée « exploration organisée », dans laquelle les outils deviennent de moins en moins formels et artisanaux : par exemple, sur le plan théorique, une revue systématique de la littérature peut être effectuée et, sur le plan empirique, des entretiens individuels ou collectifs avec des informateurs stratégiques peuvent être menés. Le but est de permettre au chercheur de déployer ses hypothèses et de construire les outils méthodologiques afin d'en examiner la validation.

Pour ce qui concerne la recherche présentée ici, comme explicité dans une précédente publication (Chello & Perillo, 2018), les deux premières étapes ont permis de choisir l'UNISOB comme terrain d'investigation et de préciser l'objectif de la recherche par trois questions : a) comment les professeurs d'UNISOB perçoivent les changements qui se produisent aux niveaux international, national et local ? ; b) comment interprètent ils leur rôle professionnel ? ; c) comment structurent ils leurs actions pour assumer leurs responsabilités en matière de recherche, d'enseignement et de gouvernance ?

Pour ce qui concerne l'élaboration des hypothèses d'investigation, ces questions mettent au premier plan les concepts de « changement » et d'« agir professionnel ». Ces concepts – comme attesté par l'exploration organisée sur le plan théorique – sont aujourd'hui au centre de la littérature pédagogique qui, en se référant aux approches de l'enseignant réflexif (Schön, 1984) et

de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 2000), considère le changement des organisations de travail et le changement à l'intérieur de ces organisations comme un espace-temps dans lequel, par des pratiques professionnelles concrètes (Wenger, 1998), se produisent de nombreux ajustements, réarticulations et recompositions des relations entre sujets, objets et contextes (Corbi, Perillo & Chello, 2016). Une telle conception du changement permet de dépasser les visions opposées de l'action professionnelle comme, d'une part, le résultat d'une détermination extérieure au sujet et, d'autre part, le résultat de ses motivations internes (Schurmans 2013). En accord avec le pragmatisme de John Dewey (1929 ; Dewey & Bentley, 1949), elle permet de concevoir l'agir comme le résultat toujours en devenir des processus transactionnels qui structurent la relation entre l'organisme et le milieu. De tels processus transactionnels mettent en lumière des apprentissages implicites, latents et enracinés dans les pratiques quotidiennes (Rémy, 1994), devenant ainsi à la fois une opportunité et une limite pour le processus de formation personnelle et professionnelle (Chello, 2013).

Pour faire émerger ces apprentissages et répondre aux trois questions de recherche, des outils ont été construits pour investiguer le terrain d'une manière plus organisée. Parmi les outils d'enquête utilisés, nous nous centrons ici sur l'entretien semi-structuré. En cohérence avec le cadre épistémologique et méthodologique adopté, l'entretien semi-structuré permet à l'interviewé d'avoir l'espace cognitif indispensable pour proposer sa propre interprétation de l'objet de recherche et à l'intervieweur d'avoir l'espace nécessaire pour orienter l'entretien vers la construction d'un produit transactionnel partagé (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008). Pour cette raison, la grille d'entretien a été construite en élaborant des questions suffisamment générales et ouvertes, accompagnées de questions plus précises. Celles-ci sont utilisées par l'intervieweur en cas de doute quant au sens à donner aux questions posées, en cas de silences prolongés ou encore de distanciation excessive par rapport au discours sur l'objet de recherche. La grille a été soumise à un processus de validation : deux entretiens tests ont été menés avec l'objectif d'affiner le style interlocutoire de l'intervieweur et d'améliorer l'argumentation des questions.

Durant la troisième étape de la recherche, les entretiens semi-structurés ont été conduits auprès d'un échantillon de douze professeurs ayant des responsabilités de gouvernance à différents niveaux de la vie académique (délégué du recteur, représentant au sein du Conseil d'administration et du Sénat académique, doyen de faculté, délégué de faculté). Les sujets ont été identifiés, parmi la population de 59 professeurs associés et ordinaires⁴, en fonction des critères suivants :

- l'équité numérique entre les trois facultés (4 professeurs pour chaque faculté), les rôles professionnels (6 ordinaires et 6 associés), le genre (6 hommes et 6 femmes) ;
- l'ouverture à la diversité en termes d'âge (de 35 à 70 ans), d'expérience professionnelle (dans d'autres secteurs professionnels et/ou dans la construction de carrières universitaires) et de domaines scientifiques (de la philosophie aux sciences socio-psycho-pédagogiques, de l'histoire au droit, des langues à l'histoire de l'art).

Au cours de la quatrième étape, les douze entretiens ont été analysés pour vérifier le niveau de saturation de l'information, c'est-à-dire le niveau d'ouverture représentationnelle maximale possible dans le contexte étudié, et pour valider les hypothèses de recherche. Les résultats de l'analyse permettent de soutenir – comme on le verra dans le paragraphe suivant – que

⁴ La population totale des enseignants de l'Université Suor Orsola Benincasa de Naples était composée, au début de la recherche (année académique 2015/16), de 444 personnels : 12 professeurs extraordinaires à durée déterminée, 19 ordinaires, 40 associés, 23 chercheurs à durée déterminée et indéterminée, 350 chargés de cours. En Italie, les professeurs extraordinaires sont des enseignants de haute qualification scientifique et/ou professionnelle qui sont en contrat avec l'université pour trois ans, avec la possibilité d'un renouvellement de trois ans ; les chercheurs ont un statut comparable à celui des maîtres de conférences, même s'ils sont sous contrat pour une période déterminée (trois ans) ; les chargés de cours sont des enseignants de statut différent (experts du monde professionnel, post-doctorants, chercheurs et/ou professeurs stabilisés dans d'autres universités) contractualisés annuellement.

l'échantillon interrogé offre une représentation plurielle des transformations en cours dans le système académique, tant au niveau de l'identité professionnelle du professeur universitaire qu'au niveau des pratiques de recherche, d'enseignement et de gouvernance. Cela permet de proposer – à partir des connaissances qui émergent de manière transactionnelle – quelques pistes de recherche relatives à l'agir professionnel et aux apprentissages formels, non formels et informels qui le sous-tendent.

3. Résultats

Pour illustrer la reconfiguration du système académique italien, la quasi-totalité des douze interviewés se sont concentrés sur la transformation de l'identité professionnelle du professeur universitaire. En particulier, ils font référence à la transition d'une image du professeur comme membre « *inaccessible et intouchable* »⁵, d'« *un petit cercle qui a fait de l'université une tour d'ivoire* » à l'image du professeur en tant que membre d'une « *communauté scientifique plus large, ouverte et plurielle* ». Comme toutes les transitions professionnelles relues à la lumière d'une approche transactionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013 ; Chello & Perez-Roux, 2018), cette transition ne se limite pas seulement au passage d'un petit cercle à un groupe élargi. En effet, ce changement s'inscrit dans une temporalité, une « relationnalité », une symbolique différentes, qui conduisent les professeurs interviewés à dire que, actuellement, la communauté est caractérisée par une plus grande ouverture dans l'accès à la profession (qui ne se limite plus aux « *élus* » ou aux « *enfants de la balle* ») et par des relations plus démocratiques entre les professeurs et les autres acteurs du système académique (étudiants et personnel administratif, avant tout).

Toutefois, cette transition n'est pas linéaire et uniforme. Selon certains professeurs, le changement professionnel n'est pas seulement le résultat de forces positives, comme l'ouverture et la démocratie ; il contient aussi des effets négatifs, comme la « *déqualification et la technicisation des tâches de travail* », réduisant la reconnaissance sociale du statut du professeur universitaire. Un processus progressif de « *déprofessionnalisation* » est ainsi mis en évidence :

le statut de professeur est toujours plus fragile : on est presque la seule catégorie à subir encore l'arrêt de l'augmentation des salaires après la loi de 2010 ; en comparaison avec les collègues étrangers, notre rémunération est nulle ; avec la réforme de l'accès à la profession, qui transforme la figure du chercheur dans une place à durée déterminée et qui introduit l'habilitation scientifique nationale, le parcours professionnel est devenu très précaire et irrégulier ; et encore, la structuration d'un système d'évaluation aussi omniprésent et conformatif réduit profondément notre liberté scientifique et didactique. (Interviewé 2)

Pour résumer, ce qui semblait être, au début des années 1980, un processus de démocratisation de la profession apparaît aujourd'hui de plus en plus caractérisé par des décisions « *hétéro-directes* » et basé sur une rationalité « *technico-administrative* ».

Une telle situation est lue par les personnes interrogées comme étant caractérisée par une grande incertitude, en raison de fluctuations dont il est difficile d'établir l'orientation, même s'il est possible d'envisager « *les risques et possibilités* ». Toutefois, selon la plupart des interviewés, cette représentation de la situation est observable au niveau du système universitaire italien dans son ensemble, alors qu'au niveau local, les effets des telles tendances varient considérablement d'un contexte à un autre. En fait, lorsqu'on demande aux interviewés de faire référence à leur expérience professionnelle, les professeurs soulignent que les effets les plus pervers de la reconfiguration du système universitaire italien sont atténués par la forme institutionnelle particulière et la culture organisationnelle spécifique de l'université à laquelle ils appartiennent : « *une université libre, de petite taille* » caractérisée par « *une culture de type communautaire* ».

⁵ Les expressions ou passages entre guillemets et en italique sont issus des entretiens réalisés. Pour les extraits plus longs, les interviewés sont identifiés par un seul numéro pour des raisons d'anonymat.

C'est pour cette raison que la transformation de l'agir professionnel à l'aune de l'interconnexion entre les dimensions globale (niveau macro), nationale (niveau méso) et locale (niveau micro) est un angle privilégié dans l'analyse de nos résultats.

3.1. La recherche entre tradition et innovation : l'importance de la méthode

Pour ce qui concerne les pratiques de recherche, les interviewés notent qu'elles ont été transformées au niveau global par l'omniprésence des technologies numériques. Ces technologies introduisent de nouvelles opportunités. Un meilleur accès à l'information, la possibilité de différencier les thèmes de recherche et de les imbriquer, un niveau plus large de confrontation entre pairs, la personnalisation des espaces et des temps de travail sont des éléments qui semblent faciliter l'activité de recherche des professeurs universitaires. Mais les technologies numériques comportent aussi de nouveaux risques : le décryptage problématique de la légitimité et de la qualité des sources, la tendance à la « dé-ontologisation »⁶ et à la fragmentation des connaissances, la dévalorisation du rôle de la « *tradition théorique et disciplinaire* » au profit d'une recherche de plus en plus « *journalistique* », l'accélération excessive des temps de recherche et de publication contre le besoin de temps longs d'interrogation et de réflexion.

Au niveau méso, l'attention de la majorité des répondants s'est portée sur la nouvelle configuration du système national d'évaluation, introduite avec la Loi n. 286 du 24 novembre 2006. D'une part, cette loi a permis une plus grande comparaison entre les différents chercheurs et groupes de recherche ; d'autre part, en raison de son approche technico-quantitative, elle a renforcé les dichotomies du système universitaire italien (sciences fortes contre sciences faibles, recherche fondamentale contre recherche appliquée, université du Nord contre université du Sud). Enfin, elle a introduit de nouvelles comparaisons, surtout dans les sciences humaines : chercheurs productifs contre chercheurs non productifs, quantité contre qualité de la production, recherche utile contre recherche non utile.

L'interviewé 3 souligne une autre forte tension : l'opposition entre la nécessité d'internationaliser les activités de recherche, en rendant ses propres projets et publications plus interdisciplinaires, et la nécessité de progresser dans la carrière, en participant à des concours nationaux où la cohérence des activités de recherche dans un secteur disciplinaire est privilégiée. En effet, l'internationalisation implique la confrontation avec les cultures scientifiques de pays étrangers, dont l'identité ne correspond pas toujours à celle qui prévaut en Italie. Par exemple, le champ de l'« éducation » dans la culture anglophone aussi bien que le champ des « sciences de l'éducation » dans la culture francophone assument une caractérisation profondément interdisciplinaire. Par contre, dans la culture italienne, le champ de la « pédagogie » est considéré comme autonome des autres disciplines qui s'occupent des phénomènes éducatifs-formatifs (sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, etc.). Selon ce même professeur, internationaliser suppose de « *participer à des projets de recherche financés par des organisations internationales qui tendent à évaluer plus positivement des activités basées sur la rencontre de savoirs scientifiques différents* ».

Au niveau micro, les interviewés soulignent que les conditions particulières de l'université où ils travaillent – sa longue tradition dans les études pédagogiques, son caractère non public et sa récente réorganisation institutionnelle – rendent l'activité de recherche plus libre (absence d'une longue tradition scientifique dans certains secteurs scientifiques, présence de groupes de recherche et non de départements, politique visant à expérimenter et à innover) mais aussi plus précaires (manque de fonds de recherche et de services spécialisés dans le soutien à la recherche, absence d'accès gratuit aux banques de données, planification difficile des ressources économiques et humaines).

⁶ Cet interviewé utilise le terme de « dé-ontologisation » pour faire référence au processus, accéléré par les technologies du numérique, selon lequel la connaissance scientifique n'a aucune relation avec le fondement ontologique du réel, puisqu'elle est seulement le produit de discours élaborés par des communautés linguistiques qui produisent des symboles détachés de la réalité.

Afin de gérer le passage d'une « *mentalité typographique de recherche* » à une « *mentalité Internet* », la plupart des professeurs fait référence avant tout aux apprentissages formels. L'ancrage au secteur scientifique-disciplinaire apparaît à plusieurs reprises et s'avère productif, non pas tant en termes de connaissances apprises mais en termes de compétences critiques-réflexives et méthodologiques développées. Des termes tels que « *approche* », « *méthode* », « *méthodologie* », « *discipline* » sont mentionnés plusieurs fois pour souligner la nécessité de donner « *une forme complète, même si temporaire, à la fluidité de la recherche dans l'époque du numérique* » afin de « *ne pas transformer la recherche en activité journalistique* ».

Dans de rares cas, des apprentissages non formels et informels sont évoqués : ils sont liés à la confrontation avec des collègues de la même ou d'autres universités ou avec d'autres professionnels (chercheurs, assistants, consultants, personnel administratif) qui gravitent autour du monde de la recherche. Ces apprentissages portent principalement sur des questions liées à la gestion de la recherche : modalités de financement, styles argumentatifs appropriés pour l'élaboration d'un projet, construction de partenariats, gestion économico-administrative du projet, etc. Même si les interviewés assument « *un rôle significatif [de ces apprentissages] dans les pratiques actuelles de recherche* » et ont « *le désir d'être formé sur ces aspects* », ces apprentissages sont peu abordés lors des entretiens, probablement parce qu'ils sont plus difficiles à reconnaître en raison de leur caractère silencieux et souvent inconscient (Schurmans, 1994).

3.2. L'enseignement entre participation et déqualification : le rôle du quotidien

Pour ce qui concerne l'enseignement, les interviewés estiment que les transformations majeures, au niveau macro, sont à attribuer à la nouvelle configuration de l'ensemble du système de formation, non seulement universitaire, mais aussi primaire et secondaire. En particulier, les professeurs soulignent que l'école a simplifié ses propres objectifs d'apprentissage. Par voie de conséquence, elle a réduit le niveau quantitatif et qualitatif des connaissances et des compétences développées par les étudiants à la fin de la scolarité obligatoire. À cette « *réduction des pré-requis* » s'ajoute un changement des compétences cognitives (attention, lecture, compréhension, mémoire, langage, abstraction, esprit critique) et des styles d'apprentissage (apprentissage par intuition et immersion, multitâche, pensée liée à l'oralité seconde), changement dû à l'utilisation quotidienne des médias numériques. Ces changements participent à rendre l'étudiant universitaire actuel profondément différent de celui du passé ; ils conduisent à une révision radicale des objectifs, des activités, des méthodes et des outils utilisés dans l'enseignement supérieur.

Au niveau méso, les interviewés estiment que si la réforme du système universitaire italien, en cohérence avec les indications européennes (European Commission, 2008), a pour objectif d'articuler la recherche avec l'enseignement et avec la nouvelle exigence de diffusion gratuite des connaissances académiques sur le territoire (ce qu'on appelle la « troisième mission ») (Castagnaro & Capogna, 2014), elle impose par ailleurs des procédures (compétition et évaluation) qui séparent et, dans certains cas, opposent l'activité de recherche et l'activité didactique. En effet, les professeurs affirment que leur activité de recherche est « *chartérisée* » par des contenus, un style argumentatif et un langage profondément différents de ceux de l'activité didactique : les contenus des cours leur semblent « *de plus en plus basiques alors que la recherche doit être originale et innovante* (Intervi 6) ; la transposition didactique exige aujourd'hui « *une argumentation plate et simple alors que les publications plus importantes sont publies dans des endroits qui demandent un autre style et un autre registre linguistique* » (Intervi 3).

La transformation du systme universitaire leur semble donc s'orienter vers une sparation de fait des deux activits, bien que cette dernire ne se traduise pas, comme dans d'autres systmes acadmiques, par une sparation des fonctions et des carrires.

Au niveau micro, les professeurs affirment que l'université a beaucoup investi dans la reconfiguration des parcours de formation, pour renforcer la professionnalisation, tant au niveau de la transformation des activités didactiques traditionnelles (titres, objectifs et contenus des enseignements) qu'au niveau de la création de nouvelles activités de formation (ateliers, séminaires et stages) et de nouveaux services (orientation, tutorat, *job placement*, etc.). Cette transformation a entraîné un changement dans les pratiques d'enseignement et, en particulier, elle a accru la charge de travail pour les professeurs : ils doivent désormais être plus attentifs à des aspects tels que la gestion des dynamiques relationnelles avec les étudiants, l'élaboration de stratégies et de méthodes d'enseignement capables d'intéresser et de motiver l'étudiant en le faisant participer activement et lui permettant de développer l'« *esprit critique, qui demeure et doit demeurer le but ultime de la formation universitaire* ».

Pour gérer ces transformations, les professeurs se réfèrent en particulier à leurs apprentissages informels. La connaissance des caractéristiques de la nouvelle génération d'étudiants est très souvent élaborée sur la base d'expériences vécues dans des contextes privés et avec d'autres rôles (grand-père/grand-mère, parent, oncle/tante, etc.). De la même manière, la spécification de nouvelles stratégies et méthodes d'enseignement (exemples, études de cas, travail en groupe, etc.) se fait sur la base d'une « *sensibilité d'homme/femme de la rue* » plutôt que sur un plan professionnel. Cependant, on peut distinguer ceux qui sont arrivés à l'enseignement universitaire après avoir acquis une expérience dans l'enseignement scolaire ou dans d'autres domaines professionnels : ces expériences précédentes leur ont donné la possibilité d'apprendre des stratégies pédagogiques et didactiques pour la « *gestion de la classe* » et pour « *rendre pratiques les concepts abstraits* ». Un seul des répondants affirme faire face à cette transformation par des apprentissages formels, notamment en étudiant des manuels de didactique universitaire.

Au-delà des stratégies mises en place, une telle situation apparaît très critique pour l'ensemble des répondants : la crainte la plus répandue est que l'utilisation « *artisanale* » de méthodes didactiques innovantes risque de banaliser les contenus des cours universitaires. Pour contrecarrer une telle dérive, les professeurs estiment qu'il est nécessaire de développer : a) une meilleure préparation pédagogique et didactique des enseignants-chercheurs universitaires ; b) un travail de coordination, surtout en première année, entre les professeurs d'une même filière, pour établir des objectifs communs ; c) une réflexion constante sur la relation entre connaissances disciplinaires, compétences transversales et compétences spécifiques du métier auquel l'étudiant se destine.

3.3. La gouvernance entre évaluation et bureaucratisation : quel équilibre ?

Au niveau macro, les transformations majeures de l'activité de gouvernance se réfèrent aux processus de « *mondialisation et de libéralisme économique* » qui semblent caractériser de plus en plus les systèmes éducatifs occidentaux et qui rendent l'université « *subordonnée au système financier international, peu transparent* ».

Au niveau méso, les interviewés affirment que la réforme du système universitaire italien a conduit à « *une augmentation des espaces et des temps de planification et de programmation* », mais ces derniers sont « *vidés d'une véritable décisionnalité politique* » puisqu'ils sont caractérisés par une « *rationalité technico-quantitative* ». Tous les professeurs s'accordent en effet à dire que la réforme universitaire a conduit à une bureaucratisation excessive, qui rend la vie académique plus complexe et qui confond constamment la qualité des activités effectuées avec la qualité des procédures.

Au niveau micro, la petite taille de l'université étudiée rend encore plus lourd le processus de bureaucratisation en cours. En effet, plusieurs interviewés affirment avoir toujours effectué, depuis le début de leur carrière, des tâches de gouvernance qu'ils ont aussi tenté d'alléger par des procédures simplifiées, alors que la tendance actuelle d'une évaluation constante « *augmente*

sensiblement la charge de travail du professeur » « sans produire, dans de nombreux cas, une amélioration des procédures et des activités ».

En ce sens, les professeurs déplorent unanimement l'impossibilité de gérer à la fois des tâches de recherche, d'enseignement et de gouvernance. Non seulement pour des raisons liées au rôle, à la fonction, aux contraintes mais aussi pour des raisons que l'on pourrait qualifier d'épistémologiques : la recherche exige *« la capacité de poser des questions, de sonder les connexions et les interconnexions, d'élaborer de grands cadres conceptuels »* – c'est-à-dire qu'elle exige une rationalité réflexive et globale – alors que la gouvernance exige *« la capacité à résoudre de façon efficace et efficiente des problèmes »* (Intervié 4) en se référant à une rationalité technico-instrumentale.

Cependant, les interviewés n'envisagent pas la séparation entre les activités de recherche et d'enseignement, d'une part, et les activités de gouvernance, d'une autre part, puisque *« sans entrer en classe et vivre avec les étudiants, il est impossible de savoir comment gérer l'université »* (Intervié 5). En ce sens, *« la gouvernance devrait être conduite, ensemble, par des professeurs et des administrateurs au plus haut niveau afin de combiner différentes connaissances et compétences »* (Intervié 2).

En l'absence d'une telle configuration, les professeurs exercent leurs fonctions de gouvernance en se référant à des apprentissages antérieurs, notamment de type formel. En fait, plusieurs répondants affirment que la possibilité de gérer ces tâches aussi distantes de leurs activités de recherche et d'enseignement découle – presque en contradiction avec ce qui a été dit précédemment – de méthodes de travail utilisées dans l'activité principale : la recherche. C'est-à-dire, même s'ils affirment que la recherche et la gouvernance font référence à différentes formes de rationalité, ils soulignent que l'esprit critique et la rigueur méthodologique de la recherche sont les ressources clés pour prendre en charge les questions relatives à la gouvernance. De plus, selon deux interviewés, la gestion de tâches de gouvernance peut aussi aider les professeurs à effectuer leurs propres activités de recherche et d'enseignement. En effet, de leur point de vue, elle suppose de prendre conscience de l'évolution du système dans lequel ils exercent leur profession et, donc, de l'évolution des acteurs de ce système, ainsi que de leurs besoins éducatifs-formatifs.

4. Conclusion et perspectives

Cet article rend compte des résultats d'une recherche exploratoire, menée à l'université Suor Orsola Benincasa de Naples, pour étudier et comprendre les manières dont les professeurs universitaires agissent par rapport au système de tensions qui se crée dans le processus, radical et profond, de reconfiguration du système universitaire.

En particulier, pour ce qui concerne la première question de recherche, la perception du changement par les professeurs d'UNISOB, il est possible d'affirmer qu'ils se réfèrent, avec une grande sensibilité et compétence, au système d'influences mutuelles entre les différentes et multiples instances de changement au niveau international, national et local. Leurs discours, en fait, tendent à fournir une représentation complexe du processus de reconfiguration en cours : ils précisent tous qu'il n'est pas possible d'identifier une cause unique ou un facteur déterminant, ni de penser le changement comme un flux se déplaçant de manière unidirectionnelle d'un niveau à l'autre. Une telle prise de conscience de la multidimensionalité des processus de transition et de traduction leur permet de reconnaître et de valoriser les spécificités de leur contexte de travail qui, en raison de sa petite taille et de son autonomie statutaire, semble dans certains cas avoir une plus grande capacité à répondre, de manière innovante, aux stimulations internes et externes.

La réponse à la deuxième question de recherche relative à l'interprétation que les professeurs donnent de leur propre rôle professionnel, indique que les personnes interrogées ne tombent

pas dans les rhétoriques simplificatrices selon lesquelles les professeurs universitaires sont des membres d'une caste élitiste ou, au contraire, des ressources humaines asservies à un système de production néo-libéral. Ils se perçoivent et considèrent leurs collègues comme appartenant à un groupe professionnel en redéfinition. En ce sens, ils sont attentifs aux dynamiques de déprofessionnalisation qui érodent leur statut, mais en même temps ils continuent à croire que leur profession a une finalité politique émancipatrice.

Enfin, en ce qui concerne la troisième question de recherche, les douze entretiens montrent une pluralité de postures identitaires et de grammaires actionnelles que les professeurs universitaires élaborent dans un contexte en constante reconfiguration tel que celui de l'université. Ces postures et grammaires sont placées sur un *continuum* diversifié et très articulé, dont les extrêmes peuvent être définis, avec Marie-Noëlle Schurmans (2001), en termes d'« agentité » et d'« actoralité ». Dans le premier cas, les interviewés soulignent l'affaiblissement de leur profil identitaire et, donc, de leur agir professionnel qui, dans certains cas, subit un blocage momentané : le sujet se perçoit comme confronté à une situation de changement sans s'attribuer le statut d'auteur de sa propre action. Dans le second cas, les professeurs soulignent la possibilité de transformer leur propre profil identitaire, en agissant simultanément sur eux-mêmes et sur le contexte, à la recherche de solutions qui peuvent rééquilibrer la situation de changement : le sujet se perçoit comme l'auteur ou le co-auteur des tentatives de résolution mises en œuvre.

Ces deux styles actionnels, avec les grammaires relatives qui les structurent, conduisent à la configuration d'options opposées qui, soit ne peuvent être conciliées, soit peuvent s'imbriquer. Cette imbrication – qui peut être plus ou moins temporaire, plus ou moins aléatoire – est le résultat d'un mélange créatif et artisanal des ressources présentes dans la situation. En ce sens, elle génère des postures identitaires et des grammaires actionnelles qui apportent des solutions jamais vues auparavant. En particulier, cette imbrication dépend surtout, dans le cas des professeurs universitaires interviewés, de la dynamique transactionnelle qui existe entre, d'une part, le cadre des apprentissages formels (découlant de la spécialisation dans un certain domaine scientifique-disciplinaire et de la posture épistémologique-méthodologique utilisée) et, d'autre part, le cadre des apprentissages non formels et informels (découlant des expériences de la vie quotidienne, comme celles vécues en famille et dans le temps libre).

En ce sens, l'espace-temps transactionnel généré par le changement organisationnel en cours dans le système universitaire est perçu par les professeurs comme une sorte de situation dans laquelle les pratiques de travail courantes sont repensées et revisitées, en faisant référence à la fois : a) aux ressources personnelles tacites et latentes, comme les apprentissages non formels et informels ; b) aux ressources explicites et structurées, comme les apprentissages formels. Cependant, une telle activité de reconnaissance et de réflexion demande un effort affectif et cognitif considérable, car elle questionne des habitus mentaux et éthiques qui se sont formés au cours de l'histoire de vie du professionnel. Par conséquent, elle nécessite un soutien pédagogique fort qui se décline, à la demande des interviewés, dans au moins deux directions : d'une part, la reconnaissance et la valorisation des apprentissages non formels et informels que les professeurs ont développé dans ce processus de transformation et, d'autre part, la création de lieux et de moments de réflexion, de confrontation, d'échange qui peuvent servir à structurer de nouvelles pratiques professionnelles avec le soutien de connaissances formalisées.

Ce double défi conduit l'activité de recherche décrite ici à se prolonger dans les prochaines années académiques et à se transformer dans une activité de recherche plus structurée. En effet, sur la base des besoins de formation constatés par la recherche exploratoire illustrée jusqu'à présent, il est jugé nécessaire de procéder à une étude approfondie des modèles internationaux et nationaux de formation des professeurs universitaires afin de mettre en œuvre une recherche-intervention visant à concevoir, suivre et évaluer des pratiques novatrices de formation et des modalités pertinentes de conseil pédagogique.

Références

- ALESSANDRINI Giuditta & D'AGNESE Vasco (éds.) (2013), *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*, Lecce, PensaMultimedia.
- ANNOOT Emmanuelle & PIOT Thierry (2013), « Enseignants-chercheurs et culture du résultat. Entre approche institutionnelle et analyse des attitudes des enseignants-chercheurs », *Éducation & Formation*, n° e-298, p. 59-70.
- BALDACCI Massimo (2014a), « La formazione universitaria e la didattica », *Formazione & Insegnamento*, vol. 12, n° 1 (Scholarship of Teaching and Learning. Per una didattica universitaria di qualità), p. 129-135.
- BALDACCI Massimo (2014b), « Per un'idea d'università », *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, vol. 4, n° 1 (Quale università per quale futuro).
- BALLEUX André & PEREZ-ROUX Thérèse (2013), « Autour des mots de la formation : transitions professionnelles », *Recherche et formation*, n° 74, p. 101-114.
- BELL Daniel (1973), *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*, New York, Basic Books.
- BIESTA Gert (2010), *Good Education in an Age of Measurement*, Boulder/Londres, Paradigm Publishers.
- CALLINICOS Alex (2006), *University in a Neoliberal World*, Londres, Bookmarks.
- CASALINI Cristiano & MATTEI Francesco (2018), « A che punto è la notte ? Il ritorno della rendita e le avventure dell'università (italiana) », *Studi sulla Formazione*, vol. 21, n° 1, p. 75-90.
- CASTAGNARO Massimo & CAPOGNA Stefania (2014), « L'ANVUR e la qualità della didattica universitaria », *Formazione & Insegnamento*, vol. 12, n° 1, p. 25-37.
- CHELLO Fabrizio (2013), « Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie », *Pensée Plurielle*, vol. 33-34, n° 2-3 (Penser et agir dans l'incertain : l'actualité de la transaction sociale), p. 85-95.
- CHELLO Fabrizio & PEREZ-ROUX Thérèse (éds.) (2018), *Transizioni professionali e transazioni identitarie*, Pisa, ETS.
- CHELLO Fabrizio & PERILLO Pascal (2018), « Transizioni professionali e transazioni identitarie in contesto universitario. La voce dei professori dell'UNISOB », dans Fabrizio Chello & Thérèse Perez-Roux (éds.), *Transizioni professionali e transazioni identitarie*, Pisa, ETS, p. 185-214.
- CORBI Enricomaria, PERILLO Pascal & CHELLO Fabrizio (2016), « La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario : pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione », *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, n° 1 (Biografie dell'esistenza : raccontare per conoscere, riflettere, progettare nei contesti della formazione), p. 33-51.
- D'ALESSANDRO Lucio (2013), « Università Quarta Dimensione. Una Civitas Educationis tra passato e futuro », *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 2, n° 2 (Between Past and Future: University as Civitas educationis?), p. 15-33.
- DEWEY John (1929), *Experience and Nature*, Londres, George Allen & Unwin.
- DEWEY John (1938), *Logic. The Theory of Inquiry*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- DEWEY John & BENTLEY Arthur (1949), *Knowing and the Known*, Boston, Beacon Press.
- DRUCKER Peter Ferdinand (1993), *Post-capitalist society*, New York, HarperBusiness

EDWARDS Richard (2007), « From adult education to lifelong learning and back again », dans David N. Aspin (éd.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*, Dordrecht, Springer, p. 70-84.

EUROPEAN COMMISSION (2008), *Green Paper Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions*, Bruxelles, European Commission.

FABBRI Loretta (2014), « Università e nuove professionalità », *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 4, n° 1 (Quale università per quale futuro).

FEDALI Monica & TAYLOR EDWARD (2016), « Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University », *Formazione & Insegnamento*, vol. 14, n° 3 (Scienze dell'insegnamento e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori), p. 167-177.

FELISATTI Ettore & SERBATI Anna (2014), « Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari », *Formazione & Insegnamento*, vol. 12, n° 1 (Scholarship of Teaching and Learning. Per una didattica universitaria di qualità), p. 137-153.

GALIMBERTI Andrea (2018), « Dal mito al mercato ? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberalista », *Civitas Educationis. Education, politics and Culture*, vol. 7, n° 1 (Self-care, care of the others and of institutions. A political thinking for education), p. 91-108.

GALLIANI Luciano (éd.) (2011), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, tomes I-II, Lecce, PensaMultimedia.

GENARD Jean-Louis (1999), *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Cerf.

MARGIOTTA Umberto (2014a), « Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria », *Formazione & Insegnamento*, vol. 12, n° 1 (Scholarship of Teaching and Learning. Per una didattica universitaria di qualità), p. 89-106.

MARGIOTTA Umberto (2014b), « Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo », *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 4, n° 1 (Quale università per quale futuro).

MEZIRROW J. (2000), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey Bass.

MILANA Marcella & HOLFORD John (2014), *Adult education policy and the European Union*, Rotterdam, Sense Publishers.

MILANI Lorena (2017), « L'università : un bene comune per il bene comune », *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 7, n° 2 (Il primato pedagogico dei "beni comuni"), p. 1-14.

MILLET Charlyne & ANNOOT Emmanuelle (2017), « Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants », *Questions Vives*, n° 28, <http://journals.openedition.org/questionsvives/2547>; DOI : 10.4000/questionsvives.2547

MORMONT Mar (1994), « Incertitudes et engagements. Les agriculteurs et l'environnement : une situation de transaction », dans Maurice Blanc, Marc Mormont, Jean Remy & Tom Storrie (éds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, p. 209-234.

OREFCE Paolo (2013), « L'università dei saperi connessi per la società dell'umanesimo planetario. Dal 'Box Model' della civiltà moderna al 'Net Model' della nuova Civitas Educationis », *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 2, n° 2 (Between Past and Future: University as Civitas educationis?), p. 73-94.

PETERS Michael Adrian (2013), *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*, New York, Peter Lang.

RÉMY Jean (1994), « La transaction : de la notion heuristique au paradigme méthodologique », dans Marcel Blanc, Marc Mormont, Jean Rémy & Tom Storrie (éds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, p. 293-319.

RIVA Maria Grazia (2014), « La pressione totale sulle Università come difesa sociale dell'ansia. Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative », *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 4, n° 1 (Quale università per quale futuro).

ROSSI Bruno (2014), « Università e cultura del lavoro », *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, vol. 4, n° 1 (Quale università per quale futuro).

SCHÖN Donald (1984), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

SCHURMANS Marie-Noëlle (1994), « Négociations silencieuses à Evolène : transaction et identité sociale », dans Marcel Blanc, Marc Mormont, Jean Rémy & Tom Storrie (éds.), *Vie quotidienne et démocratie*, Paris, L'Harmattan, p. 129-154.

SCHURMANS Marie-Noëlle (2001), « La construction de la connaissance comme action », dans Jean-Michel Baudouin & Janette Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 157-177.

SCHURMANS Marie-Noëlle (2009), « L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation », *Éducation permanente*, n° 177 (La formation et la recherche), p. 91-103.

SCHURMANS Marie-Noëlle (2013), « Azione, interazione e transazione. Un questionamento preliminare a partire dal pragmatismo americano », dans Fabrizio Chello (éd.), *La formazione come transazione*, Naples, Liguori, p. 47-72.

SCHURMANS Marie-Noëlle, CHARMILLOT Maryvonne & DAYER Caroline (2008), « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche », dans Laurent Filliettaz & Maria-Luisa Schubauer-Leoni (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 299-318.

SIRIGNANO Fabrizio Manuel (2012), *Pedagogia della decrescita*, Milan, FrancoAngeli.

SPURK Jan (2013), « Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe », *Civitas educationis. Education, politics and culture*, vol. 2, n° 2 (Between Past and Future: University as Civitas educationis?), p. 35-56.

STRIANO Maura (2011), « Formare alla ricerca nell'alta formazione : il modello delle communities of inquiry », dans Paolo Orefice & Giovanna Del Gobbo (éds.), *Il terzo ciclo della formazione universitaria*, Milan, FrancoAngeli, p. 31-41.

STRAINO Maura (2015), *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

TOURAINE Alain (1969), *La société post-industrielle. Naissance d'une société*, Paris, Denoël.

WENGER Etienne (1998), *Community of practice*, Londres, Cambridge University Press.