**STAVROU Sophia. *L'université au diapason du marché.
Une sociologie du changement curriculaire dans les
universités françaises***

Paris : L'Harmattan-Academia, 2017, 322 p.

Catherine Agulhon

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/5188>

DOI : 10.4000/rfp.5188

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 147-148

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Catherine Agulhon, « STAVROU Sophia. *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 197 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 07 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5188> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5188>

Ce document a été généré automatiquement le 7 janvier 2022.

© tous droits réservés

STAVROU Sophia. *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*

Paris : L'Harmattan-Academia, 2017, 322 p.

Catherine Agulhon

RÉFÉRENCE

STAVROU Sophia. *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Paris : L'Harmattan-Academia, 2017, 322 p.

- 1 Sophia Stavrou nous présente un ouvrage de 320 pages tiré de sa thèse soutenue en 2012. Elle traite d'un sujet peu exploré qui s'inscrit dans les réformes de l'enseignement supérieur menées depuis le début des années 2000. En effet, elle analyse les transformations des contenus de formation dans le cadre de la professionnalisation et de la multiplication des masters.
- 2 Sophia Stavrou organise son analyse en cinq chapitres, les premiers plus théoriques et les suivants basés sur une analyse plus empirique de ces formations et de leurs contenus.
- 3 Sophia Stavrou présente tout d'abord les bases théoriques sur lesquelles elle s'appuie et en particulier les apports de B. Bernstein. La question des curricula n'a pas été souvent abordée en France, encore moins lorsqu'il s'agit de l'enseignement supérieur. Celui-ci n'a d'ailleurs pas donné lieu à de nombreuses recherches avant l'aube du *xxi*^e siècle et les réformes qui le bousculent. Trois types de recherches dominant, celles liées à la démocratisation ou massification de l'université, celles qui prennent l'établissement comme unité d'analyse, puis celles qui s'intéressent à l'européanisation des politiques. La sociologie des curricula est, quant à elle, née en Grande-Bretagne, elle établit les

enjeux de la transmission des savoirs. Pour Bernstein, « la spécificité du champ éducatif tient aux opérations qui ont lieu dans le dispositif pédagogique, à savoir la production des savoirs, leur transformation en objets de communication pédagogique ». Le dispositif pédagogique s'appuie sur trois types de règles, les règles de distribution du pouvoir, les règles de recontextualisation qui permettent de s'approprier et de relocaliser les discours et les règles d'évaluation qui régulent la transmission. La recherche présentée par S. Stavrou s'appuie donc sur l'analyse de ce dispositif pédagogique selon les règles décryptées par Bernstein.

- 4 Sans revenir sur les réformes de l'enseignement supérieur, rappelons à la suite de S. Stavrou l'importance qu'elles accordent à la professionnalisation perçue comme le pilier de l'insertion des jeunes, elle-même inscrite dans la LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) de 2007.
- 5 Pour mener à bien ce travail, S. Stavrou, dans le chapitre 2, s'appuie sur une analyse à la fois linguistique et sociologique des nombreux textes européens et nationaux qui précisent les cadres de la réforme. Elle a analysé plus de 250 rapports d'évaluation de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). Elle identifie les mots révélateurs du changement, en particulier le mot « professionnel » qui recouvre l'objectif d'insertion central dans la réforme et donc « propriété intrinsèque des objectifs et des enseignements », nous dit-elle p. 115. Elle a ensuite enquêté dans six universités auprès des responsables des conseils universitaires et des enseignants porteurs de projets de formation. Elle a analysé les contenus de 16 masters professionnels de sciences sociales. Elle mobilise donc autant l'analyse de contenus de textes que l'entretien avec les acteurs à différents niveaux hiérarchiques.
- 6 Le troisième chapitre est central puisqu'il décortique les procédures d'évaluation, puis d'habilitation des formations. Le processus de construction de l'offre se rationalise dans le cadre de la réforme, il s'appuie sur la contractualisation entre le Ministère et l'université et construit un ensemble de procédures évolutives. L'AERES, d'une part, et l'administration des universités, d'autre part, encadrent ce processus qui implique de nombreux acteurs et agents, en particulier les enseignants en exercice et les experts de l'AERES (devenue HCERES [Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur] depuis), eux-mêmes le plus souvent enseignants-chercheurs et donc plus ou moins dans une position schizophrénique. S. Stavrou s'attache tout d'abord à montrer comment ce processus produit un discours officiel et des règles. C'est l'AERES qui produit les documents de cadrage et d'évaluation, qui définit les critères de recevabilité des dossiers homogénéisant ainsi la production des curricula. S. Stavrou analyse ensuite avec le logiciel Alceste les rapports d'expertise des dossiers d'habilitation et dévoile quatre mondes lexicaux « caractérisés par un degré élevé de correspondance et d'adéquation aux rubriques d'évaluation » (p. 112) : un lexique institutionnalisé proche de celui des fiches d'évaluation proposées, un curriculum interne qui décrit l'organisation de l'offre selon les critères proposés, une projection sur le marché du travail utilisant les mots du marché considéré, enfin un positionnement institutionnel et professionnel qui, là encore, se soumet aux catégories prédéfinies. Elle montre comment les différents acteurs sont enrôlés et perdent de leur autonomie tout en investissant ce champ du curriculum avec cet objectif réaffirmé de la professionnalisation qui s'appuie sur des relations normées avec le monde professionnel et sur les taux d'insertion des jeunes. Cet engagement a des effets sur les identités des enseignants-chercheurs dont les tâches et les fonctions se diversifient.

- 7 Dans le quatrième chapitre, S. Stavrou analyse les curricula, les contenus de masters de sciences sociales. À partir des propos des porteurs de projets, elle décèle les logiques qui les sous-tendent, logiques scientifiques, institutionnelles et marchandes. Elle dévoile ce qu'elle appelle la régionalisation du savoir. Un premier mouvement redéfinit les relations entre savoirs, discours et pratiques, un second croise les disciplines et redéfinit leurs frontières ; les formations ne se construisent plus sur des disciplines ou des savoirs, mais sur des objets (gestion des ressources humaines, vieillissement, gestion de la santé...) qui appellent à une reconfiguration des savoirs nécessaires. Cette régionalisation renvoie à des domaines d'études produits par la recontextualisation des disciplines et à leur inscription dans des champs professionnels. Ce qui frappe, c'est la grande diversité de ces reconfigurations et des activités visées. Une des causes de cette diversification est à rechercher dans la concurrence qui se joue entre les acteurs, entre les facultés pour obtenir un master à la croisée de ces disciplines justement. On pourrait citer le master d'ingénierie des ressources humaines convoité par la sociologie, le droit et la gestion dans les facultés ou UFR. Cette régionalisation est donc au carrefour de logiques institutionnelles, pédagogiques et professionnelles et place les formations sur un marché de la formation lié à un marché de l'emploi. On assiste à un véritable changement du registre de légitimation des formations universitaires.
- 8 S. Stavrou identifie six catégories de contenus selon les agencements entre savoirs théoriques et savoirs pratiques ou méthodologiques. Et ainsi, la logique de professionnalisation devient centrale et tend à décontextualiser les savoirs, à les segmenter en fonction des besoins professionnels de l'étudiant.
- 9 Dans le chapitre 5, S. Stavrou s'appuie autant sur la socio-linguistique que sur la sociologie des organisations ou des curricula pour démontrer comment les réformes ont transformé en profondeur la manière de concevoir les formations, la manière de mobiliser les savoirs. La professionnalisation étant la finalité affichée, elle conduit à une interdisciplinarité ou pluridisciplinarité qui modifie le rapport aux savoirs des enseignants comme des étudiants, dans une perspective de rationalisation de l'offre qui n'est rien d'autre qu'une marchandisation du savoir, une soumission de l'institution à des finalités professionnelles plus ou moins fantasmées.
- 10 Il faut saluer la densité de cette recherche, tant par les auteurs et concepts mobilisés ou même reformulés que par les matériaux construits. Elle couvre un champ de pratiques en mutation, celui de la conception des formations, de la mobilisation et recontextualisation des savoirs, celui encore des relations entre la base (les enseignants-chercheurs) et l'administration centrale, médiatisées par les organes intermédiaires que sont le CEVU (Conseil des études et de la vie universitaire), le CS (Conseil scientifique) et le CA (Conseil d'administration) dans les universités, l'AERES, agence plus ou moins indépendante. Elle montre les interdépendances entre les acteurs ou agents (les enseignants-chercheurs sont pris comme agents) dans un contexte où justement l'autonomie est prônée.
- 11 On insistera sur l'originalité du concept de régionalisation des savoirs qui prend tout son sens dans le contexte de cette réforme qui vise à construire des formations sur des champs professionnels et considère les savoirs comme des outils au même titre que des activités plus pratiques ou même les stages.
- 12 Cette recherche d'une grande richesse théorique et empirique montre comment les réformes engagées depuis deux décennies transforment en profondeur non seulement les modes de gouvernance et de gestion de l'université, mais aussi les objectifs de

formation, la place des savoirs dans la construction de l'offre de formation, les identités professionnelles des enseignants-chercheurs, agents de ces reconfigurations.

AUTEURS

CATHERINE AGULHON

Université Paris Descartes, CERLIS