UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

École doctorale STLC (Sociétés, Langages, Temps, Connaissances)

LISEC- Lorraine (Laboratoire interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication, UR 2310)

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEUR DE l'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : Sciences de l'éducation et de la formation

par Jennifer QUINON-THIRIET

sous la direction de Saeed Paivandi

L'IMAGINAIRE DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT À L'UNIVERSITÉ À L'ÉPREUVE DES RECOMPOSITIONS INSTITUTIONNELLES : ÉTUDE À L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

4 juin 2026

Membres du jury :

Directeur de thèse :	**M. Saeed PAIVANDI**	**Professeur des universités, Université de Lorraine, Lisec**
Président de jury :	**M. Pascal DETROZ**	**Professeur des universités, Université de Liège, IFRES**
Rapporteurs :	**MME Nathalie YOUNÈS**	**Professeure des universités, Université de Clermont-Auvergne, Acté**
Examinateurs :	**M. Jean-Marie De KETELE**	**Professeur Emérite, Université Catholique de Louvain, Crref**
	MME Camille VERGNAUD	**Maitresse de conférences, Université de Grenoble-Alpes, Pacte**
	M. Emmanuel NAL	**Maitre de conférences HDR, Université de Haute-Alsace, Lisec**

Ô temps prochains, ô jours que compte
Éperdument dans cette honte
Où se révoltent nos fiertés,
Heures que suppute le culte
Qu'on te voue, ô ma Metz qu'insulte
Ce lourd soldat, pédant, inculte,
Temps, jours, heures, sonnez, tintez !

Mute, joins à la générale
Ton tocsin, rumeur sépulcrale,
Prophétise à ces lourds bandits
Leur déroute absolue, entière
Bien au-delà de la frontière,
Que suivra la volée altière
Des 'Te Deum' enfin redits !

Paul Verlaine, « Ode à Metz », Invectives,
Paris, le 17 septembre 1892.

Remerciements

Cette thèse est écrite sur une autre que j'ai abandonnée en chemin, emportant cependant avec moi le bagage appris de mon cher maître Vincent, l'humilité, l'opiniâtreté et l'exigence. Étudier les lettres classiques au royaume des morts avait fini par m'ennuyer, mais étudier les sciences de l'éducation et de la formation au royaume des vivants me l'aurait presque fait regretter, si je n'avais rencontré par hasard un autre maître chemin faisant. Une rencontre improbable. Six années où Saeed m'a généreusement offert le temps et l'espace de me perdre, d'emprunter toutes les impasses, tous les détours et aussi tous les raccourcis. Malgré mes égarements, six années de liberté, de confiance et de patience inconditionnelles, dont le présent m'a déroutée plus que tout jusqu'au jour où j'ai compris que ce que j'avais expérimenté sous sa direction était la matière même de cette recherche, la liberté académique, la profession, la souveraineté. Envers vous, chers maîtres, ma gratitude est immense.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Nathalie Younès, Jean-Marie de Ketele, Pascal Detroz, Camille Vergnaud et Emmanuel Nal pour avoir accepté d'examiner ce travail et de m'honorer de leur participation au jury. Forts de leur expertise, je les remercie sincèrement pour les remarques et conseils avisés dont ils me feront part pour m'aider à donner suite à cette entreprise.

La profession d'enseignant[1] à l'université, je l'ai d'abord apprise, dans ses hauts et ses bas, auprès de mes collègues à l'Iut Nancy-Brabois, à l'Adiut, à Télécom Nancy, à l'Inspe de Lorraine, à la Dacip, à l'IAE et en SEF. Les enseignants qui ont participé à cette recherche et ont accepté de partager leur expérience en toute sincérité y ont aussi grandement contribué et je les remercie de tout cœur de la confiance qu'ils m'ont accordée.

Que soient aussi remerciés ceux qui m'ont encouragée à m'engager dans une telle entreprise, Fabienne, Nathalie, Sylvie, Dominique et Jean-Luc, et celles et ceux qui m'ont aidée à y persévérer, Hélène, André, Fénel. Si mes collègues Anaëlle, Gaëlle, Rebecca, Jean-Christophe et Sylvain, ne m'avaient guidée, prévenue et relue, si mes amies Anne, Laurie, Marie, Hafida, Béa, Sam et Brigitte n'avaient pas veillé sur moi, ce travail n'aurait pas eu lieu non plus.

Une maman étudiante, quelle drôle d'idée ! Pas simple de vivre auprès d'une épouse en reprise d'études ! Encore une thèse ! Et encore une autre direction ! « On ne sait plus ce que tu fais ! ». « Mais quel objet envahissant ! » « Tu thèses encore ? ». Je n'ai pas les mots suffisants pour remercier mon cher époux Sylvain, mes enfants, Suzon et Felix et aussi mon chien Eliott, qui m'ont soutenue vaille que vaille tout au long de ces années de lectures et d'écriture, mais aussi de doutes et d'errance, et qui ont accepté que j'emporte ma thèse, ce sixième membre de la famille, partout avec moi, qui ont supporté mes absences même quand j'étais là, qui ont pris soin de moi sans chercher à comprendre ni les raisons ni les finalités, et qui m'ont aussi aidée à y mettre fin. Leur patience, leur réconfort et leur foi en moi, salvatrices, m'ont incitée à croire à ce travail quand moi-même je n'y parvenais plus.

Je vous dédie ce travail en espérant qu'il sera à la hauteur de ce que vous m'avez apporté.

[1] Dans ce travail**,** le masculin est employé comme forme générique et inclut donc l'ensemble des personnes, femmes et hommes.

RÉSUMÉ

L'IMAGINAIRE DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT À L'UNIVERSITÉ À L'ÉPREUVE DES RECOMPOSITIONS INSTITUTIONNELLES : ÉTUDE À L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

La création de l'Université de Lorraine (UL) le 1er janvier 2012, par fusion des différents établissements devenus composantes, a conduit à une recomposition géographique et institutionnelle, au prix de nouvelles modalités de gouvernance issues du New Public Management. Elles y ont importé un imaginaire marchand poreux à l'espace économique alentour qui bouleverse celui de la profession des enseignants à l'université, en leur demandant d'habiter selon un bâtir imaginaire exogène qui invisibilise leurs pratiques socio-culturelles domestiques et affecte leur liberté académique. Or les lieux universitaires construisent les enseignants autant que ceux-ci les construisent. Travailler dans un lieu universitaire est une pratique vivante, qui, en mobilisant une multiplicité d'imaginaires sociaux et culturels construits historiquement et plus ou moins incorporés, participe au développement des enseignants par la construction imaginaire et sociale qu'ils en fabriquent. La désistance consiste à ne pas vivre l'imaginaire institué comme réel et à faire usage du lieu en tant que vecteur structurel et socio-culturel de l'activité professionnelle attendue pour ménager son habiter. Pour ce faire, elle construit un récit pour la profession, qui défait l'usage institué du lieu pour bricoler un autre imaginaire, en lien avec les pratiques académiques vécues.

Cette étude s'est donc intéressée au bricolage imaginaire de l'espace provoquée par cette crise de l'habiter. Quel contre-dispositif narratif au récit institutionnel instituent les enseignants pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté ? L'enquête a été menée selon une approche qualitative à logique inductive et délibérative à l'UL de 2021 à 2024, avec pour objet analyseur le Congé pour projet pédagogique (CPP), dispositif institué en 2019 pour soutenir la pédagogie à l'université qui octroie à ces bénéficiaires un congé de six mois à un an pour mener un projet pédagogique en établissement. Dix-huit enseignants ont participé à cette enquête, huit enseignants du secondaire affectés dans le supérieur et dix enseignants-chercheurs.

Les résultats montrent que même si ces récits bouleversent la topologie universitaire instituée, du moment où ils puisent dans l'imaginaire socio-historique universitaire collectif, ils sont instituants et favorisent le développement professionnel. En revanche, plus ces récits sont individuels, plus ils peinent à le soutenir. Les enseignants ne recouvrent leur souveraineté professionnelle qu'à condition de puiser dans l'imaginaire collectif.

Cette étude montre que le développement professionnel des enseignants à l'université suppose un savoir-faire avec les lieux et leurs imaginaires. Elle implique de mieux comprendre ce que signifie habiter un lieu universitaire.

Mots-clés : Imaginaire- habiter-pratiques académiques- désistance-liberté académique

ABSTRACT

FACULTY MEMBERS' IMAGINARY IN FACE OF INSTITUTIONNAL RESTRUCTURING : A STUDY AT THE UNIVERSITY OF LORRAINE

The creation of the University of Lorraine (UL) on 2012, through the merger of various institutions that became its constituent parts, led to a geographical and organizational restructuring, at the cost of new governance methods derived from New Public Management. They have imported a commercial imaginary that permeates the surrounding economic space and disrupts the academic profession, requiring her to live according to an external imaginary construct that renders their domestic socio-cultural practices invisible and affects their academic freedom. However, academic environments shape faculty members as much as they shape them. Working in a university setting is a living practice which, by mobilizing a multiplicity of historically constructed and more or less incorporated social and cultural imaginaries, contributes to the development of faculty members through the imaginary and social construction they create. Desistance consists of not experiencing the established imaginary as real and making use of the place as a structural and socio-cultural vector of the expected professional activity in order to accommodate one's living there. So a narrative for the profession is constructed that undoes the established use of the space in order to craft a different imaginary, linked to actual academic practices.

This study therefore focused on the imaginary crafting with space caused by this crisis of living. What narrative counter-strategy do faculty members set up to spare their profession and regain their sovereignty? The survey was conducted using a qualitative, inductive, and deliberative approach at UL from 2021 to 2024, focusing on the Congé pour Projet Pédagogique (CPP), a scheme introduced in 2019 to support teaching at the university, which grants beneficiaries six months to one year of leave to carry out an educational project at the institution. Eighteen faculty members participated in this survey, eight secondary school teachers assigned to higher education and ten professors.

The results show that even if these narratives disrupt the established university topology, as long as they draw on the collective socio-historical imagination of the university, they are instituting and promote professional development. On the other hand, the more individual these narratives are, the more they struggle to support it. Professional sovereignty is regained if they draw on the collective imagination.

This study shows that the professional development of academics requires a know-how with the places and their imaginaries. It involves gaining a better understanding of what it means to inhabit an academic setting.

Key-words : Imagination-living-academic pratices- desistance- academic freedom

TABLE DES MATIÈRES

Table des illustrations 1

Table des sigles 2

Introduction 6

PARTIE 1 : Construction de l'objet de recherche 17

Chapitre 1 : Transformation de la profession d'enseignant à l'université 17

1 La liberté académique, condition d'exercice de la profession d'enseignant à l'université 17

1.1 De la finalité des disciplines à l'université : des arts libres aux arts mercenaires 18

1.2 Les fondations de la liberté académique 20

1.3 Une profession au sens interactionniste du terme 27

2 Conditions de l'inconditionnalité de la profession 31

2.1 Des limites topologiques de la liberté académique 31

2.2. La liberté académique s'exerce depuis un lieu sans lieu 33

2.3. Une profession incarnée mais menacée 35

Conclusion du chapitre 1 36

Chapitre 2 : Une profession sous conditions 38

1 Une profession une et multiple à la fois 39

1.1 Une profession vocationnelle 39

1.2 Une profession aux contours labiles qui se dérobe à la description 41

1.3 Cospatialité des pratiques professionnelles 48

1.4 Quelle profession sans conditions ? 50

2 Pédagogie universitaire et pédagogie à l'université 52

2.1 Apprendre à enseigner « sur le tas » 52

2.2 Conditions d'émergence de la question pédagogique à l'université 53

2.3 Pédagogie universitaire 55

2.4 Pédagogie managérialisée 56
2.5 Pédagogie à l'université 58
Conclusion du chapitre 2 60

Chapitre 3 : Une profession apprise en situation entre pairs 62
1 Professer, un apprentissage historico-culturel 62
1.1 Approche historico-culturelle du développement 62
1.1.1 Appropriation participative 63
1.1.2 Participation guidée 64
1.1.3 Communauté de pratique 66
1.1.4 Médiation des apprentissages 67
1.2 Approche développementale 69
1.3 Approche managériale 72
2 Professer en tant que citoyen 75
2.1 Professer publiquement, enjeux politiques 75
2.2 La double face de l'apprentissage 76
2.3 Une démarche d'enquête collective 78
3 Professer, une socialisation située 79
3.1 Opportunités et affordances d'apprentissage : des constructions imaginaires 79
3.2 La socialisation, face passive de l'apprentissage 83
3.3 L'établissement, fabrique de la profession ? 85
3.4 L'organisation, fabrique du professionnel ? 87
Conclusion du chapitre 3 89

Chapitre 4 : Une topologie universitaire critique 91
1 Architecture de la profession universitaire 91
1.1 Variations sur le modèle monastique 92
1.2 Le modèle fonctionnaliste 94

1.3 L'utopie du campus à l'américaine 96
1.4 Une architecture catatonique 99
1.5 Recoudre le tissu universitaire 101
1.6 Repli domestique universitaire 102
2 Hybridations universitaires : quelles transformations de la profession ? 103
2.1 Hybridation naturelle des lieux entre eux 103
2.2 Hybridation territoriale 106
2.3 Hybridation politique 107
2.4 Hybridation entrepreneuriale 110
2.5 Hybridation managériale 113
Conclusion du chapitre 4 115

Chapitre 5 : Crise de l'habitation, crise de la profession 117
1 Construction géopolitique de l'université en Lorraine 117
1.1 1806-1870 : Renaissance de l'université en Lorraine 118
1.2 1870-1960 : Sursaut nationaliste et essor universitaire 119
1.3 1960-1990 : Développement du territoire et délocalisations universitaires 122
1.4 1990-2025 : Recomposition territoriale lorraine 125
2 Enseigner dans l'organisation Université de Lorraine 131
2.1 Processus de création de l'UL 131
2.2 La formation à l'UL 133
2.3 La profession d'enseignant à l'UL 134
2.4 La profession d'enseignant à l'UL en crise 138
Conclusion du chapitre 5 140

Chapitre 6 : De la désistance : habiter un non-lieu en poète 141
1 L'institution imaginaire des lieux : une construction imaginaire et sociale située 141

1.1 Lieu, espace, place, territoire, précisions terminologiques 142
1.2 Le lieu de travail est un milieu de vie qui est une ressource 144
1.3 De la puissance sémiotique des lieux 146
2 Institution de la souveraineté de l'UL 148
2.1 De l'invention politique des lieux 149
2.2 Le non-lieu ou la relation de ban 151
3 Désistance de la profession 153
3.1 Tactique et stratégie 153
3.2 *Οἰκονομία* ou économie ? 157
3.3 Habiter en poète 159
Conclusion du chapitre 6 163

Chapitre 7 : L'institution imaginaire de l'organisation universitaire 164
1 Institution imaginaire de l'organisation universitaire 164
1.1 Le chaos à l'origine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire 166
1.2 Le paradoxe de la souveraineté de la profession 167
1.3 L'institution imaginaire de l'espace, du temps et du faire-social universitaire 169
1.4 L'être, magma de significations imaginaires et sociales 172
2. Profanation du dispositif universitaire 176
2.1 Bricolage imaginaire et aménagement des lieux 176
2.2 Mécaniques du dispositif et souveraineté 177
2.3 Profanation du dispositif au service de la souveraineté 180
3 Le récit, dispositif culturel de profanation au service de la profession 184
3.1 L'étoffe du récit 184
3.2 Le récit organisationnel 186
3.3 Le récit académique professionnel 189
3.3.1 De l'au-delà de la souveraineté professionnelle 189

3.3.2 Du silence à la compétition, menaces sur le récit professionnel 190
3.4 Le récit du travail 192
3.5 Le récit pour la profession 194
Conclusion du chapitre 7 195
4 Problématisation 196

PARTIE 2 : ENQUÊTE ET ANALYSE 199
Chapitre 8 : Investiguer l'imaginaire de la profession 199
1 Des outils pour investiguer l'imaginaire 200
1.1 L'établissement, unité d'analyse 200
1.2 La crise professionnelle, déclencheur des imaginaires latents et occultés 201
1.3 Le CPP, outil analyseur de la crise professionnelle 202
1.4 La méthode qualitative, délibérative et intégrative 205
1.5 Le journal de recherche, espace de développement professionnel 209
1.6 Le bricolage des signes 213
2 Des approches différenciées des imaginaires à investiguer 215
2.1 Investiguer l'imaginaire institué « sans mémoire, sans désir, sans compréhension » 215
2.2 Investiguer l'imaginaire de la vie académique par le *genius loci* 217
2.3 Investiguer l'imaginaire des enseignants par l'approche clinique 220
3 Codage et caractérisation des différents imaginaires sédimentés dans les situations professionnelles 228
3.1 Processus du codage suivi pour caractériser les imaginaires sédimentés 229
3.2 Qualifier l'imaginaire organisationnel 231
3.3 Qualifier l'imaginaire académique de la profession 233
3.4 Qualifier l'imaginaire du travail domestique 234
3.5 Qualifier l'imaginaire pour la profession : quels espaces de désistance ? 236
Conclusion du chapitre 8 237

Chapitre 9 : La machine UL 239
1 Une perte d'identité professionnelle 239
1.1 Des mécanismes diffus de transformation des pratiques socio-historiques de la profession 240
1.2 Une professionnalisation coupée des pratiques situées de la profession 243
1.3 Une libéralisation de la profession 246
2. La profession en tension entre deux versions de l'université 250
2.1 La fin « du monde parallèle » : le durcissement des conditions d'exercice de la profession 250
2.2 La fin « du monde de papier » : de la connaissance à la compétence 253
2.3 Un monde « bancal » qui expose à la vie nue 254
3 Des inégalités spatiales accrues 259
3.1 Accélération du temps universitaire 259
3.2 Des conditions d'apprentissage impossibles 262
3.3 Des inégalités face au temps 263
Conclusion du chapitre 9 265

Chapitre 10 : La désistance face au pouvoir de la carte 267
1 Le cas des STAPS ou l'écriture de la carte 267
1.1 Du non-lieu… 267
1.2 … à la désistance pour faire profession 269
1.3 De la difficulté à déjouer la carte 271
2 Le cas des mathématiques : conserver sa position sur la carte 273
2.1 Une discipline libérale multiséculaire 274
2.2 Une discipline désertée 275
2.3 De la désistance à la reliance 277
3 Le cas des IUT : la désistance pour éviter la « dys-location » de la profession 280
3.1 La profession mutilée, au risque du métier 280

3.2 Sans habiter, ni récit, ni bâtir 283
3.3 Le récit, pour profaner la dys-location 285
4 L'exception des écoles d'ingénieurs 290
4.1 L'exception au sein de l'université 290
4.2 Un milieu fermé qui institue le monde comme son monde 291
4.3 L'institution imaginaire de l'organisation universitaire capturée par les écoles d'ingénieurs 294
Conclusion du chapitre 10 297

Chapitre 11 : Profanation et souveraineté professionnelle 299
1 Bricoler un contre-dispositif de profanation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire 299
1.1 De la synchronisation des différents temps sociaux universitaires 300
1.2 De l'art de lire la carte 303
1.3 De la médiation d'autrui pour inventer les opportunités d'apprentissage 305
1.4 De l'écriture du savoir-agir complexe académique 307
1.5 De la tactique à la stratégie, l'art du contretemps 309
1.6 « La fabrique maison » d'un art de vivre académique eudémonique 311
2 Des espaces substitutifs pour instituer la profession 315
2.1 En finir avec « la voyance » ou la souveraineté scientifique 316
2.2 « Géologue spectral, ça fait un peu fantôme » ou la souveraineté numérique 320
2.3 « On remet un coup de polish » ou la souveraineté entrepreneuriale 326
2.4 « On va remettre en place un potager » ou la souveraineté culturelle 331
Conclusion du chapitre 11 336

chapitre 12 : l'imaginaire universitaire en transformation 338
1 Le récit pour la profession est poïétique, il fonde la profession. 338
2 L'imaginaire universitaire en transformation 345

4 La souveraineté professionnelle menacée en interne 348

Conclusion du chapitre 12 351

Conclusion 353

Bibliographie 358

Table des annexes 380

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Encadrés

Encadré 1 : Guide d'entretien. 225

Figures

Figure 1 : Le Sillon lorrain, premier pôle métropolitain en France (SCALEN, 2020, p. 41). 109
Figure 2 : Effectifs de l'enseignement supérieur en Lorraine en 2018-2019 (SCALEN, 2020, p. 163) 126
Figure 3 : Effectifs étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2028-2019 (MESR, 2020, p. 11) 127
Figure 4 : Schéma présentant le cycle itératif de la méthode qualitative délibérative.....207
Figure 5 : Schéma présentant les tours et détours de la méthode qualitative délibérative 209
Figure 6 : Le journal de recherche, espace de développement professionnel adjacent, contenant et réfléchissant. 212
Figure 7 :Filières de l'enseignement supérieur en 2019-2020 dans la Région Grand Est (MESR, 2020, p. 10) 220
Figure 8 : Propriétés de la catégorie « économie organisationnelle » 232
Figure 9 : Propriétés de la catégorie « économie académique » 233
Figure 10 : Propriétés de la catégorie « économie domestique » 234
Figure 11 : Propriétés de la sous-catégorie « mode d'habitat » universitaire selon l'économie domestique.....235
Figure 12 : Propriétés de la sous-catégorie « qualité de l'habitat » selon l'économie domestique.. 235
Figure 13 : Propriétés de la catégorie imaginaire de la profession 236

Tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des entretiens..... 223
Tableau 2 : Profil des enseignants interviewés ayant bénéficié d'un CPP classé par âge.....2283
Tableau 3 : Typologie des espaces imaginaires substitutifs pour la profession en fonction des disciplines et établissement des enseignants de l'échantillon 345

TABLE DES SIGLES

AAUP : Association américaine des professeurs d'université
ACD : Assemblée des chefs de département
ADIUT : Association des directeurs d'IUT
AÉRES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AES : administration économique et sociale
AILES : accompagnement à l'intégration des lycéens dans l'enseignement supérieur
AIP : Atelier inter-établissements de productique
AIPU : Association internationale de pédagogie universitaire
AMI : appel à manifestation d'intérêt
ANR : Agence nationale de la recherche
AP : accompagnateur pédagogique
APAS : activité physique adaptée et santé
APC : approche par compétences
APMEP : Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public
ATELA : Atelier d'électronique et d'automatique
ATER : attaché temporaire d'enseignement et de recherche
BIATSS : bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé
BRGM : Bureau de recherches géologiques et minières
BUT : bachelor universitaire de technologie
C3D : Conférence de directeurs et directrices des STAPS
CAQDAS : *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*
CCU : Conseil consultatif des universités
CDEFI : Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs
CEVU : Conseil des études et de la vie universitaire
CFA : Centre de formation des apprentis
CFVU : Commission de la formation et de la vie universitaire
CIES : Centre d'initiation à l'enseignement supérieur
CIFRE : convention industrielle de formation par la recherche
CM : cours magistral
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CP-CNU : Commission permanente du Conseil national des universités
CPER : contrat de plan État-Région
CPF : compte personnel de formation
CPP : congé pour projet pédagogique
CRCT : congé pour recherches ou conversions thématiques
CS2IP : Comité stratégique d'ingénierie et d'innovation pédagogique
CSLMD : Comité de suivi des cycles licence, master et doctorat
CUCES : Centre universitaire de coopération économique et sociale
DACIP : Délégation d'accompagnement à la créativité, l'ingénierie et la pédagogie

DATAR : Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale
DÉCLIC : Dispositifs d'Études CLIniques sur les Corpus Santé
DFOIP : Direction de la formation, de l'orientation et de l'insertion professionnelle
DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DN : Direction du numérique
EC : enseignant-chercheur
ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System
EN : Éducation nationale
ENIM : École nationale d'ingénieurs de Metz
ENSAM : École nationale supérieure d'arts et métiers
ENSEM : École nationale supérieure d'électricité et de mécanique
ENSG : École normale supérieure de géologie
ENSIC : École nationale supérieure des industries chimiques
ENSTIB : École nationale supérieure des technologies et industries du bois
ENT : espace numérique de travail
EPCI : établissement public de coopération intercommunale
EPS : éducation physique et sportive
EPSC : établissement public à caractère scientifique et culturel
EPSCP : établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
ESAS : enseignant du secondaire affecté dans le supérieur
ESIAL : École supérieure d'informatique et applications de Lorraine
ESSTIN : École supérieure des sciences et technologies de l'ingénieur de Nancy
EUA : European University Association
FEDER : fonds européen de développement régional
FOAD : formation ouverte et à distance
FST : faculté des sciences et technologies
FTLV : formation tout au long de la vie
HCÉRES : Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HDR : habilitation à diriger des recherches
IAE : Institut d'administration des entreprises
ICED : International Consortium for Educational Development
IDMC : Institut des sciences du digital, Management et Cognition
IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
INPL : Institut national polytechnique de Lorraine
INRAE : Institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement
INRIA : Institut national de recherche en informatique et en automatique
INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale
INSPE : Institut national supérieur du professorat et des écoles
ISFATES : Institut supérieur franco-allemand de techniques, d'économie et de sciences
IUT : institut universitaire de technologie
JRES : journées réseaux de l'enseignement supérieur
LANSAD : langues pour spécialistes d'autres disciplines

LAS : licences accès santé
LIESSE : LIEns Soignant-SoignEs
LISEC : Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication
LMD : licence, master et doctorat
Loria : Laboratoire lorrain de recherche en informatique et ses applications
LP : licence professionnelle
LPR : loi de programmation de la recherche
LUE : Lorraine Université d'Excellence
MATPAM : modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles
MCF : maître de conférences
MESRI : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MIAGE : méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises
MIM : mathématiques, informatique, mécanique
MINES : Mission numérique pour l'enseignement supérieur
NGE : noms généraux d'espace
ONR : organismes nationaux de recherche
OPCO : OPérateur de COmpétences
OPPES : Observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur
ORE : orientation et réussite des étudiants
ORION : Oser la Recherche durant la FormatION
PACES : première année commune aux études de santé
PAST : professeur associé en service temporaire
PEPR : programme et équipement prioritaires de recherche
PIA : plan d'investissement d'avenir
POD : Professional and Organizational Development Network
PPP : partenariat public-privé
PRAG : poste réservé aux agrégés
PRCE : professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur
PRES : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
RAE : rapport d'auto-évaluation
RAP : réseau des accompagnateurs pédagogiques
RIPEC : régime indemnitaire des personnels enseignants et chercheurs
RNCP : Registre national des certifications professionnelles
RTRA : réseaux thématiques de recherches avancées
RTRS : réseaux thématiques de recherche et de soins
SAE : situation d'apprentissage et d'évaluation
SEF : sciences de l'éducation et de la formation
SIRIUS : Stratégie d'innovation pour le renforcement des interactions entre université et société
SoTL : Scholarship of Teaching and Learning
STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives
STL : sciences et technologies de laboratoire
STS : section de techniciens supérieurs

SUP : service universitaire de pédagogie
TD : travaux dirigés
TEDS : transition écologique pour un développement soutenable
TP : travaux pratiques
UE : Union européenne
UER : unité d'enseignement et de recherche
UL : Université de Lorraine
UR : unité de recherche
VAE : validation des acquis de l'expérience
VAPP : validation des acquis personnels et professionnels
ZPD : zone proximale de développement

INTRODUCTION

Expérience enseignante de l'espace universitaire : désorientation générale

Depuis les années soixante, l'université française a changé d'échelle. Qu'il s'agisse du nombre d'étudiants, de l'espace universitaire, des nouvelles mobilités, le paysage universitaire est en recomposition et l'expérience spatiale des étudiants et des enseignants s'en ressent.

À la suite des deux vagues successives de massification des années soixante-dix et quatre-vingt-dix, l'université, pour répondre à la demande, s'est en effet démultipliée en de nombreux établissements dispersés dans des métropoles autant que dans des villes moyennes (Picard, 2020). De fait, à partir des années soixante-dix, l'implication de l'université dans les politiques publiques de décentralisation a conduit à la création d'antennes universitaires locales, qui maillent le territoire français, mais sans embarquer systématiquement avec eux les aménités nécessaires pour créer les conditions d'un environnement universitaire tel qu'en ont besoin enseignants et étudiants. Éloignées des grands centres universitaires, ces antennes marginalisent d'autant plus leurs habitants (Losego, 2004) qu'alors que l'entrée dans l'Anthropocène sensibilise à l'altération du vivant provoquée par les forçages anthropiques (Nal, 2020, p. 65), la densification du trafic rend les trajets moins confortables et interroge tout un chacun sur l'empreinte écologique et économique de tels déplacements (Moreno et al., 2021). Aujourd'hui, alors que la recentralisation privilégie les centres métropolitains et que la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007[2], avec l'appui des collectivités, a conduit à la fusion et création de grands établissement universitaires à même de figurer dans les classements internationaux, les établissements universitaires ont une taille jamais égalée dans l'histoire de l'université française.

La constitution de l'espace européen de l'enseignement supérieur a elle aussi bouleversé la topologie universitaire française, en questionnant ses principes. Elle a rendu les étudiants et les enseignants plus mobiles, non seulement entre les pays, mais aussi entre les formations, à l'aide de passerelles qui assouplissent en même temps qu'elles complexifient les parcours. Ainsi, les distances entre les universités se réduisent, l'espace géographique universitaire est agrandi en même temps que rétréci, car ces mobilités, pour exister, reposent sur une homogénéisation des pratiques et un ajustement des uns et des autres à des standards communs (Lalle & Bonnafous, 2019), alors que la profession en France n'est, par exemple, pas exercée selon les mêmes principes qu'en Pologne (Fernandes, 2024, p. 71).

Sous l'effet de la concurrence instituée entre établissements, leur identité tend à s'affirmer, de même que les différences entre domaines universitaires. Alors que les politiques publiques avaient majoritairement investi dans des campus scientifiques, les étudiants ont préféré les disciplines de sciences humaines. Certaines filières sont surpeuplées, tandis que d'autres sont désertées, de sorte que les conditions de l'expérience à l'université diffèrent fortement. Dans les filières surchargées, les enseignements en licence font vivre aux enseignants et aux étudiants des expériences pédagogiques inédites : très grands groupes, comodalité, anonymat, … Et depuis que la vocation des études universitaires vise la professionnalisation (Picard, 2020 ; Poteaux, 2013), étudiants et

[2] Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. NOR : ESRX0757893L ; JORF n°0185 du 11 août 2007.

professionnels travaillent côte à côte, aussi bien du côté étudiant qu'enseignant, proximité qui interroge les compétences, rôles et identités respectifs des uns et des autres.

L'usage accru du numérique bouscule aussi les pratiques d'enseignement : en sus de la salle de cours existent désormais d'autres espaces parallèles qui concurrencent la parole et le savoir enseignant. En cours, les étudiants, grâce aux nouvelles technologies, occupent simultanément différents espaces physiques et virtuels. Les universités elles-mêmes instituent des espaces numériques de travail (ENT) parallèles, où les enseignants sont incités à déposer leurs supports d'enseignement, voire plus. Au fil du temps, l'expérience d'enseignement à l'université hybride les espaces, en présence et à distance, et les temps, synchrone et asynchrone, en autant de comodalités qui instituent cospatialité et co-temporalité dans les apprentissages. Cette hybridation questionne finalement la présence à l'université des étudiants aussi bien que des enseignants, surtout dans les disciplines où aucun équipement n'est nécessaire aux apprentissages et là où les aménités de l'environnement universitaire sont réduites (Mouate, 2019, p. 521) : pourquoi venir à l'université quand on peut enseigner-apprendre chez soi ? L'émergence et la floraison des tiers-lieux au sein des universités, dans la première décennie du XXIe siècle, est un des symptômes de cette crise des espaces universitaires, en quête de sens et de valeur. L'expérience vécue pendant la pandémie de la Covid-19, en généralisant l'usage des technologies numériques dans l'enseignement-apprentissage, a encore davantage brouillé les séparations entre les différents espaces, professionnels et personnels, publics et privés.

Aussi, les frontières entre différents espaces autrefois soigneusement délimités, tels que les espaces académiques et étatiques, centraux et périphériques, estudiantins et professionnels, personnels et professionnels, en présence et à distance, deviennent poreuses et paradoxales. L'université est désormais exposée à des forces externes, politiques, culturelles, idéologiques, économiques… L'expérience de l'espace universitaire en est foncièrement changée : de même que l'enseignement cherche désormais à se centrer sur l'étudiant, de même que le numérique s'intéresse à l'expérience de l'utilisateur, de même ce n'est plus l'espace universitaire qui produit les usages, selon une approche strictement fonctionnaliste, mais les usagers qui pratiquent les infrastructures qui les font et défont (Adam, 2019 ; Lefebvre, 1972). Ces nouvelles pratiques brouillent les frontières culturelles, temporelles et spatiales de l'espace académique historique et provoquent un sentiment d'étrangeté chez les enseignants qui ne sentent plus chez eux.

Vers la professionnalisation des pratiques enseignantes à l'université ?

Cette recherche s'est d'abord intéressée à l'expérience pédagogique des enseignants à l'université confrontés à ces transformations. Par enseignant à l'université, nous entendons les titulaires chargés d'enseignement à l'université, soient les enseignants-chercheurs (EC), majeure partie du personnel enseignant à l'université à hauteur de 59 % selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche(MESR), et les enseignants du secondaire affectés dans le supérieur (ESAS), soit 14 % selon le MESR (MENJ-MESR-DGRH, 2022), sachant que les 59 % restants du personnel chargé d'enseignement à l'université interviennent au titre de contractuels, sous des catégories aussi diverses qu'enseignants associés ou invités appelés PAST (professeurs associés en service temporaire), ATER (attachés temporaires d'enseignement et de recherche), post-doctorants, personnel BIATSS (bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé), et intervenants extérieurs ponctuels. L'expression enseignants à l'université est préférée à celle

d'enseignants du supérieur, car cette dernière comprend les enseignants des grandes écoles, les sections de techniciens supérieurs (STS), les classes préparatoires, et certaines écoles privées de spécialités diverses, toutes situations qui n'ont pas été envisagées dans cette recherche. Toutefois, si EC et ESAS partagent la même mission d'enseignement à l'université, leur accès à celle-ci diffère et leur position dans l'espace universitaire aussi.

La préoccupation pour la pédagogie à l'université est concomitante des transformations de l'espace universitaire. Le champ de la pédagogie à l'université s'est progressivement constitué à partir du début des années soixante-dix, qu'il s'agisse des pays anglo-saxons ou francophones (Ketele, 2010 ; Sutherland, 2018). Des organisations professionnelles se sont formées, telles que le *Professional and Organizational Development Network* (*POD*), établi aux États-Unis en 1974, et aujourd'hui international, ou l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) pour les pays francophones en 1981 et *l'International Consortium for Educational Development* (*ICED*) pour les pays anglophones en 1993 (Demougeot-Lebel & Lison, 2022 ; Sutherland, 2018). À la suite des deux vagues de massification et du taux d'échec important des étudiants en premier cycle à l'université, l'amélioration de l'apprentissage est devenue une priorité des politiques publiques à l'échelle de l'Europe. Ainsi les universités européennes se sont regroupées en une association, *European University Association* (*EUA*), qui publie des rapports tels que *Trends 2018 Learning and Teaching in the European Higher Education Area*, documentant la situation des divers pays européens en matière d'enseignement supérieur (Lalle & Bonnafous, 2019). La constitution des sciences de l'éducation en 1967, devenue sciences de l'éducation et de la formation en 2018 (SEF) en France, en tant que discipline universitaire, (Mialaret, 2017) se poursuit elle aussi au gré de ses transformations.

Au XXIe siècle, qu'il s'agisse des pays anglo-saxons ou européens, dans un contexte de crises économiques récurrentes, les pouvoirs publics doivent plus que jamais rendre compte de leur action et assumer leurs responsabilités (Baume, 2016 ; Demougeot-Lebel & Lison, 2022 ; Leibowitz, 2014). L'université est concernée au premier chef, notamment depuis l'instauration de la loi LRU en 2007. Le retour sur l'investissement public à l'université est attendu, en matière d'enseignement, sous la forme d'une hausse de la réussite étudiante et de son insertion sur le marché du travail. À ce titre, la professionnalisation des enseignants à l'université est devenue un enjeu politique majeur, au nom du principe de responsabilité dans la qualité des apprentissages délivrés. Cette professionnalisation est indissociable des attentes sociales de professionnalisation des publics qu'elle accueille, en lien avec les besoins économiques du marché du travail.

Durant les trente dernières années du XXe siècle, l'université a répondu à cette demande en participant aux politiques publiques, et a délocalisé des antennes universitaires au plus près des citoyens, délivrant majoritairement des formations professionnalisantes de premier cycle. Depuis, l'injonction de préparer à des métiers[3] a aussi conduit à revoir les curricula universitaires et à imposer peu à peu une ingénierie de formation pilotée par des référentiels de métiers et l'approche par compétences, mais aussi à y intégrer les stages et l'alternance et ce jusqu'au grade de master. Ce rôle social à jouer par l'université au sein de la société atteint la profession et touche à la liberté académique. De fait, si cette demande peut s'entendre dans les formations professionnalisantes,

[3] Quatrième alinéa de l'article L. 711-1 du code de l'éducation : « l'université est responsable de sa politique d'aide à l'insertion professionnelle ».

telles que les IUT (instituts universitaires de technologie) ou les écoles d'ingénieurs, et encore, elle questionne davantage dans les disciplines des humanités qui ne visent pas directement la préparation d'un métier. Ainsi, la professionnalisation à l'université questionne les enseignants sur la finalité de l'université, sur les limites qu'elle apporte à leur enseignement, leurs compétences et leur identité.

Néanmoins, depuis le tournant des années 2000, la professionnalisation des enseignants est soutenue par la mise en œuvre de différents dispositifs à leur intention. Localement, des services universitaires de pédagogie (SUP) se sont progressivement organisés à partir des années quatre-vingt-dix (Paivandi, 2010) puis ont été institués quand les universités sont devenues des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP). Les années 2010 ont vu l'émergence des *learning labs*, mais aussi des services dédiés au numérique pédagogique, où travaillent des ingénieurs pédagogiques et numériques, dont l'existence interroge l'expertise de la profession d'enseignant à l'université en même temps qu'elle reconnaît sa complexité. L'espace universitaire d'enseignement esquisse aussi une mutation. De nouveaux espaces de formation ont vu le jour : qu'il s'agisse de salles de cours avec du mobilier mobile et connecté pour des apprentissages davantage collaboratifs et favorisant le travail en communautés de pratique (Dufour, 2004 ; Timperley, 2011 ; Wenger et al., 2002) ; ou de la mutation des bibliothèques universitaires, transformées en lieux de vie sociale universitaire.

La création de ces nouveaux espaces a été doublée de dispositifs de soutien pour accompagner et assurer l'efficacité des professionnels dans ces nouvelles conditions. À la suite de la mise en place du plan orientation et réussite des étudiants (ORE) annoncé le 30 octobre 2017, et aux nouvelles missions d'accompagnement des étudiants qu'il implique pour les EC, a été lancée, en mars 2018, une concertation sur la reconnaissance de la mission de formation des EC et des enseignants dans l'enseignement supérieur (Vidal, 2018). Le besoin de reconnaissance de l'engagement en pédagogie dans l'enseignement supérieur avait déjà été mis en avant par le rapport Bertrand (2014) et plusieurs rapports de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) plusieurs années auparavant. La réflexion était orientée sur trois axes : objectivation de l'activité pédagogique de sorte qu'elle puisse être évaluée ; reconnaissance indemnitaire de l'engagement en pédagogie menée conjointement à une réflexion sur les carrières ; reconnaissance de cet engagement à l'ensemble des agents impliqués en pédagogie. De cette concertation a découlé une série de mesures : la formation à la pédagogie des maîtres de conférences (MCF) stagiaires a été rendue obligatoire pour la titularisation par le décret du 9 mai 2017[4], rendu effectif par l'arrêté du 8 février 2018[5] ; un référentiel de compétences de l'EC, à la fois en recherche et en enseignement, est paru en juin 2019 sous le titre « Repères pour l'Exercice du métier d'*EC* » (ESR, 2019) ; un congé pour projet pédagogique (CPP) a été créé à l'image du congé pour recherches ou

[4] Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017, modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences, NOR : MENH1704494D. JORF n°0109 du 10 mai 2017.

[5] Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires, NOR : ESRH1732884A. JORF n°0054 du 6 mars 2018, texte n°23.

conversions thématiques (CRCT) du décret de 1984, en septembre 2019[6] ; et un rapport sur le recrutement des enseignants-chercheurs est paru en avril 2021 (Blaise et al., 2021). Il se penche notamment sur la formation pendant le doctorat, mais aussi sur l'accès au corps des professeurs *via* l'HDR (habilitation à diriger des recherches), peu après la suppression en janvier de la même année de la qualification par le CNU (Conseil national des universités) pour y accéder, dans le cadre de la loi de programmation de la recherche (LPR) de fin 2020[7].

Ces mesures ont eu plusieurs effets : elles ont acté la préoccupation de l'université pour la pédagogie, ont déployé des dispositifs d'accompagnement visant à professionnaliser les enseignants et ont esquissé des pistes pour reconnaître le développement professionnel subséquent. Elles ont aussi créé des offres nouvelles de mobilité pour les enseignants à l'université, qui génèrent des mobilités induites qui ne pouvaient se produire jusque-là en dehors de celles ordinaires de la recherche ou de l'administration (Barrier & Picard, 2020 ; Musselin, 2008). À ce titre, elles représentent des affordances nouvelles dans le paysage universitaire (Billett, 2001 ; Gibson, 1977). Néanmoins ces mesures questionnent aussi la liberté académique des enseignants, dont la liberté d'enseigner. La création de ces espaces et dispositifs transforme-t-elle les pratiques pédagogiques ? Si tel est le cas, comment transforme-t-elle la profession ?

De fait, cette injonction à la professionnalisation interroge les enseignants à l'université, en particulier ceux en poste antérieurement à ces réformes et qui ont été socialisés à une expérience enseignante universitaire où leur souveraineté en matière d'enseignement n'était soumise à d'autres obligations que la recherche de la vérité « dite scientifique » (Fernandes, 2024, p. 1). Quelle représentation de la pédagogie à l'université ont les EC, eux qui construisent leur modèle pédagogique à partir de leur expérience antérieure, par intériorisation de modèles divers, et apprennent la profession sur le tas selon la perception qu'ils ont de leur environnement (Kiffer, 2016 ; Paivandi & Younès, 2019) ? Quelle est celle des ESAS, qui ont reçu une formation les préparant à l'enseignement au sein de l'Éducation nationale (EN) ? Sur quoi s'appuient-ils, tous autant qu'ils sont, pour concevoir des ingénieries de formation par compétences ? Par alternance ? Hybridées ? …Au vu des transformations sociales rappelées précédemment, la profession telle qu'elle existait jusqu'alors est recomposée par les exigences pédagogiques actuelles, alors qu'en parallèle les politiques de démarche qualité dans l'enseignement supérieur se renforcent. Si ces attentes qualitatives conduisent à l'émergence d'une nouvelle figure, l'EC-pédagogue (Annoot, 2011) avec l'idée qu'enseigner dans le supérieur exige des compétences professionnelles spécifiques (Endrizzi, 2011), si, aux yeux de la société, l'excellence scientifique ne suffit plus, et que doit s'y ajouter l'excellence pédagogique pour remplir le rôle social et professionnel dévolu à l'université (Picard, 2020), les dispositifs mis à disposition des enseignants pour atteindre ces objectifs répondent-ils à leurs attentes et besoins ? Quand bien même, depuis Napoléon, les universitaires ont cherché à se différencier du secondaire et à garantir leur autonomie et liberté académiques, dont le garant est le Conseil national des universités (CNU), l'État a toujours exercé un contrôle sur les universités (Picard, 2020). Il n'en reste pas moins que ce qui distingue l'université de l'EN est la recherche, qui est assurée par une catégorie de personnels spécifique, les EC, alors que l'enseignement est assuré par quantité de personnes aux statuts et aux formations

[6] Arrêté du 30-9-2019 congé pour projet pédagogique. NOR : ESRH1900235A. MESRI - DGRH A1-2.
[7] JORF n°0312 du 26 décembre 2020, texte n°6.

diverses. Les dispositifs universitaires qui insistent sur la dimension pédagogique de la profession, offerts à accès égal aux EC et aux ESAS, voire aux ATER ou aux BIATSS, comme dans les SUP (services universitaires de pédagogie), brouillent l'identité professionnelle universitaire telle qu'elle s'est construite historiquement. Aussi, si les dispositifs mis en place dans les dernières années de la décennie 2010 ouvrent effectivement la voie à une reconnaissance de l'engagement en pédagogie, quel usage en font les enseignants à l'université ?

Une expérience d'accompagnement aux transformations des pratiques pédagogiques

Deux ans après sa fondation en 2012, l'Université de Lorraine (UL) s'est dotée d'une instance de pilotage, le Comité stratégique d'ingénierie et d'innovation pédagogique (CS2IP), et d'un service, le Service universitaire d'ingénierie et d'innovation pédagogique (SU2IP) appelé aujourd'hui DACIP (Délégation d'accompagnement à la créativité, l'ingénierie et la pédagogie) rattaché à la Direction de la formation, de l'orientation et de l'insertion professionnelle (DFOIP) pour soutenir la transformation des pratiques pédagogiques en tant qu'une des réponses possibles aux évolutions du contexte d'exercice du métier d'enseignant à l'université. Pour accompagner ce processus, le réseau des accompagnateurs pédagogiques (RAP) a été créé dans le cadre de l'appel à manifestation d'intérêt (AMI) 2016 «Transformation pédagogique et numérique », soutenu par le MESR, et plus particulièrement par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) (MESR, 2019). L'objectif de ce projet était de créer un réseau d'accompagnateurs pédagogiques (AP), constitué par des enseignants à l'université, collaborant avec les conseillers et ingénieurs pédagogiques au sein du service, pour apporter des réponses aux besoins pédagogiques des enseignants à l'université.

Le recrutement et la formation des accompagnateurs pédagogiques ont été animés et coordonnés par le SU2IP, conjointement avec l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Lorraine (ESPÉ, aujourd'hui Institut national supérieur du professorat et des écoles (INSPE)) et le Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC). Les douze enseignants, issus de douze disciplines différentes, recrutés pour devenir accompagnateurs pédagogiques exerçaient chacun dans des établissements différents : quatre en unité de recherche (UR) (droit, STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), sciences et technologies, lettres et sciences humaines) ; quatre en IUT ; deux en médecine ; deux en écoles d'ingénieur. Autant de femmes que d'hommes, plutôt en milieu de carrière, composaient le groupe, soit sept EC, dont deux praticiens hospitaliers, et cinq ESAS. Les AP bénéficiaient de vingt-cinq heures de décharge en contrepartie de leur investissement en formation. La première partie de la formation, de janvier à juin 2017, avait pour objectif de former aux pédagogies actives, aux usages du numérique, à la mise en place de dispositifs techno-pédagogiques et aux missions d'accompagnateur et de formateur. Dans un deuxième temps, de septembre 2017 à juin 2018, les AP ont participé à la définition des actions de formation en lien avec la stratégie de transformation pédagogique de l'UL et à la mise en œuvre de ces actions. La dernière période, qui consista en la préparation à la présentation au label d'AP, s'est terminée en décembre 2018. Longue de dix-huit mois, cette formation avait lieu tous les lundis après-midi, une fois tous les quinze jours, alternativement à la DACIP et dans le lieu d'exercice de chacun des AC. Participante à ce réseau au titre d'AP avec le statut d'ESAS, cette formation a désorienté ma propre expérience de l'université.

L'enjeu de cet AMI consistait en partie à créer un réseau, qui prenne le relais de l'action de la DACIP dans les établissements et s'appuie sur l'expérience pédagogique des enseignants. Faire réseau a cependant posé difficulté : à l'expérience, il s'est avéré que le réseau n'existait que tant que le lieu de formation était partagé. Dès celui-ci quitté, chacun revenait à son établissement et sa discipline. Ainsi, le lien entre les personnes du réseau n'existait que pour autant qu'un lieu physique les réunissait régulièrement, les espaces virtuels mis en place ne parvenant pas à assurer la cohésion du groupe. Ainsi, dans la perspective d'une future mission de professionnalisation des enseignants à l'université, que signifiait le fait que ce lieu de formation soit mis à l'épreuve des espaces fréquentés professionnellement ?

L'espace commun partagé par les AP était celui du SUP, au sein duquel s'est déroulée en partie la formation. Celle-ci demandait un fort investissement de tous, notamment dans l'apprentissage d'une langue commune, qui s'affranchît des disciplines et cultures propres à chacun pour travailler ensemble. La question de cette langue commune et partagée était un défi, dans la mesure où elle équivalait pour chacun à accepter de sortir de son champ disciplinaire. La rencontre avec les formateurs en SEF, en soutien à la réflexion au futur plan de formation du SU2IP, durant la seconde période de la formation, a montré que certaines frontières disciplinaires étaient infranchissables.

Malgré des efforts répétés et constants, l'appropriation d'une langue vernaculaire, nécessaire pour franchir les frontières des différents espaces habités par les uns et les autres, était un point de résistance, qui semblait mettre en cause l'identité de chacun. Ce retranchement sur le lieu propre se manifestait notamment par le rappel sans cesse fait des spécificités du lieu d'où chacun était issu dès qu'une position commune était nécessaire. Ainsi du bloc opératoire, propre aux EC praticiens hospitaliers, dont le rappel des exigences et contraintes en termes de vie et de mort des patients, avait pour effet momentané de rendre dérisoire et insignifiant l'espace partagé de formation. Dans cette expérience, la construction d'un autre chez-soi semblait se heurter au lieu propre de la discipline et de l'établissement, comme si finalement, dans le SUP, chacun se trouvait momentanément exilé en pédagogie et arraché à son identité. Dès lors, dans leurs futures missions d'accompagnement pédagogique des enseignants de l'UL, quelle langue parler, quel lieu fréquenter pour les futurs AP, pour ne pas arracher à leur tour les enseignants accompagnés à leur chez-soi disciplinaire ?

Ces effets de lieu furent renforcés par le fait que la formation avait aussi alternativement lieu dans les établissements de chacun des accompagnateurs, et donnait à voir, le temps d'un après-midi, des conditions d'exercice différentes, en termes de locaux, de ressources, d'accessibilité, d'équipe, d'étudiants, mais aussi de langage et logique pédagogiques et professionnels divers. Ces déplacements mettaient en cause la construction imaginaire que j'avais élaborée du lieu universitaire. Entre la faculté monumentale située en centre-ville, l'antenne en périphérie d'autoroute au milieu d'un technopôle, l'école d'ingénieurs avec son *rooftop* ouvert sur la ville et tous ses recoins-salons, le vaisseau fantôme de la faculté des sciences et technologies, le campus de médecine à proximité du CHU, doté d'équipements de pointe permettant de simuler des interventions chirurgicales à distance, qu'était-ce qu'un établissement universitaire finalement ? Ces

différents lieux étaient-ils vraiment si interchangeables qu'ils devenaient un décor invisible sans effet sur leurs habitants ? Que faisaient ces lieux aux enseignants à l'université ?

Ce que ces délocalisations donnaient aussi à voir était le potentiel créatif et instituant séquestré dans les établissements, aussi bien en matière de nouveaux espaces d'apprentissage (simulation, *teachlab*, apprentissage auto-dirigé) que d'ingénierie pédagogique et de formation (partenariats locaux), et porté par les enseignants eux-mêmes, à l'aide de ressources invisibles. Ainsi, l'unité de l'organisation appelée UL paraissait instituée essentiellement dans le discours qu'elle tenait sur elle-même et somme toute imaginaire. La carte universitaire différait de ses territoires, et la dimension instituée de l'organisation ne préjugeait en rien de la dimension instituante de ses parties. Cette expérience de décentration couplée à une délocalisation, qui mettait à jour une partition entre le discours et les pratiques, invitait à reposer la question du développement professionnel des enseignants à l'université en fonction des lieux habités. Entre d'un côté les dispositifs vecteurs de développement professionnel et de l'autre les enseignants acteurs de leur propre développement, quelle voie pour les AP ? Que faire de ces lieux dans la formation dispensée par le SUP ? Entre généralité universitaire et singularité disciplinaire, quel lieu commun pédagogique construire ?

Les déplacements vers l'établissement de chacun des accompagnateurs ont été aussi l'occasion de vivre l'expérience de « l'émiettement territorial de la carte universitaire » (Cytermann, 2007, p. 6). Faire l'expérience de l'éloignement de certaines antennes universitaires, de la fatigue physique et du stress généré par les déplacements sur des axes routiers encombrés a montré que les lieux universitaires produisent de la souffrance, justement parce que leur existence tient à la relation qu'ils ont avec les autres lieux universitaires. Les AP, qui se trouvaient dans cette situation professionnelle, vivaient une relation affective aux lieux universitaires, empreinte d'attachement en même temps que de rancœur. Travailler à l'université tout en étant éloigné des centres universitaires leur demandait un surcroît d'investissement que les technologies numériques ne pouvaient compenser (Gatignol, 2014). Or cette expérience à l'UL n'est pas marginale. Héritière d'une histoire universitaire marquée par la scission de l'Alsace-Lorraine entre 1870 et 1918, et actrice vectrice d'une politique de délocalisation pour pallier la désindustrialisation à la suite de la crise sidérurgique des années soixante-dix, elle compte aujourd'hui deux cent cinquante-trois bâtiments répartis sur cinquante-quatre sites dans dix villes localisées sur quatre départements. Ainsi, si l'expérience montrait que le lieu était un ancrage affectif identitaire fort pour les enseignants, il était aussi source pour certains de désaffection, au vu des recompositions territoriales en cours, qui rétroagissait sur leur identité.

Au terme de la formation des AP a été proposé de candidater à un label « accompagnateur pédagogique » portée par le SU2IP et l'INSPE, articulé à un référentiel de compétences de l'AP. Pour se présenter à la soutenance, était requis un écrit présenté sous la forme d'un portfolio, qui analysait de manière réflexive les traces de l'activité de chacun dans sa mission d'AP. La définition sur laquelle s'appuyait l'approche par compétences selon laquelle était conçu le portfolio était celle défendue par Coulet (2011, p. 17) : « une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ».

La rédaction du portfolio impliquait la description des situations. Décrire avec précision les situations où la compétence d'accompagnement pédagogique s'était construite renvoyait à une foule d'objets, d'artefacts ordinairement rangés dans un décor invisible dans les écrits universitaires.

L'évocation de ces objets familiers utilisés au quotidien, qui façonnent les gestes et le corps, exigeait la remémoration de tout un contexte géographique, historique et disciplinaire sans lesquels elle ne pouvait faire sens. La double régulation de l'activité par le sujet et la situation était confirmée par l'écriture (Coulet, 2011, p. 9). Ainsi l'invitation à la réflexivité, ouvrant à la conceptualisation en décontextualisant la singularité des situations (Schön, 1994 ; Pastré, 2007, p. 26), était mise à l'épreuve de cette expérience de remémoration, où l'expérience enseignante semblait prisonnière du lieu de son émergence. Comment penser le développement professionnel sans les situations dans lesquelles les enseignants se développent ? Le rôle joué par la situation dans le développement professionnel se limitait-il à des conditions et des effets de contexte ?

En définitive, seuls six enseignants ayant suivi la formation d'AP se sont présentés à la labellisation, et quatre l'ont obtenue, ce qui a suscité de vives réactions. Quelle était sa valeur ? De quel droit était-elle obtenue par certains et non par tous les AP qui, après tout, s'étaient tous formés à partir de l'expérience du terrain à disposition, avaient reçu la même formation et partageaient donc tous, en principe, la même compétence ? La question de l'espace accordé à la pédagogie à l'université surgissait à nouveau à plusieurs titres : que faire de la spécificité des pratiques pédagogiques forgées au creuset des disciplines dans des lieux spécifiques ? Mais aussi quelle reconnaissance des compétences pédagogiques par la profession ? La question de la labellisation a en partie défait les liens fragiles qui s'étaient noués lors de la formation des AP. Chaque AP s'est retranché dans son territoire en tant que référent d'identification. Chacun tenait à son territoire en tant que protection et garantie identitaire, et imaginer un territoire partagé à habiter ensemble a été une gageure. Le dispositif mis à leur disposition a professionnalisé les AP individuellement, mais non collectivement. Malgré des réunions, des lettres de missions, leur espace n'a pas pu être cartographié. Il est resté un non-lieu, et, faute d'en disposer, chacun a travaillé finalement en nomade, dans un espace en marge du SU2IP, qui constituait le point d'attache commun à tous. Les enseignants à l'université peuvent-ils dès lors habiter un espace pédagogique commun ?

Cette expérience a montré, s'il en était besoin, que le dispositif ne fait pas le développement professionnel, mais aussi que l'enseignant peut se développer sans dispositif institué. Elle a montré que la dimension spatiale du développement professionnel pédagogique à l'université est non négligeable, et qu'une approche phénoménologique de l'espace, qui fait le détour par l'imaginaire, semble nécessaire pour comprendre ce qui se joue réellement dans l'expérience située dans l'épaisseur socio-historique des lieux. Le lieu universitaire est en effet à l'intersection de différentes inégalités qui questionnent l'exercice du métier quant à l'accès aux ressources matérielles et humaines, aux différents niveaux enseignés à l'université et aux dispositifs de développement professionnel. Les lieux universitaires nourrissent différemment l'imaginaire des enseignants qui y travaillent. Si longtemps ces inégalités spatiales ont été supportées silencieusement, sous l'effet de l'évolution sociétale, de l'attention plus grande portée aujourd'hui aux questions écologiques, économiques et au bien-être professionnel, elles le sont moins facilement aujourd'hui, et la question du lieu de travail n'est plus seulement un arrière-plan de l'activité. L'écart entre les lieux universitaires vécus et l'imaginaire géographique des enseignants qui y travaillent s'accroît, engendrant des souffrances physiques et morales. Comprendre ce qui s'est noué dans l'expérience du RAP reste complexe. Pour ma part, il a exacerbé le désir d'appréhender ce que le lieu fait au développement professionnel à l'université, où, *a priori*, les idées que tous les espaces se valent – en même temps

que chacun pense être le centre de l'espace universitaire –, malgré leur prévalence, ont été battues en brèche par l'expérience vécue de ce même espace.

L'expérience du confinement a débuté dix jours après que mon directeur a accepté d'encadrer cette thèse. Cette retraite forcée à la maison a duré plus d'un an. En effet, enseignant alors les techniques d'expression dans un IUT à vocation scientifique, la priorité qui fut donnée à la rentrée 2020 aux enseignements nécessitant présence et manipulation m'assigna à résidence. Cette contrainte subie a fait que l'université est définitivement rentrée chez moi et qu'elle n'en est plus jamais sortie, alors qu'auparavant je travaillais au bureau. Si l'expérience d'enseignement à distance à de grands groupes a été douloureuse, essentiellement parce que prolongée, celle du travail à distance l'a bien moins été. Travailler chez soi, confortablement installée, sans les contraintes vestimentaires et de transport, s'est avéré extrêmement plaisant et efficace, mais il y avait plus que cela. Sortir de chez soi pour aller à l'université est devenu de plus en plus coûteux, de moins en moins évident. À quoi bon fréquenter des couloirs vides, des salles de cours froides, des campus désertés ? À l'abri des lieux, à l'abri des étudiants, à l'abri des collègues, à l'abri des idéologies, travailler chez soi mettait l'espace professionnel à distance, et faisait de mon bureau une douillette cabane domestique, me faisant oublier que le dialogisme est la condition de la construction scientifique. De fait, avec l'expérience du confinement et du travail à distance prolongé, à chaque retour sur les lieux universitaires, un sentiment d'étrangeté inédit ne cessait de se faire ressentir au contact de ces espaces pourtant familiers. Pourquoi faire université se produisait-il désormais chez moi et non plus sur les lieux universitaires ? Comment se sentir à nouveau chez soi à l'université ? Qu'est-ce qui s'était dénoué durablement durant le confinement ?

Comment étudier le développement professionnel situé ?

Ainsi, à la désorientation de l'expérience enseignante provoquée par les modifications accélérées du milieu universitaire depuis le début du XXIe siècle semblaient s'ajouter des enjeux spatiaux. Pour autant, penser la question du développement professionnel par rapport à l'espace était malaisé pour deux raisons. La première tenait au choix du terme à retenir pour qualifier l'expérience spatiale vécue et constatée en tant qu'observatrice. De quoi était-il question ? D'espace, de lieu, de situation, d'environnement, de contexte, de territoire ou de milieu ? Quel était le rapport de ces termes entre eux ? Si, au premier abord, les termes semblaient interchangeables, au même titre que dans mon imaginaire tous les établissements universitaires avaient pu se valoir avant que j'en fisse l'expérience inverse, cela n'était plus désormais aussi évident.

Dans un second temps, s'intéresser à ces questions conduisait à des chemins de traverse qui paraissaient s'écarter des SEF. De fait, qu'avait à voir le développement professionnel pédagogique avec l'histoire de l'université, sa géographie, son architecture, sa philosophie, son imaginaire, quand la littérature scientifique l'abordait plutôt en termes psychologiques, sociologiques ou biographiques ? Pourquoi prendre le risque de penser le développement professionnel comme un devenir géographique ? Pourquoi le considérer comme un processus de subjectivation du lieu de travail ? Pour autant, ne pas prendre ce risque, n'était-ce pas renoncer à comprendre ce qui s'était noué dans l'expérience des AP, mais aussi dans ma propre expérience ? De fait, si le décor universitaire semblait un non-lieu scientifique en matière de développement professionnel pédagogique des enseignants à l'université à quelques exceptions près (Clark, 1987 ; Gatignol, 2014 ;

Loizon, 2018 ; Losego, 2004 ; Picard, 2020), ce que j'avais vécu me conduisait à penser que ce qui se produisait était plus qu'un changement de décor. La cartographie du paysage universitaire, en pleine recomposition, disposait la profession autrement et interrogeait sa culture. De nouvelles mobilités étaient en cours de construction institutionnellement et pratiquement, et leur création détournait forcément à leur profit une part des autres mobilités, en questionnant profondément ces dernières sur leur propre finalité, de même que le trafic ferroviaire avait, en son époque, détourné une partie du trafic fluvial et forcé celui-ci à se repositionner. Ces nouvelles mobilités créaient-elles de nouvelles pratiques de l'espace géographique universitaire ? Que faisaient-elles à la profession ?

Le travail de recherche pour répondre à ces questions s'articule en deux parties. La première documente le contexte et construit les outils théoriques nécessaires pour interroger la situation à l'origine du trouble ressenti, quand la seconde présente la méthode de recueil des données et leur analyse à l'épreuve du cadre conceptuel construit.

Le premier chapitre de la première partie revient sur le contexte historique de construction de la profession, sa finalité et les conditions nécessaires à son exercice. Le second évoque le contexte actuel de l'université en France marqué par de profondes transformations qui déstabilisent la profession. Or, alors que c'est sur le tas et auprès des pairs que la profession s'apprend en faisant du lieu un instrument d'apprentissage historico-culturel (chapitre 3), la topologie universitaire, initialement pensée pour assurer à la profession les conditions de son inconditionnalité, est depuis les années soixante bousculée par des finalités exogènes à la profession (chapitre 4). Le chapitre 5 présente cette désorientation générale dans le contexte lorrain. Au vu de ces éléments, les deux chapitres suivants s'intéressent à la question de l'habiter, et à l'usage institutionnel de dispositifs spatiaux imaginaires et symboliques pour établir le pouvoir.

Le premier chapitre de la seconde partie présente la méthodologie suivie pour comprendre comment les enseignants ménagent leur profession dans des lieux où ils ne sont plus chez eux. Les résultats de l'analyse sont présentés en se focalisant d'abord sur l'expérience que les enseignants à l'UL font de l'institution (chapitre 9). Le chapitre suivant, en revanche, examine comment, suivant les disciplines et les établissements, les enseignants déploient différentes stratégies pour retrouver leur position sur la carte. Le onzième chapitre enfin, au travers de l'examen de quatre récits pour la profession, étudient les contre-dispositifs narratifs inventés par les enseignants pour leur profession de sorte à ménager leur habiter en établissement. Le dernier chapitre s'intéresse aux transformations de l'imaginaire de la profession qu'opèrent ces contre-dispositifs.

PARTIE 1 : Construction de l'objet de recherche

Cette première partie a pour objectif de documenter le contexte et de construire les outils théoriques nécessaires pour interroger la situation à l'origine du questionnement qui a initié cette recherche. Les cinq premiers chapitres apportent les éléments de contexte nécessaires à la compréhension de ce qui s'est joué à l'université en Lorraine depuis sa renaissance sous Napoléon III. Le premier chapitre revient sur l'histoire et les conditions de la profession d'enseignant à l'université, quand le suivant s'intéresse à son exercice actuel. Le troisième chapitre, en montrant qu'elle est apprise en situation, souligne que le lieu d'exercice joue un rôle fondamental dans son apprentissage. Néanmoins, comme le montre le chapitre suivant, les lieux universitaires ont fait l'objet de transformations et d'hybridations qui affectent la profession. Aussi, le cinquième chapitre, en se focalisant sur l'histoire en Lorraine, étudie les transformations organisationnelles qui ont bouleversé la topologie universitaire en Lorraine et produit une crise de l'habitation qui est une crise professionnelle.
Au vu de ce contexte, les deux chapitres suivants approfondissent ce qu'habiter à l'université signifie et comment les enseignants, habitants de cette institution imaginaire, parviennent à surmonter cette crise.

CHAPITRE 1 : TRANSFORMATION DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT A L'UNIVERSITE

L'écart entre le discours de l'institution et les pratiques vivantes académiques implique de comprendre quelle finalité a socio-historiquement eu la profession d'enseignant à l'université. Quelle est son inconditionnalité ? Quelles sont les conditions de son inconditionnalité à l'université ? Cette finalité a longtemps dépendu de la discipline exercée, suivant qu'il s'agissait d'arts libres ou mercenaires. Les contextes philosophiques, politiques et économiques de son émergence au XIXe siècle, quand elle a été instituée, ont progressivement dessiné les contours spécifiques aux conditions de son exercice. Aussi, de par sa construction historique disciplinaire, la profession d'enseignant à l'université, composée de différents segments tenus entre eux par un ciment symbolique commun qui est le mandat que lui confie la société, est entendue au sens interactionniste du terme. A partir du milieu du XXe siècle, le contexte politique et économique progressivement mondialisé interroge à nouveau les conditions de son exercice et sa finalité.

1 La liberté académique, condition d'exercice de la profession d'enseignant à l'université

Les disciplines se sont construites bien avant que l'université n'existe en tant qu'institution. Leur processus de construction, deux fois millénaire, a établi entre elles une hiérarchie, questionnée depuis le milieu du XXe siècle, qui donne lieu à des tensions au sein de la profession.

1.1 De la finalité des disciplines à l'université : des arts libres aux arts mercenaires

L'enseignement universitaire est l'héritier de l'enseignement scolastique délivré au Moyen Âge dans les monastères, qui a été structuré d'après les distinctions établies par Boèce au VIe siècle entre les arts libres, *artes liberales*, et non libres ou mercenaires, *artes vulgares*[8] ou *mecanichae*[9], distinctions tributaires de la conception antique de la liberté. Les arts libres n'ont d'autres fins qu'eux-mêmes à la différence des arts mercenaires qui sont au service d'une finalité autre, notamment la satisfaction des besoins biologiques (habiter, se nourrir, se reproduire, …). Aussi les activités mercenaires asservissent, car elles contraignent à un travail qui n'est pas un but en soi, mais un moyen d'assurer son existence, et réduisent ainsi l'homme à un animal comme un autre. C'est pourquoi, dans l'Antiquité, seuls des hommes privés de liberté peuvent être contraints au travail car le propre de l'homme est au contraire d'accomplir son humanité. L'accomplissement d'une activité proprement humaine consiste donc dans les activités intellectuelles et politiques, qui assurent les conditions nécessaires à une vie commune à tous les hommes leur permettant d'accomplir leur humanité. Les arts libres comprennent ainsi toutes les activités dans lesquelles l'homme exerce sa liberté pour cultiver son humanité. La liberté présuppose l'autonomie telle qu'elle est définie par Aristote, c'est-à-dire, au premier chef, une autonomie conquise collectivement qui permet d'affirmer l'auto-détermination de la société ainsi constituée par rapport aux lois de la nature, des dieux ou de tout autre pouvoir.

Les arts libres regroupent sept disciplines définies par Hippias d'Elis, dès le Ve siècle avant J.-C., institutionnalisées par Boèce dans l'Antiquité tardive sous les termes de *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique) suivi du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique et astronomie). Les arts mécaniques ou mercenaires, quant à eux, comprennent six disciplines : tissage, armurerie, construction, navigation, chasse et art dramatique (Liessmann, 2020). Le droit et la médecine sont à part. Les arts mécaniques, à la différence des arts libres, ne sont pas dispensés dans des écoles, mais au sein des corporations, par mimétisme et apprentissage entre pairs. Néanmoins, l'Antiquité a légué nombre d'ouvrages techniques concernant l'agriculture (Columelle, Virgile), la cynégétique (Xénophon), l'halieutique (Ovide), la médecine (Celse, Galien, Paracelse), l'architecture (Vitruve), … qui ont pour spécificité qu'ils ne font pas la différence établie par Barthes (1964, p. 257) entre dire le monde, qui est le propre de l'écrivant, où le langage est transitif et constitue une parole pratique et celle de l'écrivain, où ce qui importe n'est pas la relation entre signifiant et signifié, mais le système de signes qui le constitue et où le langage est par conséquent intransitif.

Autrement dit, dans l'Antiquité, à ne considérer que les productions écrites, il n'y a pas de distinction entre arts et sciences. La lecture des *Géorgiques* de Virgile peut être autant littéraire que technique. Mais seuls les hommes libres écrivent et lisent parce qu'ils sont affranchis de toutes les contraintes. L'enseignement scolastique s'appuie sur cette distinction essentiellement morale et privilégie les disciplines libérales, en en faisant la propédeutique à la théologie, la finalité des études. Il renforce la séparation entre arts libéraux et arts mécaniques, en établissant une distinction entre les écrits produits, qui prépare celle qui se produira ensuite au sein des arts mécaniques, entre ceux orientés vers les beaux-arts et ceux vers les arts appliqués.

[8] *vulgares* : de *vulgus*, la foule, le peuple.
[9] *mechanicae* : mécaniques.

Au Moyen Âge, l'étude des textes latins et grecs recule au profit de l'étude des textes bibliques. Les premières universités naissent aux alentours du XIIe siècle à Bologne, Paris, Oxford. Elles sont sous la protection de l'Église qui les finance et garantit les diplômes délivrés à condition que la théologie soit omniprésente dans les enseignements (Paquot, 2023). Peu à peu, dans les universités, cherche à s'élaborer un discours affranchi du pouvoir politique et religieux (Paivandi & Younès, 2019), qui exige un lieu distinct, ni au sein d'un édifice religieux, ni au sein d'un édifice politique. À Paris, le quartier où se trouvaient les écoles monastiques et privées prend le nom de quartier latin, du nom de la langue utilisée pour dispenser les enseignements. Y sont enseignés les arts libéraux, la théologie et la médecine. L'autonomie des enseignants à l'université est alors à comprendre essentiellement comme autonomie intellectuelle, garantie par l'État, qui en assure les conditions matérielles. Au XVIe siècle, les étudiants font régulièrement parler d'eux, les enseignants sont souvent en grève et l'objet de raillerie, comme en témoignent les œuvres de Molière et Rabelais. La fondation du Collège de France, en 1530, et l'apparition de la Compagnie de Jésus et de la Société de l'Oratoire de Jésus au milieu du XVIe siècle interrogent la profession d'enseignant à l'université. Quand la monarchie se durcit, sous la Fronde (1648-1653), Louis XIV replace l'université sous le joug de l'autorité royale.

Au XVIIIe siècle, une nouvelle distinction, fondée sur des principes esthétiques, est opérée entre les disciplines relevant des arts mécaniques. Sort du giron des arts mécaniques soumis à la matière, ce qui relève des beaux-arts : peinture, sculpture, danse, musique, poésie, architecture et rhétorique, sur le principe des arts libres, qui stipulent qu'ils n'ont d'autres finalités qu'eux-mêmes. Ce critère esthétique achève la discrimination entre deux formes de littérature, selon la distinction faite par Barthes, entre d'une part, la littérature scientifique, délivrée à l'université, produite par des scientifiques et visant à rendre compte objectivement du réel et d'autre part la littérature littéraire, produite par les écrivains, et ne visant qu'elle-même, la fiction. La considération esthétique de l'écrit produit et son usage accuse la partition entre d'un côté les arts et de l'autre les sciences, l'un privilégiant les considérations esthétiques intransitives tandis que l'autre privilégie les techniques transitives (Liessmann, 2020). La place des arts mécaniques en est par conséquent modifiée, d'autant plus que, sous l'effet de la première révolution Industrielle et de l'essor du capitalisme, leur intérêt ne peut plus être négligé et intéresse la bourgeoisie. De fait, alors que le territoire français est pratiquement celui qu'il est aujourd'hui, Louis XV cherche à étendre son pouvoir sur le royaume français en attribuant à l'État la construction des routes, des ponts et canaux pour assurer l'aménagement du territoire, responsabilité jusqu'à cette époque dévolue à la noblesse dans ses fiefs. Est créée, en 1747, l'École des ponts et chaussées. Il est remarquable que les cinquante premiers élèves n'aient pas eu d'enseignants : ils étaient formés sur le terrain par enseignement mutuel, ce qui ne signifie pas qu'il n'existait pas d'écrits théoriques dans ces domaines, l'*Encyclopédie* de Diderot en témoigne, mais que c'est au contact de la matière que s'apprennent d'abord les arts mercenaires. Ainsi, pour la première fois, les arts mécaniques se voient dotés d'une école prestigieuse et financée par l'État.

Ce bref retour historique montre qu'avant la Révolution, sur le plan des disciplines enseignées, plusieurs bifurcations se sont successivement produites qui pèsent encore aujourd'hui dans la hiérarchie des disciplines universitaires, mais aussi dans la place qu'occupe l'université dans l'enseignement supérieur. La hiérarchie des disciplines se structure par rapport à l'entreprise de recherche de la vérité : en France, jusqu'au XVIIIe siècle, plus la discipline est détachée des

considérations matérielles, plus sa finalité ne poursuit d'autre but qu'elle-même, plus grande est sa considération, les principes esthétiques prévalant sur les principes utilitaristes. À la veille de la Révolution, les disciplines se partagent entre les lettres, dont l'enseignement remonte à l'Antiquité, les sciences expérimentales renaissantes, la théologie, qui remonte au Moyen Âge, et les arts mécaniques désormais appelés appliqués. Cette distribution subsiste toujours, mais la hiérarchie entre elles a évolué, sous l'effet des impératifs économiques. Ces différenciations disciplinaires au cours des siècles se sont aussi affirmées par l'attribution de lieux d'enseignements spécifiques : le quartier latin et l'université pour les humanités, les collèges royaux pour les sciences, les écoles pour les arts appliqués, les facultés pour le droit, la médecine, la théologie et les arts.

Ces différenciations progressives tracent des limites qui ne sont toutefois pas totalement définitives, parce qu'elles restent inachevées et que toutes ont en partage l'écrit (Liessmann, 2020). Ainsi, si l'université actuelle est héritière des domaines disciplinaires qui se sont construits depuis l'Antiquité, ce qui caractérise l'université depuis le XXe siècle est que le rapport hiérarchique entre ces domaines disciplinaires s'est finalement inversé : alors que longtemps ont prévalu les principes esthétiques, aujourd'hui prévalent les principes utilitaires. Désormais, ce qui distingue une discipline est son utilité, soient les arts mercenaires, tandis que les arts libres, qui cultivent l'humanité, sont délaissés. Dans la société de consommation, se préoccuper de ce qui est marchand a inversé le rapport au travail et au temps hérité de l'Antiquité : l'*otium,* le temps libre pour cultiver son humanité, est considéré comme une perte de temps, une vacance, tandis que le *negotium*, le temps occupé à travailler, est valorisé comme un accomplissement.

1.2 Les fondations de la liberté académique

Napoléon fonde le système universitaire dont l'université française actuelle est l'héritière. Les choix politiquement opérés par l'université impériale sont néanmoins rapidement interrogés par les modèles universitaires allemand et américain, en décalage avec l'héritage disciplinaire français.

L'université impériale, créée en 1806, fonde par la même occasion la profession d'enseignant à l'université, avant même qu'elle n'existe. À cette époque, les pays de l'hémisphère nord sont entrés dans l'ère industrielle et la France est économiquement en retard sur l'Angleterre et les États-Unis. Face aux nouveaux enjeux de développement économique, Napoléon fait le choix d'assurer la formation de l'élite d'État, dans tous les domaines, des lettres aux arts militaires. En 1802, il met sous contrôle de l'État l'instruction publique du lycée et les écoles spéciales. Les facultés restaurées sont réparties dans vingt-sept académies dirigées par un recteur et sont administrées par le pouvoir central qui désigne les doyens. Seuls les séminaires destinés à former les prêtres catholiques échappent au monopole du lycée napoléonien. Le terme université recoupe alors secondaire et supérieur : il n'y a pas de distinction entre les corps professionnels secondaire et universitaire. Pour garantir l'application des programmes sont créés les postes de grand-maître de l'université et d'inspecteurs généraux. La plupart des enseignants à l'université sont alors des enseignants du secondaire agrégés dont la fonction essentielle est d'assurer la collation des grades, soit le contrôle du recrutement du corps enseignant du secondaire. Les enseignants à l'université restent subordonnés à l'enseignement secondaire pratiquement jusqu'en 1870 (Picard, 2020). Le système universitaire, rigide, reste fermé aux innovations scientifiques, qui se développent ailleurs, notamment au Collège de France et au Muséum d'histoire naturelle (Picard, 2020, p. 157).

En Allemagne, l'université se construit selon un autre modèle ébauché à la fin du XVIIe siècle dans le contexte philosophique de l'*Aufklärung*. Humboldt est chargé par le roi de Prusse après la défaite devant l'armée napoléonienne, de créer une université prestigieuse qui assure le rayonnement de la nation allemande, qui n'existe pas alors politiquement mais culturellement (Beaud, 2021, p. 30). La création de la nouvelle université de Berlin a lieu dans un contexte de nationalisme culturel et de libéralisme institutionnel (Point, 2019). Humboldt défend la liberté académique vis-à-vis de l'État et de toute finalité externe au savoir selon la conception antique des arts libres. Cette conception de l'université repose sur la foi en la raison humaine qui n'a besoin ni de guide ni de direction pour progresser, car entièrement vouée à la recherche de la vérité. Pour ce faire, trois conditions sont estimées nécessaires par Humboldt : que l'État fonde l'université ; que l'État garantisse la liberté et l'entière indépendance de l'université ; que le savoir n'y ait d'autre finalité que lui-même, car en atteignant cette fin propre, paradoxalement, l'université sert l'État.

Ainsi, l'université de Humboldt, instituée par l'État, mais libre de l'autorité de l'État, repose sur une décision d'exception. Cette relation d'exception exprime le pouvoir souverain de l'État sur l'université, puisque lui seul peut instituer l'exception à son propre droit, en même temps qu'il affranchit l'université de celui-ci. L'université se trouve ainsi prise dans une relation d'inclusion-exclusion par rapport au pouvoir souverain de l'État : « la norme s'applique à l'exception en se désappliquant à elle, en s'en retirant » (Agamben, 1997, p. 25). La finalité assignée à l'université est la recherche, les savoirs en train de se faire, à la différence du lycée, où les savoirs enseignés sont stabilisés. À l'université, enseignants et étudiants « sont là pour la science »[10]. Cette vision de l'université diffère radicalement de l'université française alors naissante, élitiste, passéiste et arc-boutée sur l'enseignement des disciplines libérales, et placée sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique. Avec la défaite de 1870, qui retourne la situation en défaveur de la France et accuse son retard sur le plan économique, l'université de Humboldt, dans un contexte nationaliste revanchard, exerce sur les universitaires, mais aussi sur le pouvoir politique français, un tropisme qui accélère la transformation de l'université française.

La question de la liberté académique à l'université devient alors centrale, notamment pour des raisons économiques (Picard, 2020, p. 95). Les Républicains modernisent l'université par une série de lois, qui établissent les conditions de la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université, en les dégageant en partie de la tutelle exogène de l'État et de l'EN. Le décret de 1885, qui confère aux universités la personnalité civile leur permettant de percevoir des fonds et donc de gérer un budget propre, leur ouvre la possibilité de recruter leur propre personnel enseignant, et donc de définir des stratégies locales de recrutement en fonction des besoins, économiques notamment, en particulier dans les universités de province (Picard, 2020, p. 25). La carrière se met alors en place en distinguant deux corps de professeurs, d'une part, celui des titulaires, professeurs d'une chaire, et d'autre part, celui des non titulaires, chargés de cours et maîtres de conférences. Les conditions d'accès au poste de professeur sont l'obtention du doctorat, un âge minimal de trente ans et la sélection par le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui examine les travaux scientifiques.

[10] Humboldt A. (1810). *Note sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à fonder à Berlin*, p. 320.

Le corps des enseignants à l'université s'affirme ainsi par rapport à l'enseignement secondaire, non seulement par son mode de recrutement propre, mais aussi par sa vocation, la recherche, et les disciplines enseignées, qui diffèrent de celles traditionnellement dispensées au lycée, notamment dans les domaines scientifiques, mais aussi dans leur rapport libre et non programmatique au savoir. Les disciplines à l'université se distinguent du secondaire par les conditions de production de leur savoir, soit l'épistémologie garante de la production d'une vérité scientifique. Elles définissent leurs propres associations et normes professionnelles, notamment leurs normes d'écriture (normes bibliographiques, normes éditoriales, révision par les pairs) qui garantissent les conditions de la production d'une vérité scientifique. La période de la Troisième République fixe ainsi durablement les normes de la profession des enseignants à l'université, dont la socialisation diffère désormais des enseignants du secondaire. Les conditions de la liberté académique sont définies négativement en tant protection contre l'ingérence du pouvoir sur la recherche de la vérité, et positivement en tant que conditions de production de la vérité, même si la souveraineté de la profession universitaire reste limitée par un système napoléonien très centralisé.

Dans le dernier quart du XIXe siècle, aux États-Unis, les premières universités naissent dans un contexte nationaliste, où les Yankees, après leur victoire à l'issue de la guerre de Sécession, cherchent à transmettre à l'ensemble d'un pays divisé et marqué par des vagues d'immigration massive les valeurs libérales qui sont les leurs, modernité, progrès, individualisme, *self-reliance* et attachement aux libertés individuelles (Ollivier-Mellios, 2004). Mais ce contexte est aussi fortement marqué par la seconde révolution industrielle. Aussi sont-elles créées sur un double modèle européen, d'abord anglo-saxon, avec les collèges auxquels sont ajoutées des études *postgraduate*, mais aussi allemand, avec la recherche. Héritière de l'histoire universitaire européenne, l'université américaine, affranchie des tensions historiques entre disciplines, est d'emblée pluridisciplinaire et prend une forme spécifique, le campus, qui réunit, en une unité de lieu, enseignement et recherche, enseignants et étudiants. Le débat porte en revanche sur la vocation à assigner à l'institution universitaire : entre éducation morale et spirituelle destinée à former l'élite intellectuelle et politique selon la conception héritée de l'Antiquité et défendue par Humboldt et réponses à apporter aux besoins d'une société en radicale transformation, selon la philosophie utilitariste défendue par le philosophe Mill.

La question de la souveraineté de l'université n'est donc pas posée au sens moral, mais au sens de la philosophie anglo-saxonne utilitariste et conséquentialiste, qui inclut la notion de responsabilité vis-à-vis d'autrui. C'est selon cette orientation philosophique qu'est définie « la Déclaration de principes sur la liberté académique et la garantie de l'emploi » en 1915 par l'Association américaine des professeurs d'université (AAUP), dont le premier président fut Dewey. Ce texte pose que la liberté académique est la condition d'exercice du métier et qu'elle est justifiée par ses exigences propres. Elle implique la garantie de l'emploi (*tenure*), et englobe la liberté de recherche (*freedom of inquiry*) et la liberté d'expression (*freedom of speech*). En 1940, cette même association précise le contenu de la liberté académique par un *statement*, qui délimite celle-ci en précisant que la liberté académique a pour finalité le *common good*, soit le bien commun. Ainsi, la finalité de la liberté académique aux États-Unis semble trancher dans le sens des arts mercenaires, où l'université est explicitement au service de la société. Aussi, à la différence de l'Allemagne, la profession aux États-Unis n'est pas en relation d'exception par rapport aux autres métiers, mais en relation d'inclusion,

elle est au « service de », ce qui est le sens originel de métier[11]. Ainsi, aux États-Unis, certains défenseurs d'une conception « déflationniste de la liberté académique » (Beaud, 2021, p. 62), considèrent que la liberté académique serait au service d'une profession privilégiée.

Aux États-Unis, comme en Allemagne, l'université devient une institution à part entière qui consolide l'identité américaine en promouvant les valeurs libérales. De nouveaux savoirs y sont enseignés et enrichissent les *curricula* : sciences, technologies, sciences humaines et sociales. Tel est le cas de l'université de Chicago. La ville de Chicago voit arriver au milieu du XIXe siècle plusieurs vagues d'immigrants étrangers européens allemands, scandinaves, irlandais, italiens, polonais, lituaniens et tchèques. La moitié de la population, qui compte environ un million d'habitants vers 1900, est d'origine étrangère (Coulon, 2020). La ville se spécialise dans l'industrie des chemins de fer, de la sidérurgie et de la viande. L'université y est fondée en 1890 avec l'aide des fonds du milliardaire Rockefeller, avec Harper à sa tête. Elle a pour mission d'étudier la société qui a lieu : Harper ouvre l'université l'été et envoie les étudiants sur le terrain. En ouvrant l'université pendant quatre trimestres au lieu de trois, il permet à de nouveaux étudiants, salariés ou travailleurs sociaux, de reprendre les études, en menant une double carrière professionnelle et universitaire, et d'investiguer ainsi de nouveaux champs. L'université de Chicago devient le lieu de création de nouveaux savoirs, tels que l'économie, la sociologie, le pragmatisme et l'anthropologie, en lien avec les transformations sociales contemporaines.

Néanmoins certains intellectuels, dont Veblen (1857-1929), sociologue des sciences, dénoncent dès cette époque le fait que la pensée universitaire soit corrompue par les capitaux industriels alors qu'elle devrait être tout entière dédiée à la culture (Ollivier-Mellios, 2004). Néanmoins la relation entre université et industries ne fait que se renforcer tout au long de la première moitié du XXe siècle : les grèves qui touchent le campus de Berkeley en 1964 dénoncent cet état de fait. En plein milieu de la guerre du Vietnam, les étudiants s'insurgent contre l'idée que l'université soit aliénée à l'industrie et au Pentagone, mais Kerr, président de l'époque, demeure alors partisan de la « multiversité », c'est-à-dire d'une université qui sert de laboratoire à l'industrie et forme des étudiants prêts à répondre à ses besoins (Robert, 2004).

Dès lors, jusqu'au milieu du XXe siècle, plusieurs conceptions de l'université sont en débat, suivant la finalité assignée à l'université, selon des termes qui restent fortement tributaires de la distinction antique entre arts libres et arts mercenaires. Le socle intellectuel de la liberté académique se construit à partir de la conception de Humboldt et des déclarations de l'AAUP de 1915 et 1940, qui émergent de philosophies et cultures différentes. Les conceptions de cette liberté divergent suivant qu'elle est entendue au sens large, en tant que liberté institutionnelle, ou au sens étroit, en tant que liberté individuelle.

Au sens large, la liberté académique comprend certes la protection contre les menaces et les libertés positives liées à la liberté professionnelle, mais surtout les garanties institutionnelles propres à chaque pays (Beaud, 2021, p. 39). En ce cas, la liberté académique s'intéresse à la question de l'autonomie et de la souveraineté de l'université par rapport au pouvoir. Cette question soulève celle du financement de l'université, mais aussi du recrutement et de l'évaluation des enseignants à

[11] *Mĭnistĕrĭum, ĭi, n.* : fonction de serviteur, service.

l'université. En France, jusque dans les années soixante, les universités restent sous la coupe d'un État fortement centralisé. Les universités n'ont guère de fonds et la recherche se déroule surtout en dehors de l'université, dans les instituts, collèges et autres centres de recherche. En Allemagne, la recherche, en construisant le savoir, participe à l'émancipation de tous, dans des universités financées par l'État. Aux États-Unis, la recherche, menée de façon pragmatique, est au service de la société, sous conditions de financements privés, dans un contexte universitaire concurrentiel.

Au sens étroit, la liberté académique est du ressort des individus, ce qui inclut les libertés négatives (la protection contre les menaces) et les libertés positives (d'enseignement et de recherche), mais exclut de son champ les garanties à apporter à l'exercice de celle-ci, qui relèvent de l'institution. Cette distinction purement analytique – les libertés individuelles académiques ne peuvent s'exercer sans les libertés institutionnelles académiques – ouvre néanmoins sur un autre aspect essentiel de la liberté académique, qui souligne sa dimension collective, puisqu'il ne peut y avoir de liberté académique individuelle sans liberté académique professionnelle. Or, comme le défend Beaud (2021, p. 41), la liberté académique individuelle n'est rien tant qu'elle est comprise sans la liberté professionnelle et institutionnelle académique, mais elle est menacée si elle n'est comprise qu'au sens professionnel et institutionnel, dans la mesure où, au nom de l'institution ou du collectif, celle-ci peut être limitée.

En 1968, quand la loi Faure supprime les facultés et abroge les chaires professorales, les universités rétablies deviennent des EPSC jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière, (article 3). Sont créées les unités d'enseignement et de recherche (UER) ainsi qu'un Conseil universitaire auquel participent des délégués des étudiants et du personnel technique et administratif, ainsi que des personnalités extérieures (élus locaux, entrepreneurs, syndicalistes). Cependant la massification continue à désorganiser l'université et le corps des enseignants à l'université. Le 26 janvier 1984, la loi Savary poursuit le mouvement, les universités devenant des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP), confirmant ainsi leur vocation à la professionnalisation. Les composantes se substituent aux établissements (article 25). Des services communs sont rattachés à celles-ci tels que bibliothèques, services d'orientation, de formation continue et de valorisation (article 25). La loi Savary cherche à unifier le paysage de l'enseignement supérieur français (faculté, institut, écoles) en dotant les différents établissements de règles de fonctionnement identiques.

Ce texte précise aussi que les EC ont désormais vocation à assurer « la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle » en plus des autres missions, alors que la loi Faure pour sa part définissait comme mission fondamentale aux enseignants à l'université « l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes » (article 1). Ce décret impose une vision expansive des tâches professionnelles dont le périmètre d'activité est élargi, avec une responsabilité accrue envers la société. C'est aussi cette loi qui définit le principe d'indépendance de la profession, garantie de la liberté académique :

> Dans l'accomplissement des missions relatives à l'enseignement et à la recherche, ils jouissent, conformément aux dispositions de l'article L. 952-2 du code de l'éducation, d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression, sous les réserves que

> leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du code de l'éducation, les principes de tolérance et d'objectivité[12].

La loi Savary délimite les contours de la liberté académique à l'exercice de la profession, en même temps qu'elle la justifie comme nécessaire à son exercice, prévenant ainsi la critique qui consisterait à en faire un privilège réservé à une élite (Fernandes, 2024, p. 111). Néanmoins la liberté académique est aussi délimitée d'emblée au niveau individuel par l'expansion des tâches assignées aux enseignants à l'université et au niveau institutionnel par la mise au service de la société. Les libertés d'enseignement et de recherche ne sont pas explicitement mentionnées et découlent de la liberté d'expression.

Au tournant des années 2000, l'université française est contrainte de se réinventer dans une économie libérale mondialisée. La liberté académique est alors définie selon des principes supranationaux, tels que le préambule de la recommandation de l'UNESCO du 11 novembre 1997 concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, qui souligne à l'envi que la recherche contribuant au progrès et favorisant le développement, les libertés académiques accordées sont amplement justifiées. La conception idéaliste de l'université défendue par Humboldt a disparu. La recherche de la vérité en soi n'intéresse plus les démocraties libérales. Les réformes qui affectent l'université française durant les vingt années suivantes prennent toutes une même direction, celle du *New Public Management* (*NPM*), ou bureaucratisation managériale. L'expression *NPM* a été forgée *a posteriori* par Hood (Hadjiisky, 2019, p.32) pour qualifier des pratiques de réforme convergentes dans différents pays. Si la bureaucratisation managériale se présente comme scientifique, car elle mobilise des instruments de mesure, de rationalisation et de standardisation, elle est moins une théorie qu'un puzzle idéologique qui s'appuie sur plusieurs courants idéologiques, la bureaucratisation wébérienne, le taylorisme et la division scientifique du travail, et le management par les indicateurs (Hibou, 2019). Elle a été essentiellement diffusée par les organisations internationales au travers d'outils dépolitisés (Hadjiisky, 2019). Le *NPM* ne fait pas de distinction entre management d'une entreprise publique et management d'une entreprise privée (Hibou, 2019, p.100). Il fonde la gestion sur le postulat unique d'une logique économique et financière. Ainsi la LRU s'inscrit ainsi dans un contexte plus large de réforme de l'État, engagée en 2001 avec la loi LOLF (loi organique relative aux lois de finances). En confiant des responsabilités et des compétences élargies aux universités qui favorisent leur autonomie fonctionnelle, les lois LRU et LPR placent en fait l'université sous le régime de la reddition de comptes. Désormais les conséquences de l'évaluation des effets des financements peuvent affecter directement les établissements et les personnels. Cependant la question de liberté académique reste dans l'ombre. Or, alors que le *NPM* était censé débureaucratiser la bureaucratie, en imposant une logique marchande à l'activité quelle qu'elle soit, il a en réalité imposé une nouvelle forme de domination bureaucratique, plus diffuse où l'Etat n'intervient plus qu'à distance en fonction des résultats produits, chiffrés et présentés.

En effet, le périmètre de l'autonomie de l'université concerne désormais l'administration par le président, la pédagogie avec la détermination des modalités d'enseignement et le contrôle des connaissances, les finances, avec une gestion budgétaire à partir de ressources propres, et l'orientation scientifique, en définissant notamment la politique de recrutement. L'autonomie

[12] Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 - art. 2.

accordée au président d'université et à son conseil d'administration, en l'absence de mécanismes de contre-pouvoirs, représente un changement important. En effet, elle redéfinit les règles du jeu de la gouvernance universitaire dans le sens d'une concentration des pouvoirs dans les mains du président, élu par le conseil d'administration et non plus, comme depuis 1984, par les trois conseils (d'administration, scientifique et des études et de la vie universitaire). Son mandat devient renouvelable une fois alors que précédemment sa non-rééligibilité était garante de son indépendance. Il obtient de nouvelles prérogatives. Ainsi, le président peut mettre son véto à l'affectation des enseignants, réaffecter un poste à un autre département ou en changer l'intitulé. Tandis que les compétences du conseil scientifique et du CEVU (Conseil des études et de la vie universitaire) sont essentiellement limitées à un rôle consultatif, le conseil d'administration voit les siennes renforcées, le nombre de ses membres réduit de moitié et ouvert (pour sept ou huit membres) à des personnalités extérieures, chefs d'entreprise, représentants du monde économique et social, et représentants des collectivités territoriales.

Mais cette autonomie n'est pas indépendance. La politique stratégique est en effet définie au niveau de l'État, et déclinée ensuite en appels à projets en recherche et en pédagogie, associés aux crédits subséquents, auxquels les universités sont sommées de répondre pour en bénéficier. Les universités sont ainsi mises en concurrence les unes par rapport aux autres, avec la responsabilité de leurs moyens pour assurer leur place dans la compétition nationale et mondiale. En cas de défaillance dans la gestion budgétaire, elles peuvent être mises sous tutelle du recteur ou du ministre. De la sorte, l'université se trouve au service des besoins de la société[13] et les disciplines qui ne font pas la preuve de leur utilité sociale sont fortement impactées par ce discours qui les discrédite et les menace (Blaise et al., 2014). Le statut d'EPSCP, qui favorise la concentration des différents établissements au sein d'une même entité, conduit à imposer des normes de fonctionnement qui font fi de l'histoire et de la culture de ceux-ci, ainsi que des spécificités territoriales construites antérieurement, au nom de l'efficacité et de l'égalité territoriale.

La mission d'orientation et d'insertion professionnelle qui figure au titre de l'article 1 de la LRU renforce encore la mission de professionnalisation à l'université. L'article 21 précise que le code de l'éducation est complété de sorte qu'« un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants » sera créé dans chaque université pour accompagner les étudiants à leur entrée sur le marché du travail, et que des évaluations régulières des taux d'insertion professionnelle en fonction des formations seront demandées. La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel impose comme condition préalable à l'inscription au Registre national des certifications professionnelles (RNCP) une concertation spécifique « avec les organisations syndicales de salariés représentatives au niveau national et interprofessionnel et les organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national, interprofessionnel et multi professionnel »[14].

Dès lors, les formations sont soumises à la caution du ministère du Travail qui avalise qu'elles répondent bien aux demandes du marché. En 2018, à l'occasion du renouvellement du Comité de suivi des cycles licence, master et doctorat (CSLMD), le nouveau comité est chargé de penser

[13] Article L123-3 du code l'éducation, alinéa n°2.

[14] Article L6113-3 du code du travail.

« l'évolution des cursus, l'approche par compétences, et la mise en œuvre des référentiels de compétences, les innovations pédagogiques et la réussite des étudiants » (article 2-d)[15]. Dès lors, les diplômes universitaires sont structurés en blocs de compétences et non plus en référence aux savoirs. La mainmise du monde économique s'accroît alors au détriment de la dimension politique et émancipatrice historique universitaire. La liberté académique des enseignants à l'université est touchée par cette nouvelle conception de l'université, qui soumet la profession au monde économique et à une volonté programmatique de l'enseignement. L'indépendance pédagogique dont les enseignants à l'université bénéficient est atteinte, comme l'a confirmé en 2023 l'obligation de faire figurer dans les maquettes « un socle de compétences et de connaissance sur la Transition Écologique pour un Développement Soutenable (TEDS°) » (Fernandes, 2024, p. 132).

En définitive, des trois conceptions historiques en débat concernant la finalité de l'université, celle qui a été suivie à partir de la seconde moitié du XXe siècle correspond davantage à la version libérale anglo-saxonne. En France, avec la décentralisation, la déconcentration et la recentralisation, les missions de l'État se sont progressivement repositionnées sur la réglementation (lois d'orientation, accréditation de l'offre de formation), la stratégie (soutenir la réduction du nombre d'établissements pour entrer dans la concurrence internationale) et le contrôle et l'évaluation de l'université (contractualisation des moyens, contrôle budgétaire), ce qui laisse effectivement plus d'autonomie aux établissements, mais revient en fait à en contrôler la finalité et l'orientation (Musselin, 2022) et par conséquent à limiter les protections de la liberté académique. Le milieu universitaire, au lieu d'être une exception, devient toujours plus poreux au monde économique et urbain, et la dimension industrielle et consumériste du savoir l'emporte sur la dimension philosophique et culturelle : « l'Université devenait *ipso facto* usine du savoir, l'étudiant, matière première à façonner, l'enseignant, cadre dirigeant veillant au bon fonctionnement des machines et, enfin, la société, consommatrice des produits finis qui sortaient de la ligne de production, prêts à être utilisés » (Robert, 2004, p. 137).

1.3 Une profession au sens interactionniste du terme

La profession d'enseignant à l'université telle qu'elle existe aujourd'hui est toujours principalement définie par la loi de 1984. En quoi consiste-t-elle ? S'agit-il d'une profession, d'un métier, d'un travail ? S'il s'agit d'une profession, que faut-il entendre par ce terme polysémique, dont le sens diffère suivant qu'il est employé dans le monde anglo-saxon, selon la sociologie fonctionnaliste ou selon la perspective interactionniste ?

Dans le monde anglo-saxon, la profession a pour modèle les professions libérales que sont la médecine, le droit et la théologie. Dans ces trois cas, les activités professionnelles correspondent à un mandat de droits spécifiques régi par un code éthique, octroyé en vertu des savoirs et compétences de leurs membres, qui régule la profession en contrôlant le recrutement et la formation. En l'absence de ce monopole, il ne s'agit pas de profession, mais de métier ou *occupation* en anglais. Aussi, au sens anglo-saxon du terme, qui correspond à ce qui, en France, est appelé

[15] Arrêté du 15 avril 2022 relatif au Comité de suivi des cycles licence, master et doctorat. NOR : ESRS2211598A ; JORF n°0098 du 27 avril 2022 ; texte n° 71 2.

profession libérale, les enseignants à l'université ne sont pas une profession dans la mesure où ils demeurent agents de la fonction publique d'Etat.

Les sociologues fonctionnalistes, de Parsons à Merton, ont cherché à décrire les traits propres aux professions entendues comme « communauté relativement homogène dont les membres partagent identité, valeurs, définition des rôles et intérêts » (Strauss, 1992, p. 68). La profession des enseignants à l'université a été étudiée par Merton (1942) alors qu'en plein milieu de la seconde guerre mondiale, la science est instrumentalisée par l'Allemagne nazie. Il définit alors l'ensemble des normes et valeurs scientifiques partagées par le monde académique et garantissant la production d'une vérité scientifique intègre. Aux normes épistémologiques de production de l'activité scientifique s'ajoutent des normes éthiques – universalisme, désintéressement, communalisme (patrimoine des connaissances à partager et accroître) et scepticisme organisé – qui sont incorporées lors de la socialisation professionnelle, durant le doctorat notamment. Le contexte dans lequel Merton étudie le groupe des universitaires, à un moment particulier de l'histoire où l'éthos de la profession est menacé par des groupes déviants, permet de comprendre que ce texte normatif développe davantage un idéal professionnel à vocation rhétorique et idéologique dans une logique de reconnaissance institutionnelle qu'il ne rend compte de la pratique réelle des acteurs. Dans un contexte anglo-saxon, cet idéal met l'accent sur ce qui, acquis par la socialisation, assure la cohésion entre les membres de la profession, au détriment des processus de différenciation et des conflits qui la traversent. Cet idéal professionnel a vocation de faire tenir ensemble une profession, qui, à l'époque déjà, tend à fortement se différencier disciplinairement. De la sorte, « la profession est richement dotée en très puissantes fictions sur lesquelles les universitaires s'appuient pour s'expliquer à eux-mêmes et aux autres la valeur de ce qu'ils font » (traduit de Clark, 1987, p. 140).

Néanmoins ces normes professionnelles telles que précisées par la sociologie fonctionnaliste ont le mérite de rappeler que la liberté académique n'a de valeur que par rapport à une liberté professionnelle qui en garantit les standards et en définit les limites. De la sorte, « la liberté académique consiste en son essence dans la liberté de poursuivre la profession de savant [*scholarly profession*] selon les standards de cette profession » (traduit de Post, 2006, p. 12). Il s'agirait alors davantage de professionnalité que de liberté : la vérité scientifique produite par les enseignants à l'université est garantie par les standards de la profession, et la liberté académique est conditionnée par les standards conformes aux obligations propres aux institutions académiques de production de la vérité. Ces standards représentent toutefois une limite à la liberté professionnelle dans la mesure où ils l'exposent au conformisme, dans le sens où ils instituent « une discipline professionnelle » où les canons scientifiques courent le risque de devenir des dogmes, soit l'orthodoxie contre laquelle justement la liberté académique est censée lutter (Beaud, 2021, p. 49).

La perspective interactionniste récuse, quant à elle, l'usage strict du terme de profession aux seules professions libérales, et dénonce le fait que, justement, les sociologues fonctionnalistes ont été abusés par le discours que ces professionnels tenaient sur leur activité pour faire valoir leurs intérêts. Elle récuse aussi la vision essentialiste de la profession, qui valorise la stabilité, alors que, selon eux, ce qui qualifie une profession est son dynamisme par rapport aux différents changements contextuels. De fait, la revue historique précédente montre que dans les vingt dernières années, les transformations du monde académique français ont été telles qu'il est difficile de faire comme si les structures de la profession d'enseignant à l'université restaient identiques à celle du siècle dernier. À

rebours du fonctionnalisme, l'interactionnisme privilégie ainsi une perspective diachronique, qui insiste sur les processus de transformation et de négociation au sein d'une profession. Par le terme profession, il n'entend pas uniquement le groupe homogène des individus qui la revendiquent, mais une entité qui comprend l'institution, le personnel, les organisations professionnelles, la politique de recrutement, les codes de déontologie, les relations avec le public, et les mécanismes de sociabilité et de contrôle (Strauss, 1992, p. 69). La profession comme entité se distingue par une mission, dont la valeur est essentiellement sociale et peut varier avec le temps. Au sein de la profession, existent de multiples segments en conflits, qui cherchent à faire valoir leurs intérêts propres.

Par conséquent, comprendre le développement professionnel des enseignants à l'université engage à ne pas limiter la recherche aux seuls personnels enseignants, EC et ESAS, mais à l'étendre au niveau organisationnel et institutionnel. De ce fait, le modèle interactionniste de la profession développé par Strauss convient mieux à l'université que le modèle fonctionnaliste (Picard, 2020, p. 270). En effet, l'institution universitaire se comprend mieux si elle n'est pas réduite à un groupe unique, et que sont prises en compte les dimensions symboliques et imaginaires qu'elle représente en tant qu'institution, autant que les relations qu'elle entretient avec la société. De fait, la profession académique n'est pas homogène : la socialisation des enseignants à l'université au travers des matrices disciplinaires agit comme un « contexte cognitif et cadre socialisateur » (Millet, 2010, p. 6) propre à chacun et conduit à la création de segments qui revendiquent chacun leur conception de la profession.

Mais les matrices disciplinaires ne sont pas le seul agent de différenciation. Au-delà des forces internes, des forces externes s'exercent sur la profession académique qui accentuent encore les effets de segmentation. La culture des établissements où exercent les enseignants contribue à infléchir leur conception de la profession. Les étudiants accueillis, dont l'identité diffère en fonction du but assigné aux études, de leur cursus antérieur, et du nombre d'étudiants par formation, participent aussi à la différenciation entre enseignants à l'université, en impliquant un engagement spécifique. Ces différentes conceptions sont en concurrence les unes avec les autres et les segments déploient différentes tactiques pour les faire valoir. Ainsi, suivant qu'il s'agit de départements au sein d'UFR, d'écoles ou d'instituts, les enseignants qui y travaillent n'ont pas la même culture professionnelle et par conséquent une approche différente de la liberté académique.

Ces différences se manifestent notamment par l'usage de la liberté d'enseigner qui, en France, est essentiellement appréhendée au travers de la libre expression académique (Fernandes, 2024, p. 131). Alors que cette liberté concerne les enseignants autant que les étudiants, dans la mesure où elle devrait leur laisser la liberté de choisir d'apprendre ce qui leur sied, elle est mise en faillite tantôt par un nombre d'étudiants qui excède les moyens humains, et devient par défaut un moyen de sélectionner les étudiants en première année (droit, médecine, psychologie, STAPS) ; tantôt par une velléité programmatique (BUT), et devient alors un instrument pour maintenir dans le supérieur des étudiants qui en sont éloignés socialement. La liberté d'enseigner est aussi menacée par les professionnels de tout bord qui interviennent à l'université sous prétexte de professionnalisation, et qui ne partagent pas les mêmes standards de production de la vérité scientifique. Aussi la situation de travail agit comme un contexte qui transforme la profession autant que ceux qui l'exercent (Strauss, 1992, p. 85) : chacun définit la profession et sa souveraineté à façon.

Aussi, les facteurs identifiés par Strauss qui concourent à la segmentation de la profession sont tous actifs à l'université : 1°) les activités de travail sont diverses – un géologue n'a pas les mêmes pratiques qu'un psychologue ; 2°) les lieux d'exercice diffèrent – la plateforme technique en microbiologie n'a rien à voir avec un laboratoire de langues ; 3°) les techniques sont spécifiques à chaque discipline – un biologiste utilise un spectromètre de masse quand un ingénieur en mécanique préfère la modélisation multiphysique ; 4°) le public accueilli n'a pas le même profil – Parcoursup ayant contribué à renforcer la sélection à l'entrée à l'université et par la même occasion la hiérarchie entre les disciplines réglementées (droit et médecine),celles socialement adulées (sciences de l'ingénieur), celles autrefois élitistes et aujourd'hui sans le sou et sans avenir (lettres et sciences humaines), celles scientifiques en mal de recrutement sous l'effet de la concurrence des écoles d'ingénieur et des CPGE, et les nouvelles disciplines à succès, telles que STAPS, administration économique et sociale (AES), méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE), … (Hugrée & Poullaouec, 2022, p. 24).

Pour autant, en dépit de cette tendance à la segmentation, l'existence de cercles de confraternité autour de symboles communs tiendrait la profession ensemble, selon Strauss. À l'université, ces symboles sont appropriés par les enseignants par fréquentation des lieux et des disciplines qui y sont enseignées. Ainsi des bâtiments imposants de la faculté de droit et des rites annuels qui s'y tiennent, à l'instar de la rentrée solennelle et de la cérémonie de remise de diplômes où les enseignants siègent dans la toge universitaire écarlate[16] ; ainsi des projets ou challenges en équipe des étudiants en écoles d'ingénieurs, telle la course des 24 heures de Stan[17], ou l'exercice « *Cyber Humanum Est* »[18]. Selon Strauss(1992, p. 95), le « ciment symbolique » est ce qui maintient l'organisation et contribue à en faire une institution selon les termes de Castoriadis (1975, p. 197), soit « un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire ». Ce ciment symbolique constitue le mandat affiché vis-à-vis de la société, l'idéologie qui rallie les professionnels entre eux, alors même que les règles de fonctionnement de l'université sont la plupart du temps ignorées, oubliées, négociées et renégociées entre les acteurs. Jusqu'à la loi LRU qui a généré des processus de fédérations ou de fusion entre les différents établissements pour créer de nouvelles entités universitaires capables d'entrer dans la concurrence mondialisée, ce ciment symbolique a plutôt bien tenu et assuré l'unité dans la profession malgré les tensions centripètes et centrifuges des différents segments entre eux.

Néanmoins la fusion en grands établissements dans la décennie 2010 a révélé que différentes conceptions de l'université étaient en tension entre les différents segments de la profession, notamment entre les humanités et les sciences et technologies ou encore les écoles d'ingénieur. Ainsi, les enseignants à l'université, selon la conception interactionniste, forment bien une profession. La lecture interactionniste de la profession, à rebours de la lecture fonctionnaliste qui tend à être essentialiste et fixiste, par son dynamisme, a le mérite de souligner les tensions qui la

[16] Rentrée solennelle de la faculté de droit de l'UL (https://fac-droit.univ-lorraine.fr/la-faculte/histoire-patrimoine/rentree-solennelle-2024-2/)
[17] Les 24 h de heures de Stan : genèse et souvenirs (https://ensaia.univ-lorraine.fr/content/les-24h-de-stan-genese-et-souvenirs)
[18] 5e édition de l'exercice Cyber Humanum Est (https://telecomnancy.univ-lorraine.fr/2025/01/21/5e-edition-de-lexercice-cyber-humanum-est/)

traversent, et le risque inhérent de fragmentation et de territorialisme quand les disciplines, oublieuses de leur histoire, définissent la liberté académique selon leurs propres standards et s'instituent comme souveraines en s'arrogeant des espaces scientifiques exclusifs.

2 Conditions de l'inconditionnalité de la profession

En 1998, quand Derrida (2001) prononce à Stanford sa conférence *L'avenir de la profession ou L'université sans condition (grâce aux Humanités, ce qui pourrait avoir lieu demain),* il a déjà beaucoup écrit et donné de conférences sur l'université. En tant que phénoménologue conscient qu'aucun discours ne naît de nulle part et soucieux de l'expérience vécue par les enseignants, il porte un regard critique sur l'université pour comprendre les conditions d'émergence de son propre discours. Déjà, à l'université de Columbia en 1980, il a insisté sur « l'im-pertinence » des différents codes universitaires à permettre de dire « nous » et « à débattre ensemble dans un langage commun » (1990, p. 443). Il constate que cette absence de code, ou sa défaillance, produit un mal-être difficile à analyser. De fait, c'est à cette même époque que le tournant est pris aux États-Unis d'envisager les enseignants comme des professionnels responsables, dans un contexte de crise économique où la médiocrité de l'enseignement américain est pointée du doigt par le rapport *Nation at Risk* (1983). Les chercheurs réunis pour réfléchir à la question produisent une série de rapports qui encouragent à la professionnalisation des enseignants. L'idéal-type du professionnel en question correspond bien évidemment à celui des professions libérales anglo-saxonnes, où l'idéal de service public est lié à l'autonomie de la profession et encadré par des normes qui légitiment le pouvoir à agir sur autrui (Schwimmer, 2018).

2.1 Des limites topologiques de la liberté académique

De cette crise, jaillissent deux approches presque opposées de la profession enseignante. La première met l'accent sur l'efficience et l'enseignement fondé sur les preuves, et débouche sur une normalisation et une technicisation, qui, en désincarnant la profession, lui font courir le risque de la déprofessionnalisation. La seconde met l'accent sur la réflexivité dans les métiers de l'humain, selon une tradition héritière des travaux des pragmatistes américains, dont celui de Schön (1994), disciple de Dewey. Dans ce débat revient en fait, en d'autres termes, l'antienne de savoir si la profession d'enseignant à l'université relève des arts mercenaires ou libres. Néanmoins, la question de la réflexivité, instrumentalisée par le libéralisme, devient très vite une injonction de plus orientée unilatéralement vers l'individu et au service du pouvoir, en appelant uniquement à la responsabilité de chacun, de sorte qu'elle ne permet pas de s'émanciper des discours tenus sur la profession (Schwimmer, 2015). D'où un discours paradoxal à l'égard des enseignants, conjurés à conjuguer autonomie et reddition de comptes face à des normes de plus en plus nombreuses. Si, longtemps, les enseignants à l'université ont été épargnés par ces injonctions, le processus de Bologne et les lois LRU et LPR, qui ont diffusé ces principes, les placent actuellement devant les mêmes contradictions, d'autant plus mal vécues que la liberté académique y est réduite à une stricte liberté individuelle. Et le fait qu'avant même d'y être confronté Derrida mentionnât déjà que les enseignants à l'université éprouvaient alors un certain malaise rend la profession d'autant plus vulnérable à ces menaces.

Le discours de Derrida, publié ensuite sous le titre de *L'université sans condition* (2001), est prononcé aux États-Unis, dans ce contexte où la profession d'enseignant est tiraillée par des idéologies

contraires. Ce faisant, en se tenant aux États-Unis au lieu de la France, alors même qu'il sait qu'aucune pensée ne naît d'aucun lieu, Derrida joue des lieux, en ne se situant jamais là où il est attendu, et fait de l'ubiquité un principe pour déconstruire la pensée. Il professe en effet l'exigence d'une université sans conditions dans un pays où la liberté académique se comprend comme *l'academic freedom,* dont le pilier est le premier amendement de la Constitution américaine sur la liberté d'expression ou *free speech*. Derrida défend une liberté académique inconditionnelle. Aux États-Unis en effet, la liberté d'expression est aversion à tout contrôle sur les fondements du contenu de la communication. L'État n'a aucun droit à intervenir sur le marché des idées. En France, en revanche, la liberté d'expression est limitée par l'intolérance aux discours haineux et racistes[19] et la criminalisation du négationnisme[20]. En France cependant, la liberté académique n'existe pas en tant que telle. Elle est définie au travers de la liberté d'expression, de recherche et d'enseignement telle que définie par l'article L952-2 du code de l'éducation. Or la liberté académique n'est pas la liberté d'expression. De même, aux États-Unis, il y a un risque à faire de l'*academic freedom* une sous-catégorie du *free speech* du premier amendement de la constitution. Cela équivaudrait en effet à faire de la profession un job comme un autre et la dévaloriserait. La liberté académique se distingue en effet du *free speech* dans la mesure où elle n'est pas fondée sur l'opinion mais sur le savoir, qu'elle a obligation à fonder celui-ci sur des normes et standards de production garants de sa qualité scientifique, et qu'elle n'a d'autre fin que le savoir lui-même. *Stricto sensu*, seuls ceux qui respectent ces limites sont autorisés à professer publiquement à l'université. Cette position est défendue en France par Engel (2020, p. 603) et aux États-Unis par Simpson (2020, p. 306).

Par conséquent, le discours de Derrida fait émerger la dimension topologique de la liberté académique. Que signifie professer publiquement ? Quelle est la valeur de la profession académique à l'université et en dehors de l'université ? Autrement dit, quelle est sa souveraineté, jusqu'où s'étend son pouvoir de dire et instituer le monde ? Quelles sont ses limites topologiques et discursives ? Derrida situe explicitement la profession dans le contexte de la mondialisation (2001, p. 12), où la souveraineté des États est questionnée par des pouvoirs juridiques et économiques supranationaux, où la virtualisation

> déstabilise, nous en faisons tous l'expérience, l'habitat universitaire. Elle bouleverse sa topologie, elle inquiète tout ce qui organise ses lieux, à savoir aussi bien le territoire de ses champs et de ses frontières disciplinaires que ses lieux de discussion, son champ de bataille, son *Kampfplatz*, son *battlefield* théorique - et la structure communautaire de son « campus » (Derrida, 2001, p. 26).

Ainsi, en sus des limites internes propres à la liberté académique en tant que liberté professionnelle et condition de sa propre finalité, il importerait aussi d'en considérer les limites géographiques par

[19] La loi Pleven modifie la loi sur la liberté de la presse de 1881 et crée les délits d'injure et de diffamation à caractère raciste, ainsi que celui de provocation à la haine ou à la violence raciale. Loi n°72-546 du 1 juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme. JORF n°0154 du 2 juillet 1972.

[20] La loi Gayssot vise à réprimer les actes racistes, antisémites et xénophobes, ainsi que la négation des crimes contre l'Humanité. Elle interdit également la discrimination sur des critères ethniques, nationaux ou raciaux. Loi n°90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe. NOR : JUSX9010223L.JORF n°0162 du 14 juillet 1990.

rapport au lieu où elle est professée. Beaud défend ainsi la distinction nécessaire d'une liberté académique *intra muros,* où l'enseignant à l'université s'exprime en tant qu'expert du savoir, et *extra muros*, où il s'exprime en tant que citoyen (Beaud, 2021, p. 89). De fait, la liberté académique ouvre inéluctablement à un droit de critique, où la position d'enseignant à l'université dans l'espace public pourrait valoir pour argument d'autorité. Si ce droit de critique est incontestable au sein de l'université, notamment vis-à-vis des instances de direction, où sa sanction équivaudrait à un crime de lèse-majesté, il en est autrement dans l'espace public, où distinguer en quelle qualité l'enseignant à l'université s'exprime reste un point litigieux, y compris d'un point de vue juridique (Beaud, 2021, p. 99).

Pour autant, limiter la profession des enseignants à l'université à l'espace académique équivaudrait à limiter singulièrement la recherche de la vérité à une élite, soit une conception de l'université en porte-à-faux avec la démocratie. Or Derrida rappelle que la profession des enseignants est à la fois constative et performative. Les conditions de production du savoir axiologiquement neutre sur lesquelles elle s'appuie autorisent sa profession publique et cette profession publique fait que l'université a lieu, elle fait événement. Aussi, au lieu que de penser l'espace académique à la mesure de ses campus, à un moment de l'histoire où les États eux-mêmes ne peuvent plus penser leur souveraineté selon les limites de leur propre territoire, Derrida définit l'espace de la souveraineté à l'université par le « comme si », l'espace de la fiction propre aux humanités.

2.2. La liberté académique s'exerce depuis un lieu sans lieu

Dans une conférence donnée à Cornell en 1983, Derrida défend en effet l'idée que l'université reflète la société : elle déplace en son sein les conflits qui l'agitent en même temps que son désir d'unité. Ce déplacement ménage un espace de réflexion pour la réflexion. L'université serait ainsi à la société la vue de la vue, l'ouïe de l'ouïe, soit le lieu par excellence de la réflexivité. Le « comme si », espace fictionnel, serait un lieu sans lieu, comme celui reflété dans le miroir, où dans le déplacement ainsi produit surgirait l'inattendu, par transfert vers un espace ouvert à la fonction imaginaire de construction de la réalité, qui permettrait de l'appréhender autant que de s'en émanciper. Dès lors, l'université sans conditions serait une université dont la condition serait d'être à elle-même son propre reflet. Pour autant, en définissant ainsi l'université, la pensée déconstructive de Derrida se conformerait à la représentation traditionnelle de l'université comme lieu en retrait des affaires dont la vanité serait de contrôler ce même monde depuis cet espace hétérotopique. Cependant Derrida (2001, p. 14) le rappelle : « cette université sans condition n'existe pas, en fait, nous le savons trop ». C'est un idéal, mais il est rappelé aux États-Unis, où l'université a pour mandat de rendre compte à la société en définissant les problèmes, en mettant en forme l'imaginaire collectif social, scientifique et politique. En France, la phrase résonne autrement : l'université subit dans les années quatre-vingt-dix la deuxième vague de massification et survit dans des campus bâtis à la hâte à la fin des années soixante, au milieu de zones mal desservies et dont l'état se dégrade rapidement alors que l'imaginaire des campus américain est désormais largement diffusé par les médias audio-visuels à l'occasion des manifestations qui s'y sont déroulées dans les années soixante-dix. Ministre de l'Education nationale, Lionel Jospin, le 29 septembre 1988, annonce aux présidents d'universités : « je veux promouvoir une véritable politique d'urbanisme et d'architecture des campus, car je suis persuadé, comme vous, que le cadre et les différents éléments de vie sur les campus contribuent à

l'efficacité de l'université (…) les domaines universitaires sont trop souvent coupés du milieu dans lequel ils s'inscrivent, désertés le soir et durant les périodes de vacances » (Seitz, 2014). Aussi, à l'aube du XXIe siècle, en France, le discours que tient Derrida sur la profession universitaire résonne comme une alarme : l'université débordée faillit à refléter la société dont elle est coupée, faute d'avoir les conditions suffisamment bonnes pour le faire. Mais alors, si l'université sans condition n'est qu'un idéal d'autonomie hérité de son processus historique d'indépendance par rapport aux discours religieux et politique, une construction institutionnelle imaginaire et sociale qui sert de garde-fou à l'orientation de sa mission, que disent de la profession les enseignants qui y exercent ?

De fait, pour qu'elle ait lieu, il faut se défaire du « comme si » domestiqué qui est « déjà lisible, déchiffrable et articulable comme tel » (Derrida, 2001, p. 74), soit des normes professionnelles qui lui font courir le risque du conformisme. Aussi, dans la péroraison de son discours, Derrida suggère qu'aujourd'hui, pour que l'université ait lieu, il est possible qu'elle ne se situe plus dans son lieu de résidence, le campus universitaire, mais qu'elle ait lieu ailleurs, et par d'autres que les universitaires eux-mêmes, pour peu que l'inconditionnalité de la profession soit assurée. De fait, dans la deuxième partie de son discours, Derrida cherche à répondre à la question de savoir en quoi consiste l'activité d'enseignant à l'université en s'attachant aux pratiques de ceux qui y exercent. Selon lui, le travail universitaire ne relève pas du métier, car le métier n'existe que dans la mesure où l'activité est reconnue au regard de l'œuvre accomplie. Le sens que Derrida donne au métier relève ici de la distinction faite entre *artes liberales* et *artes mecanichae*, l'activité universitaire relevant pour lui des professions libérales, qui n'ont d'autre finalité que la recherche de la vérité. Aussi, dans une université sans condition, le métier d'universitaire à l'université ne devrait produire aucune œuvre. Dès lors, tant que l'activité à l'université a pour vocation de refléter la société, elle est profession, mais dès qu'elle est soumise à une exigence externe de résultats, elle devient métier.

En revanche, enseigner à l'université est un travail, car « le travail suppose, il engage et situe un corps vivant. Il lui assigne un lieu stable et identifiable même là où le travail est dit "non manuel", "intellectuel" ou "virtuel". Le travail suppose donc "une zone de passivité, une passion, autant qu'une activité productive" » (Derrida, 2001, p. 49). L'emploi à deux reprises du verbe supposer insiste à nouveau sur la condition nécessaire pour que le travail ait lieu : un corps situé dans un lieu. Le travail universitaire est incarné, il fait souffrir (la passion) autant qu'agir. La profession est incarnation de la recherche de la vérité. Aussi, quand bien même la souveraineté de la profession a pour espace le « comme si », il n'empêche que ce « comme si » a lieu par l'incarnation de la profession dans un discours performatif qui fait événement. Le discours universitaire fait profession, il réfléchit la société selon un idéal de recherche de la vérité qui en retour la construit, alors que le discours religieux, qui fait confession, est tourné vers le passé, vers l'aveu coupable des fautes individuelles, en attendant la rémission des péchés et l'apocalypse qui révélera le sens du monde. Aussi les enseignants à l'université font profession dans la mesure où leur discours est incarné et responsable : « L'idée de profession suppose qu'au-delà du savoir, du savoir-faire et de la compétence, un engagement testimonial, une liberté, une responsabilité assermentée, une foi jurée oblige le sujet à rendre des comptes devant une instance à définir » (Derrida, 2001, p. 50). Ainsi, quand bien même Derrida n'y fait pas explicitement référence, l'inconditionnalité de la profession qu'il réclame cerne bien pour la liberté académique, qui est la condition de la profession, des limites professionnelles, et ces mêmes limites font que la profession peut « opposer une contre-offensive inventive, par ses

œuvres, à toutes les tentatives de réappropriation (politique, juridique, économique, etc.), à toutes les autres figures de la souveraineté » (Derrida, 2001, p. 78).

En conclusion, selon Derrida, l'activité des enseignants à l'université est un travail, qui suppose un engagement physique, moral et intellectuel dans l'acte de professer, c'est-à-dire de produire un discours instituant le monde de façon axiologiquement neutre et responsable vis-à-vis d'elle. Elle n'est pas un métier, car cela supposerait qu'elle soit soumise à la production d'un résultat, ce qui reviendrait à lui imposer des conditions. La condition de l'université est d'être sans conditions, sa souveraineté ne tient pas à sa liberté d'expression mais à l'espace qui est le sien, non pas le campus, mais le « comme si » de la fiction, qui fait qu'elle a lieu depuis un lieu sans lieu par sa profession qui fait événement.

2.3. Une profession incarnée mais menacée

En définitive, que comprendre de la profession d'enseignant à l'université ? Historiquement, l'université et la profession se construisent après que l'enseignement des disciplines s'est structuré. Les finalités de l'enseignement varient suivant que l'on considère qu'il n'a d'autres fins que lui-même ou qu'il est au service de fins autres. Les universités qui renaissent au XIXe siècle dans le monde occidental défendent des versions différentes de la profession, mais s'accordent toutes pour faire de la liberté académique la condition de son exercice. La liberté académique comprend la liberté de recherche, d'enseignement et d'expression. C'est une liberté professionnelle dans le sens où elle est soumise à des normes partagées de production et de recherche de la vérité qui en justifient l'existence. Le périmètre de l'exercice de cette liberté académique interroge la topologie universitaire, dans la mesure où la profession à l'université en tant que parole incarnée, performative, est instituante. Aussi la question de la qualification de l'activité des enseignants est un enjeu de pouvoir. La qualifier de métier revient à la mettre au service d'autres fins qu'elle-même, à la réguler et la contrôler. La qualifier de profession, au sens de parole publique au service de la recherche de la vérité élaborée selon des conditions scientifiques de production, revient à lui accorder un pouvoir qui ne peut être circonscrit au périmètre universitaire. La qualifier de travail, c'est à la fois reconnaître qu'il s'agit d'une parole incarnée, mais aussi en réduire la portée en l'assimilant aux autres activités laborieuses. Choisir un terme plutôt que l'autre conduit à prendre position sur sa finalité, ses conditions et sa topologie, c'est-à-dire à définir quelle est sa souveraineté, soit l'espace sur lequel elle exerce son pouvoir.

Au sens interactionniste du terme, les enseignants à l'université constituent une profession, c'est-à-dire qu'ils exercent dans un lieu professionnalisé, qui se distingue par une institution symbolique, une politique, des codes et des normes propres. Cette profession est tiraillée par plusieurs lignes de tension qui relèvent d'imaginaires différents.

La première, héritée de sa constitution impériale, est la régulation de la profession par le CNU, garant de la qualité de la profession, où les pairs évaluent la recherche. Elle est disciplinaire, fortement hiérarchisée, et attachée à la liberté académique.

La seconde est celle de l'affiliation à un établissement universitaire, qui aujourd'hui dispose de l'avis du CNU dans la nomination des postes, et évalue la qualité de la mission des enseignants à l'université dans sa globalité, enseignement compris. Les enseignants sont placés ainsi sous une double juridiction professionnelle. Cette ligne se double de la nature de l'établissement d'exercice,

qui dispose fortement l'activité, en fonction de sa culture propre, de sa localisation et du public accueilli. Cette ligne concourt à la singularisation de la profession en fonction des lieux d'exercice.
Une troisième ligne brouille encore les deux premières, celle exercée par le modèle anglo-saxon, qui exerce son hégémonie par le biais des normes scientifiques propres à la recherche diffusées et imposées par la compétition internationale. La recherche s'impose de plus en plus dans l'évaluation et la carrière des EC. Les normes formalisées de la recherche (bibliométrie), les appels à projets, l'Agence nationale de la recherche (ANR) et la comparaison croissante avec les autres pays imposent peu à peu une standardisation exogène (post-doctorat, *tenure track*, archives ouvertes) qui se manifeste dans les procédures de recrutement. Dans un monde de la recherche dominé par les sciences, ce sont des critères de plus en plus extra-nationaux qui imposent les standards selon lesquels les universitaires exercent leur activité, tendant à en faire un métier davantage qu'une profession. Cette ligne exacerbe la concurrence entre les établissements et accentue la hiérarchie des disciplines.
Enfin la profession est troublée par une dernière ligne, tracée par le *NPM*, qui abolit la séparation entre entreprise publique et privée. De la sorte, l'autonomie des enseignants à l'université est placée sous contrôle. L'implémentation généralisée des instruments du *NPM* pour gérer les universités tend à effacer les spécificités de la profession pour en faire un métier comme un autre. La liberté académique, soumise à la stratégie globale des établissements, cantonnée au niveau individuel, perd de sa puissance.

Aussi, les conditions qui faisaient l'université telle qu'elle a existé jusque dans les années soixante, si tant est que ce ne soit pas un idéal, ne sont plus toutes réunies aujourd'hui. Sa position vis-à-vis de la société devient une question centrale. Utiliser le terme métier pour la caractériser comporte un risque si le terme est compris comme production d'une œuvre qui vaut pour reconnaissance. En tant que lieu de réflexion, l'université est questionnée. Aussi, si le terme profession est conservé pour caractériser le travail des enseignants qui y exercent, c'est pour souligner la nécessité de leur engagement incarné et de leur responsabilité vis-à-vis de la société dans la réflexion qu'ils mènent. Leur autonomie intellectuelle s'exerce tant par devers eux que vers autrui, d'où une implication subjective forte, qui apparente leur activité à un travail dans un contexte incertain où sans cesse les conditions sont redéfinies. Ce travail est aujourd'hui affecté par les lieux dans lesquels ils exercent parce que l'institution universitaire est elle-même affectée. Il en découle un malaise qui n'est certes pas nouveau mais semble s'accentuer, notamment sous l'effet de la virtualisation de l'université, fortement accélérée par la pandémie de 2020.

Conclusion du chapitre 1

La profession universitaire s'est initialement constituée au travers des disciplines, par des processus de différenciation successifs qui remontent à l'Antiquité. En France, la profession d'enseignant à l'université se construit d'abord par rapport aux autorités religieuse et politique. Dans l'idéal, elle s'exerce sans conditions, au sein d'un lieu sans lieu, dont la finalité est de réfléchir la société. Après le siècle des Lumières, qui a fait la démonstration de la puissance de la pensée de ceux qui professent le monde, quand la profession est instituée en France par Napoléon, elle est régulée par l'État et son exercice limité à la collation des grades. Sous la IIIe République, dans un contexte de rivalité franco-allemande et de retard économique français, la profession conquiert son autonomie, tout en restant

conjointement régulée par l'Etat, selon des principes jacobins. A ce titre, elle n'est ni une profession au sens anglo-saxon du terme, ni au sens de la sociologie fonctionnaliste, mais plutôt au sens interactionniste, c'est-à-dire qu'y prévaut la négociation sociale collective pour défendre un espace spécifique, la fragmentation entre les différents segments étant prévenue par le ciment symbolique du mandat qui lui est alors confié par la société, combler le retard scientifique et technique de la France. A la fin du XIXe siècle, alors qu'en France la profession s'est constituée par différenciation avec le secondaire, elle est confrontée à deux modèles universitaires qui définissent différemment les conditions d'exercice nécessaires à la profession. En Allemagne, Humboldt, imprégné de sa réflexion sur les langues construite dans le creuset de la philosophie dialectique, pense la liberté académique selon une visée émancipatrice, où le savoir, au service de la vérité, se construit sous l'autorité de l'Etat en s'affranchissant de celle-ci. Aux États-Unis, la culture pragmatique pense la liberté académique au service du bien commun, sans définir ce même bien, ce qui expose, dans une société libérale, la profession à être au service du pouvoir. A partir des années soixante, ces modèles interfèrent, quand, en France, la profession est successivement bousculée par des facteurs externes qui la déstabilisent : massification, bureaucratisation, libéralisation, professionnalisation. La politique de décentralisation, déconcentration et recentralisation initiée avec la loi Faure en 1968, fait de l'autonomie des universités la clé de voûte de l'autonomie des universitaires, processus encore inachevé en 2025. Bouleversée par un train de réformes accéléré, la libéralisation de l'université par le biais des outils du *NPM* menace la profession par l'assignation à une vocation de professionnalisation difficilement compatible avec la liberté académique. La profession des enseignants à l'université, en crise, ne réfléchit plus le monde mais réfléchit la crise sociétale.

Chapitre 2 : Une profession sous conditions

Jusque dans les années 1980, en France, les enseignants à l'université se prennent rarement pour objet de leurs recherches. Les travaux de Bourdieu, *Homo academicus,* en 1984 et de Charle, *La République des universitaires (1870-1940*), en 1994, contemporains des bouleversements vécus par la profession dans la décennie précédente, amorcent la réflexion sociologique sur la profession académique. Jusque-là, il était encore possible de parler de « la » profession académique, comme une seule et unique profession (Clark, 1987). Il semble qu'une fois leur profession structurée sous la IIIe République, les enseignants à l'université sont restés discrets sur les rouages internes universitaires. Le silence, cultivé en premier chef par le CNU, laissait croire à un « consensus apparent », qui masquait aux yeux de la société les tensions et la « logique agonistique » interne marquée par « les concurrences et les luttes pour des ressources matérielles et symboliques limitées » (Picard, 2020, p. 140). De fait, les enseignants à l'université interrogés sur leur carrière, si elle n'avait guère avancé, évinçaient la question, soit par le déni, soit par l'humour (Berthelot & Ponthieux, 1993, p. 142 ; Viry, 2006, p. 168). De même, dans le contexte américain, Clark notait que les enseignants à l'université, qu'ils exercent dans une université de grand ou de moindre renom, se déclaraient tous satisfaits de leur profession, quelles que soient les conditions d'exercice. S'ils se ralliaient cependant unanimement aux mêmes buts, expliquer, comprendre et dire le monde, et aux mêmes valeurs, telles que la liberté académique, en réalité, ils ne donnaient pas le même sens à ces termes consensuels brandis comme des étendards. La liberté académique consistait tantôt à mener des recherches sur les thématiques de son choix, tantôt à jouir du droit de sabrer les travaux des étudiants, tantôt à pouvoir gérer librement son temps (Clark, 1987, p. 109 *sq.*).

Au tournant des années quatre-vingt-dix, au moment où la mondialisation bouleverse la topologie de la profession, quatre rapports parlementaires consacrés aux EC se succèdent (Durry, 1987 ; Esperet, 2001 ; Freville, 2002 ; Belloc, 2003). Pour les EC, Annoot (2011) répertorie six études antérieures à la sienne. Alors que les ESAS ont constitué le vivier à partir duquel la profession s'est développée lors de la création de l'université impériale, le premier rapport à se pencher sur la question date de 2016 (Roussel et al.). Il ne porte pas exclusivement sur les agrégés contrairement à ce que son titre indique. Il est suivi peu après de l'étude de Menger (2017) sur leur contribution à l'enseignement supérieur. La recherche sur la profession naît donc dans un contexte de crises successives qui l'éprouvent et suscitent un malaise souligné par Derrida dès les années quatre-vingt, et largement documenté par Viry (2006, p. 195).

Que dit cette crise de la profession ? La littérature montre qu'à partir des années quatre-vingt, dans des conditions d'exercice dégradées, l'engagement dans la profession change. La carrière des EC, limitée par la multiplication des tâches demandées dans un contexte de réduction des moyens, quand celle des ESAS l'est par le détachement dans un corps autre que le leur, suit un parcours davantage dicté par les circonstances qu'un plan prédéfini. La question de la pédagogie à l'université vaut alors pour miroir des tensions qui traversent la profession et rendent son exercice complexe. Alors qu'elle relevait historiquement d'un apprentissage expérientiel, la massification, l'essor du numérique, la formation tout au long de la vie, au tournant du XXIe siècle, ont ouvert un nouveau champ, celui de la pédagogie universitaire. Cependant, la bureaucratisation néolibérale, a imposé

peu à peu une logique externe qui a multiplié les référentiels, les indicateurs, les contrôles en promettant plus d'autonomie, de responsabilités et d'initiatives. La pédagogie managérialisée a en réalité placé la liberté d'enseigner sous surveillance. La pédagogie à l'université cherche, quant à elle, à penser le développement professionnel pédagogique de façon intégrative pour préserver la liberté académique, condition à l'exercice de la profession.

1 Une profession une et multiple à la fois

1.1 Une profession vocationnelle

La population des enseignants à l'université recouvre deux catégories, d'une part les enseignants titulaires et d'autre part les enseignants contractuels. Au total, en 2022, 92 700 enseignants exercent dans le supérieur. Dans l'enseignement supérieur, neuf enseignants titulaires sur dix sont nommés à l'université, 59 % sont des EC et 14 % sont des ESAS[21]. Durant les vingt dernières années, l'effectif total des enseignants dans le supérieur a certes augmenté, mais sans commune mesure avec celle des contractuels, alors que le nombre d'EC et d'ESAS a, lui, tendance à se stabiliser. Aussi, durant la décennie 2010, qui a vu à nouveau les effectifs des étudiants augmenter, les besoins supplémentaires en enseignement ont été assurés en partie par des non-titulaires.

EC et ESAS ont été formés à l'université au sein des matrices disciplinaires qui forment

> des cadres puissants, modulant les conditions de travail et d'enseignement, imposant des contenus socialisateurs, qui résultent de l'articulation d'une série de propriétés sociales et pédagogiques (nombre et profil des étudiants, type d'enseignements, d'évaluation des connaissances, nature des exercices, etc.) avec un ensemble de savoirs (scientifiques ou littéraires, appliqués ou fondamentaux, nomologiques ou historiques, intégrés ou polymorphes) (Bodin et al., 2018, p. 145).

La constitution de ces matrices disciplinaires, qui fonctionnent en silos, dépend étroitement du contexte socio-historique dans lequel elles ont été instituées (Picard, 2020, p. 181 *sq.*). Elles contribuent à la formation d'une identité sociale propre au sein de la profession et à la création de segments professionnels. Cette identité sociale est toutefois acclimatée aux établissements d'exercice. Ainsi un EC en mécanique, formé au sein d'une école normale supérieure (ENS), n'aura pas le même *habitus* qu'un EC formé au CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) ou dans une école d'ingénieurs (Lemaître, 2018).

[21] Selon les dispositions de l'article L. 952-1 du code de l'éducation, le personnel enseignant des établissements d'enseignement supérieur comprend non seulement des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur mais aussi « d'autres enseignants ayant également la qualité de fonctionnaires ». Sont principalement visés, dans cette seconde catégorie, les professeurs agrégés, certifiés et corps assimilés. Le Conseil d'État a jugé que ces deux corps avaient vocation, l'un et l'autre, à être affectés dans les établissements d'enseignement supérieur. « En vertu des dispositions statutaires relatives d'une part, aux professeurs agrégés de l'enseignement du second degré (article 4 du décret du 4 juillet 1972) et, d'autre part, aux professeurs certifiés (articles 4, 29 et 30 du décret du 4 juillet 1972), les enseignants de ces deux corps ont les uns et les autres vocation à une affectation dans les établissements d'enseignement supérieur sans que soit énoncée une priorité en faveur des membres de l'un des deux corps ».

Le recrutement des EC et des ESAS diffère. Pour les EC, le recrutement passe par l'obtention du doctorat, qui sert de propédeutique à la recherche et à l'enseignement. Le recrutement par l'établissement est soumis à l'obtention de la qualification par le CNU. Cette double instance de régulation vise à garantir la qualité des professionnels recrutés, en évitant les logiques de réseaux locaux. Cependant les établissements ont tendance à privilégier les EC formés en leur sein, en cherchant à éviter tout risque de mauvaise pioche. Ces deux tendances opposées, au nom de valeurs différentes, d'un côté la qualité, de l'autre l'aversion au risque, ont pour effet de favoriser le conservatisme du système. Et dans la mesure où il y a plus d'EC nommés que de qualifiés, la procédure de recrutement tend, par effet de rareté, à devenir une épreuve symbolique qui oriente le comportement des impétrants vers le conformisme. En effet « c'est par l'intermédiaire de l'effet d'assignation statutaire ("noblesse oblige") que le rituel d'institution produit ses effets les plus "réels" : celui qui est institué se sent sommé d'être conforme à sa définition, à la hauteur de sa fonction » (Bourdieu, 1982, p. 124). Dans la mesure où les salaires sont faibles, que la profession est de plus en plus banalisée et que l'insertion professionnelle des doctorants, qu'ils aillent dans l'enseignement supérieur ou non, est assurée à hauteur de 94 % d'entre eux (MESRI, 2017), le choix d'enseigner à l'université est un choix vocationnel. Aussi, dans l'engagement des EC, le capital symbolique l'emporte sur le capital financier : ils exercent d'abord leur profession par passion. Que cet engagement repose essentiellement sur le capital symbolique de l'institution universitaire alors que par ailleurs la vocation de l'université est aujourd'hui largement transformée par la professionnalisation, qui en fait un métier plus qu'une profession, expose les enseignants à des déconvenues dans l'exercice de leur activité (Viry, 2006, p. 303).

Quant aux ESAS, ils entrent dans l'enseignement supérieur selon une procédure de recrutement nationale gérée par l'établissement demandeur. Pour y accéder, ils doivent être lauréats d'un concours de la fonction publique (agrégation, CAPES, ou assimilés[22]). Ces concours destinent principalement à l'entrée dans l'EN, mais depuis l'université napoléonienne, les enseignants du secondaire, notamment les agrégés, ont toujours occupé une place non négligeable à l'université, en y prenant en charge la formation du futur personnel de l'EN (Menger et al., 2017). Le choix des ESAS d'intégrer l'université se produit à différents moments de la carrière, pour des raisons qui sont essentiellement vocationnelles là aussi, dans la mesure où « le choix d'aller dans un établissement d'enseignement supérieur reste pénalisant, sur le plan financier mais surtout dans les conditions d'avancement » (Roussel et al., 2016, p. 68). Si les raisons d'intégrer l'université sont certes multiples, une des contreparties à cette mobilité ralentie est la liberté d'enseigner sans contrôle hiérarchique, sans inspection et pratiquement sans programme (Berthiaume & Rege Colet, 2013). En effet, dans l'EN, la liberté dont disposent les ESAS est la liberté pédagogique, qui « s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection »[23]. Elle est donc largement plus restreinte que la liberté académique.

[22] Article L952-1 code de l'éducation : sont assimilés aux professeurs certifiés les professeurs de lycée professionnel, les professeurs de l'enseignement général des collèges et les professeurs d'éducation physique et sportive. Par commodité, sont également classés dans cette catégorie les enseignants de l'École nationale des arts et métiers (ENSAM).

[23] Code de l'éducation, article L912-1-1.

Ainsi quand bien même EC et ESAS ne partagent par le même parcours de formation, les conditions de leur exercice à l'université ont fait l'objet de procédures de contrôle, suite auxquelles leur emploi de fonctionnaire est inamovible, ce qui garantit leur indépendance, à l'instar des magistrats. Il n'en va pas de même des contractuels qui interviennent à l'université. Leur expertise est construite autrement que celles des titulaires à l'université et leurs valeurs diffèrent. Mais surtout, n'étant ni EC, ni enseignants, ni chercheurs, ils ne disposent pas de la liberté académique, et sont à tout le moins soumis à la neutralité du service public. Pour autant, il semblerait parfois qu'il suffirait d'entrer à l'université pour en bénéficier, ce qui contribue à en galvauder le sens et à l'assimiler à la liberté d'expression. Aussi la raréfaction des moyens menace les conditions propres à l'exercice de la profession

1.2 Une profession aux contours labiles qui se dérobe à la description

À partir de la refondation de l'université par Napoléon, la profession des enseignants à l'université s'est construite progressivement par différenciation avec l'enseignement secondaire. Les enseignants agrégés du secondaire encore majoritairement présents durant la IIIe République dans les institutions universitaires ont laissé peu à peu la place aux EC dont le statut s'est progressivement construit tout au long du XXe siècle jusqu'à aujourd'hui. ESAS et EC suivent des voies de carrières différentes et constituent à ce titre chacun un corps distinct, malgré des missions partagées à l'université, dont l'enseignement (Picard, 2020).

La carrière des EC telle qu'elle existe actuellement s'est constituée progressivement. Jusque dans les années cinquante, les contours de la profession universitaire restent flous et la spécialisation dans les instituts de recherche, CNRS (Centre national de la recherche scientifique), EPHE (École pratique des hautes études), ou Institut Pasteur est dévalorisée. Mais au fur et à mesure que les modèles universitaires allemands et anglo-saxons se mondialisent, la mission de recherche est renforcée. Cette valorisation dans la profession s'est produite au détriment de l'enseignement. Parallèlement, à la suite des événements de 1968, le pouvoir central assuré par le CNU s'est affaibli à mesure que l'université a conquis son autonomie. Le décret de 1984 reconnaît deux statuts de titulaire, auxquels l'accès est donné par le doctorat après qualification par le CNU : maître de conférences et professeur des universités. En 1992, le recrutement des EC est dévolu aux établissements à 50 % pour les MCF et à 50 % pour les professeurs hors-classe. Il devient alors possible d'obtenir une promotion spéciale de la part de l'établissement sans avis du CNU : la compétence de jugement professionnel est alors partagée avec l'établissement, ce que confirme l'allocation des primes de charge administrative, des primes pédagogiques et primes d'encadrement doctoral, toutes trois délivrées par l'établissement. Seule la prime de recherche reste du ressort du CNU. Le décret de 1992 concernant le CNU fait de celui-ci une chambre de sélection garante de la qualité des candidats, sans l'assurance pour ceux-ci d'obtenir un poste, le recrutement étant laissé à l'établissement entre différents candidats qualifiés. Il s'ensuit une décorrélation entre nombre de qualifiés et nombre de postes et une surproduction de doctorants.

Le creuset de la profession des EC est l'obtention d'un doctorat, qualifié par le CNU, dans une discipline donnée, suivie d'un concours de recrutement national. La discipline oriente les EC vers des types d'établissement spécifiques, où historiquement les conditions de travail diffèrent : UFR (unités de formation et de recherche), écoles d'ingénieurs, instituts. La discipline forme la culture initiale au

sein de laquelle est construite la carrière à l'université (Clark, 1987 ; Paivandi & Younès, 2019 ; Picard, 2020). Chaque discipline est l'héritière de normes professionnelles, construites historiquement, qui forment l'identité professionnelle des EC. Les cultures d'établissement et de l'organisation ne viennent qu'*a posteriori*. C'est au sein de l'établissement, du département ou de l'UFR, que se croisent discipline et organisation.

Jusque dans les années cinquante, le doctorat se préparait essentiellement sous le compagnonnage du directeur de thèse. Cependant, la finalité du doctorat commençait déjà à être questionnée et explique en partie la création de la thèse de 3e cycle, distincte du doctorat d'État de 1808. De fait, le doctorat est-il une période de formation ou d'activité professionnelle ? À quel métier prépare-t-il ? Le doctorant est-il un étudiant ou un collègue ? La création des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES), réservés aux moniteurs allocataires d'un financement contractuel, puis des écoles doctorales en 1992, cette fois ouvertes à tous, tranche la question en faveur d'une période de formation. À une structure individuelle, les écoles doctorales substituent une organisation collective de préparation du doctorat. Elles sont chargées de la formation doctorale et de la préparation aux activités professionnelles, mais leurs compétences empiètent parfois sur celle du directeur de thèse, le doctorant se trouvant tiraillé entre les deux, situation qui se reproduit aussi avec le comité de suivi (Fernandes, 2024, p. 80). La croissance des financements doctoraux sur contrat dans les années quatre-vingt-dix contribue aussi à questionner la place et la valeur de ce diplôme d'accès à la profession. La profession visée n'est plus en effet uniquement celle d'enseignant à l'université, en témoignent les différentes modalités de financement du doctorat, qui l'ouvrent au monde entrepreneurial, telles que les conventions industrielles de formation par la recherche (CIFRE) ou le doctorat industriel européen, qui attestent de l'attractivité du diplôme en dehors de l'université. La formation doctorale suit la même tendance, en incluant aujourd'hui des modules de préparation à l'insertion professionnelle à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. L'inflation des doctorats affaiblit la valeur du diplôme, comme en témoigne la pratique de plus en plus courante des contrats post-doctoraux à durée déterminée. Censés être transitoires et « offrir des possibilités supplémentaires de développement professionnel pour une carrière de chercheur dans le cadre de perspectives d'avancement à long terme » (Directorate-General for Research Human Resources and Mobility (Marie Curie Actions), 2005, p. 30), ils se généralisent et s'enchaînent sans toujours tenir les promesses attendues en matière de titularisation et développement professionnel. Aussi, aujourd'hui, le doctorat n'est plus seulement la voie qui ouvre à la profession académique. Dans la mesure où il n'est plus exclusif pour la propédeutique à la profession des EC et où cette propédeutique n'est plus dirigée exclusivement par des enseignants à l'université, il n'est plus le vecteur suffisant pour la profession à l'université.

Une fois la qualification obtenue, selon des règles propres à chacune des disciplines, l'avancement de la carrière d'un EC dépend ensuite essentiellement de son activité de recherche. La double mission d'EC telle qu'elle est définie par le décret de 1984 actualise l'idéal humboldtien d'un équilibre entre les deux activités. Cet équilibre est objectivé par le service horaire que doivent rendre les enseignants à l'université : compte tenu du fait que les ESAS ne font pas de recherche, leur service d'enseignement est le double de celui des EC, soit 384 heures, alors que les EC répartissent idéalement leur temps entre 192 heures d'enseignement et 192 heures de recherche. Le service étant mesuré à l'aune du nombre annuel d'heures d'enseignement, il ne dit donc rien du travail

invisible (Losego, 2004) et non comptabilisé qui comprend, outre la recherche, les différentes missions qui reviennent aussi aux EC (MESRI, 2019) : professionnalisation, accompagnement des étudiants, médiation, ingénierie pédagogique pour ne compter que celles du ressort de l'enseignement.

Cette charge invisible varie selon l'établissement et les cycles dans lesquels les EC enseignent. Dès les années quatre-vingt-dix, les différents rapports parlementaires pointent une multiplication des tâches accomplies par les enseignants à l'université, notamment sous l'effet de la bureaucratisation qui, numérique aidant, se produit au même moment. Ces différents rapports ouvrent le débat sur la profession, entre une définition floue qui préserverait sa liberté mais rendrait sa reconnaissance difficile, et une définition précise, qui l'exposerait à l'évaluation et à la prescription. Néanmoins, là encore, l'université de masse qui, dans la même période, voit la multiplication des antennes universitaires et l'universitarisation des écoles normales du professorat, creuse alors les différences de conditions d'enseignement. La question de la modularisation des services, à rebours de l'égalité de traitement prônée pour les fonctionnaires du service public, devient plus saillante. Le rapport Durry (1988) conduit à la création d'une hors-classe pour les maîtres de conférences ainsi qu'à celle de l'Institut universitaire de France (IUF), qui donne lieu à une décharge d'enseignement et un forfait budgétaire pour quatre ans. En 1990, sont mises en place des primes qui reconnaissent des différences entre le travail universitaire accompli par les uns et les autres. Sont gérées par l'établissement les primes administratives et pédagogiques, tandis que les primes d'encadrement doctoral et de recherche sont attribuées par le CNU. En 1992, le recrutement pour les MCF et les professeurs est dévolu à 50 % à l'établissement sans passage par le CNU. Le rapport Schwartz (2008) propose de négocier et contractualiser la modulation du service directement avec l'enseignant. La loi LRU le permet et la LPR l'opérationnalise avec la prime individuelle (C3) de la RIPEC (régime indemnitaire des personnels enseignants et chercheurs)[24], sur candidature expresse des intéressés. La modularisation des services rompt le principe d'égalité entre les EC et accentue la compétition au niveau individuel, en favorisant les plus aptes à se conformer aux attentes de l'institution et à valoriser leur travail (Picard, 2020, p. 389 *sq.*).

Aussi, en vertu de ces principes, il est difficile de modéliser un schéma de carrière unique, tant les variables qui participent à la différenciation des situations sont nombreuses. Deux systèmes de rétribution en concurrence apparaissent toutefois : l'un national et noble centré sur la recherche, piloté par le CNU, et l'autre local et trivial, centré sur l'enseignement et les responsabilités administratives, piloté par l'établissement. Ce dernier tend à l'emporter sur le second, pour répondre à des situations de plus en plus spécifiques.

Si l'EC souhaite encadrer des recherches, il peut se présenter à l'habilitation à diriger des recherches (HDR) qui donne accès au grade de professeur des universités, la LPR en 2021 ayant entériné pour les maîtres de conférences la suppression de la qualification par le CNU. Pour accéder à l'HDR, il est recommandé de co-encadrer des doctorants, mais pour ce faire il est nécessaire que le co-encadrant soit professeur des universités (PU). Or dans certaines disciplines, il y a peu de PU, ce qui limite par conséquent le nombre de co-encadrements possibles. La carrière est dans ce cas bloquée pour des

[24] Décret n°2021-1895 du 29 décembre 2021 portant création du régime indemnitaire des personnels enseignants et chercheurs. NOR : ESRH2118258D. JORF n°0303 du 30 décembre 2021, texte n°73.

raisons structurelles doubles : manque à la fois de personnel qualifié pour y parvenir et de postes pour actualiser cet avancement. Une fois nommés, les PU ont un service horaire d'enseignement de 96 heures par an. Les missions des professeurs des universités diffèrent quelque peu de celles des maîtres de conférences, de plus fortes responsabilités étant attendues dans les instances du CNU, dans la direction des laboratoires et l'encadrement de thèses. Ils peuvent alors accéder à la première classe ou classe exceptionnelle, l'attribution étant du ressort du président de l'université, sur proposition du CNU. Mais l'accès au poste de professeur répond aussi à des règles qui sont propres aux disciplines : ainsi en mathématiques, il n'est possible d'accéder à ce grade qu'à condition de changer d'université. Cette condition restreint les ambitions, notamment chez les femmes. De fait, la mobilité n'est pas courante chez les EC : ils effectuent souvent toute leur carrière là où ils ont été recrutés à l'issue de leur doctorat, sauf obligation spécifique.

Dans l'imaginaire des EC, cette carrière idéale, qui mène du doctorat au grade de professeur, a une forte charge symbolique. Elle relève d'une mythologie néolibérale où « l'investissement vocationnel individuel est en mesure de dépasser les conditions institutionnelles, […], [où] la réussite n'est que le strict reflet du mérite obtenu par l'effort, faisant fi des conditions sociales et matérielles inégales » (Vergnaud, 2025a, p. 198). Aussi, dans les faits, elle n'est pas modélisante, car les conditions d'exercice du métier influent fortement sur son déroulement. Louvel et Valette (2014), qui ont étudié l'engagement dans la promotion des MCF en milieu de carrière dans deux grandes universités, dégagent trois types d'engagement, chacun dépendant fortement de la situation personnelle et du contexte professionnel dans lesquels l'EC se trouve.

Le type appelé « investisseurs » correspond aux EC qui montrent un fort attachement à la profession et recherchent la reconnaissance des pairs dans la recherche. C'est le laboratoire qui est central pour eux et non l'établissement. Leur engagement peut être fragilisé par une politique institutionnelle prônant les économies de moyens humains et matériels ou par des conditions d'exercice qui entravent l'engagement en recherche.

Aussi certains EC valorisent, quant à eux, l'investissement au sein de l'établissement d'exercice pour briguer le poste de professeur, en misant sur des responsabilités diverses assumées au sein de l'établissement (Louvel & Valette, 2014 ; Musselin, 2022). Ce type d'engagement dans la promotion est appelé « ayant-droit ». Il repose sur un engagement long au service de l'établissement universitaire, avec un fort attachement à l'UFR, et un rapport assez faible à la profession, où la recherche est une variable d'ajustement par rapport aux autres missions. La promotion au grade de professeur s'appuie alors sur la rétribution de l'investissement pour le collectif, mais elle est actuellement fragilisée par les politiques qui valorisent l'excellence en recherche et par le recouvrement de l'identité d'établissement par l'identité organisationnelle. Néanmoins, la managérialisation de l'université avec des principes de gouvernance complexe a ouvert de nouvelles voies de carrière pour ces EC (Vergnaud, 2025a, p. 199).

Ces deux profils, les « investisseurs » et les « ayants-droits », sont la conséquence, dans la gestion de la carrière, du double système de rétribution à l'université, tel qu'il s'est progressivement institué avec la décentralisation et l'autonomie toujours plus grandes des universités, partagées entre excellence de la recherche et besoins de fonctionnement de l'établissement. Ainsi, à ne considérer que la mobilité verticale des EC se dessinent plusieurs lignes de fractures qui renforcent la fragmentation au sein de la profession : suivant la discipline, suivant l'établissement d'exercice, suivant la charge d'enseignement et les responsabilités assumées. En fait le statut ne dit rien du

parcours (Menger et al., 2017), dont la vitesse et les jalons peuvent varier selon les circonstances rencontrées. Aussi, malgré la puissance symbolique que la carrière universitaire exerce sur les EC, la considérer au prisme des titres acquis ne préjuge ni du professionnalisme ni de la professionnalité des intéressés, dans la mesure où les facteurs qui en favorisent l'avancement sont du ressort d'une double juridiction, qu'ils diffèrent selon les disciplines et qu'ils dépendent fortement du sentier choisi.

Aussi, l'avancement dans la carrière échappe en partie aux universitaires, à preuve le troisième profil identifié par Louvel et Valette : qualifié d' « hédonistes », ces universitaires s'engagent sur un temps relativement court, au gré des circonstances et des opportunités à disposition, sans schéma de carrière préétabli. Attachés à la liberté académique en tant que liberté professionnelle, ils ont un rapport distancié à l'établissement, la recherche, l'enseignement et le collectif, qui fait que leur engagement est finalement plus durable, car peu instrumentalisé. Ce profil semble encouragé par les incertitudes concernant la politique institutionnelle de recrutement, mais aussi par la montée en puissance des politiques d'établissement. Les risques de désengagement dans la profession de ce type d'EC tiennent davantage à des événements personnels (mariage, enfants, divorce, maladies, …), mais aussi au fait que soit possible l'accès à la hors-classe des MCF, qui équivaut au salaire de professeur des universités seconde classe, sans les contraintes inhérentes à ce statut. En définitive, cette étude souligne la faiblesse d'une approche fonctionnaliste de la profession, dans la mesure où la mobilité de carrière dépend essentiellement des contextes d'exercice pluriels dans lesquels les EC évoluent – département, unité de recherche, composante, établissement, instance nationale – qui offrent chacun des opportunités différentes de développement professionnel, que l'EC saisit en fonction de sa situation personnelle et professionnelle (Louvel & Valette, 2014).

Les ESAS représentent 18 % des personnels titulaires de l'université. Ce chiffre est stable depuis les années 2000. Il a beaucoup augmenté durant les années quatre-vingt-dix, en raison de la multiplication des IUT, de l'universitarisation des IUFM et de la création de la filière STAPS, en même temps que de l'extinction du corps des assistants de l'enseignement supérieur (Roussel et al., 2016, p. 4). En 2015, ils enseignent dans vingt-cinq disciplines, dont quatre en majorité : sciences de gestion, anglais, mathématiques et mécanique. Il est remarquable que des vingt établissements étudiés par le rapport de l'IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche) de 2016, l'UL soit celle qui emploie le plus d'ESAS (Roussel et al., 2016, p. 9), avec un effectif d'à peu près une centaine en SHS et en sciences et techniques. Les ESAS suivent, quant à eux, une voie de carrière différente des EC. Pour entrer dans l'enseignement, ils ont au moins suivi une licence dans la discipline de leur choix, puis passé un concours de la fonction publique, dans l'EN. À la suite de ce concours, ils ont bénéficié d'une formation à la pédagogie délivrée lors de l'année de titularisation et encadrée par les INSPE (ex-ESPE, ex-IUFM, ex-écoles normales) et enseigné, en principe durant leur année de stage au moins, dans l'EN. Les statuts des agrégés et certifiés ont été définis en 1972, le texte de loi de l'époque précisant dès leur création la possibilité qu'ils pussent être affectés dans le supérieur. Pour y entrer, les ESAS sont détachés de l'EN dans l'enseignement supérieur, après un concours de recrutement géré par l'établissement universitaire. Les professeurs agrégés occupent alors un poste réservé aux agrégés (PRAG), les certifiés un poste réservé aux professeurs certifiés affectés dans l'enseignement supérieur (PRCE) ou assimilés (CNAM

(Conservatoire national des arts et métiers), beaux-arts)[25], ces différents statuts aujourd'hui regroupés sous le statut d'ESAS. La plupart des ESAS ont un profil généraliste qui leur permet une mobilité entre établissements d'autant plus simple qu'ils ne sont pas rattachés à un laboratoire. Malgré leur détachement, la carrière des ESAS est gérée selon leur statut d'origine. La gestion partagée du recrutement des ESAS

> entre le service des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche (service A), et en particulier la sous-direction des études de gestion prévisionnelles, statutaires et des affaires communes, le service des personnels de l'enseignement scolaire qui gère les personnels et leurs carrières (service B) ; et la sous-direction des concours qui a en charge l'organisation des concours du second degré (service D) […] rend difficile une approche globale des questions relatives aux personnels du second degré affectés dans le supérieur (Roussel et al., 2016, p. 16).

Ce partage entre différents ministères et services aux cultures différentes explique en partie que la carrière des ESAS, si elle n'est pas, dans les faits, ralentie par le passage dans le supérieur, n'est pas valorisée à la hauteur des tâches assurées à l'université[26]. À défaut d'un statut mieux connu, aussi bien des instances administratives que de leurs collègues, l'engagement des ESAS est apprécié selon les critères des EC. S'ils peuvent bénéficier des primes d'enseignement supérieur et pédagogique et d'un aménagement de service pour préparer le doctorat[27], ainsi que d'un concours spécifique pour devenir EC[28], ils n'en gardent pas moins « une certaine frustration » (Roussel et al., 2016, p. 22) et un « malaise unanimement exprimé » (Roussel et al., 2016, p. 26) quant à la reconnaissance de leur engagement. En effet, dans les antennes universitaires comme les IUT par exemple, les ESAS, et en particulier les agrégés, assument souvent des responsabilités administratives ou pédagogiques conséquentes, telles que directeur d'IUT, chef de département ou directeur des études, qui ne sont pas prises en compte dans l'avancement (Roussel et al., 2016, p. 47), avec cette situation paradoxale que ce seraient : « les enseignants du second degré qui font marcher les établissements » (Roussel et al., 2016, p. 48), ce qu'a par exemple confirmé l'élection d'un PRAG à la présidence de l'Université de Bretagne occidentale en 2016, son statut de personnel assimilé au corps des EC lui en ouvrant l'accès.

La création en 2021 de la RIPEC, à laquelle les ESAS n'ont pas droit, a cependant exacerbé les tensions, en soulignant cette fois au contraire, la différence entre les deux corps. En octobre 2022, « le collectif 384 » en référence aux nombres d'heures d'enseignements requises pour les ESAS, est devenu un syndicat, qui milite pour une meilleure reconnaissance des ESAS à l'université (Nevé Le,

[25] S'ajoutent désormais au corps des ESAS les contractuels au titre de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (dits contractuels LRU), qui, eux, ne sont pas titulaires.

[26] Pour les PRCE, il est néanmoins possible de passer les concours en interne ou d'obtenir l'équivalence du statut de PRAG sur liste d'aptitudes.

[27] Décret n°2000-552 du 16 juin 2000 relatif aux aménagements de service accordés à certains personnels enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur. NOR : MENF0001121D

[28] Concours ouvert au titre du 2° du I de l'article 26 (« 26-1-2 ») du décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. JORF du 8 juin 1984.

2023). Aussi, le passage dans l'enseignement supérieur pour les ESAS est une rupture avec le système de gestion de l'EN car ils quittent leur corps professionnel d'origine pour être gérés à la manière d'un corps professionnel auquel ils n'appartiennent pas, et pour lequel l'enseignement et la pédagogie ne sont pas les premières préoccupations. Néanmoins, si entrer à l'université peut être vécu comme une épreuve, il peut aussi l'être comme un affranchissement de l'EN, dans un contexte davantage ouvert aux prises de responsabilités et d'initiatives ainsi qu'à l'innovation. De la sorte, les ESAS, en renonçant à leur corps professionnel d'origine, recouvrent, en vertu des libertés académiques, de l'autonomie dans leur travail, mais au prix d'un manque de reconnaissance de leur engagement dans leur corps d'origine.

Néanmoins, à l'université, la distinction entre les enseignants à l'université selon le diplôme reconnu par l'établissement pour les recruter est parfois artificielle dans la mesure où certains sont à la fois diplômés du secondaire et titulaires du doctorat. Les universités, qui recrutent des ESAS, négligent cette information dans leurs bases de données, alors que leur nombre atteindrait les alentours de 10 % (Roussel et al., 2016, p. 51). Dans certaines disciplines universitaires en effet, comme l'histoire, les lettres classiques et modernes, voire les mathématiques, pour devenir EC est exigée, en sus du doctorat, une agrégation, gage d'une double formation en recherche et en pédagogie. Avant les deux vagues de massification, la vocation de l'université consistait de fait aussi à former les personnels de l'enseignement. Par la double exigence d'un concours en sus du doctorat, elle assurait une procédure de recrutement conditionnel, avec fonction probatoire, des futurs enseignants-chercheurs, équivalente au *tenure track* aux États-Unis et garante de la qualité des enseignements délivrés (Menger et al., 2017). Les enseignants formés au sein des ENS (Ulm, Cachan-Saclay, Lyon, Rennes), voie destinant historiquement à l'agrégation, et ouvrant désormais au doctorat, répondent à ce profil. Le déroulement du doctorat en étant agrégé dans une école supérieure donne droit à des conditions privilégiées en termes de nombre d'heures d'enseignement, soit 96 heures au lieu de 192. Cependant aujourd'hui, dans les ENS, notamment scientifiques (Cachan-Saclay, Lyon, Rennes) l'agrégation, jugée trop généraliste, est délaissée au profit de la préparation au doctorat.

Mais si les ESAS titulaires de l'agrégation ou du CAPES peuvent bénéficier d'un aménagement de service pour mener un doctorat, l'accès au corps des EC est en réalité limité et le nombre d'enseignants agrégés y accédant n'a cessé de diminuer depuis 2005 (Roussel et al., 2016, p. 56). En effet, dans un contexte où l'excellence en recherche prévaut, où l'ouverture de postes au concours au titre de l'article 26-1-2 est très restreinte, les ESAS qui postulent sur des postes de MCF se retrouvent en concurrence avec les docteurs. Lors du recrutement, leur activité dans leur laboratoire de recherche est examinée au même titre que celle des ATER par exemple, alors que les conditions dans lesquelles ils ont mené leur doctorat diffèrent radicalement : ils assurent le double d'heures de cours, et assument en général des responsabilités pédagogiques, ce qui nuit à leur dossier de candidature. En définitive, certains enseignants à l'université bénéficient donc d'une double qualification et doivent décider du statut sous lequel travailler à l'université. Les choix diffèrent. Dans une discipline comme les lettres classiques, l'agrégation a historiquement valeur probatoire et c'est naturellement le choix de la carrière universitaire qui s'impose. En revanche, en sciences, le choix reste ouvert.

Aussi, comme le constate Clark aux États-Unis, « il y a tellement de portes d'entrée, de portes de sortie, de portes latérales et de passages cachés pour entrer dans le vaste effectif de la profession

universitaire américaine qu'il est impossible de construire un tableau simple des motivations pour y entrer et de son recrutement » (traduit de Clark, 1987, p. 190). La profession se dérobe à sa description, ce qui, en soi, est aussi un moyen d'assurer sa liberté.

1.3 Cospatialité des pratiques professionnelles

Comment se distribuent les différentes missions des enseignants à l'université ? Deux missions sont partagées par tous les enseignants à l'université, l'enseignement et la gestion administrative, la recherche, quant à elle, est exclusive aux EC. Ces missions, se déroulent dans un même lieu, l'établissement, mais dans des espaces-temps différents. Elles peuvent être qualifiées de cospatiales, dans la mesure où elles ont lieu dans un espace qui n'est pas homogène, mais feuilleté en différentes strates superposées dont les pratiques diffèrent (Lévy & Lussault, 2013, p. 236-237). La cospatialité acte qu'au sein d'un même lieu se superposent différents espaces.

La première mission, historiquement parlant, est l'enseignement, partagée entre EC et ESAS (Paivandi & Younès, 2019, p. 55). Les enseignants disposent à l'université de la liberté d'enseigner. La massification, le processus de Bologne, le numérique et la professionnalisation des formations interrogent cependant cette liberté depuis le début des années quatre-vingt-dix, en même temps qu'ils la transforment. Le calendrier universitaire, depuis la semestrialisation, s'est profondément modifié tout en se différenciant d'un établissement à l'autre (Annoot, 2011, p. 226). Avec l'explosion de l'alternance et de la formation continue, le calendrier de l'enseignement universitaire s'est aussi complexifié et s'étend désormais à presque toute l'année, hormis le mois d'août. Le temps universitaire tend à s'aligner sur le temps calendaire. Aussi, alors que les parcours des étudiants sont de plus en plus individualisés, l'accompagnement devient une nécessité et la gestion du temps d'enseignement devient pour les enseignants à l'université un sujet de crispation (Ali & Rouch, 2013), parce qu'il empiète sur le temps de la recherche. Le temps de l'enseignement est morcelé, hétérogène et accéléré par le recours aux outils numériques. Aussi, vis-à-vis de l'enseignement, la position des enseignants à l'université est ambiguë : si, contrairement au discours souvent tenu, les enseignants à l'université sont investis dans leurs tâches d'enseignement qu'ils apprécient (Bodin et al., 2018), quand bien même la massification, l'évolution du public accueilli et la professionnalisation augmentent leur charge de travail (Paivandi & Younès, 2019, p. 58), ce qu'ils supportent mal, en revanche, est la contrainte temporelle que les enseignements exercent sur leur activité. La mission d'enseignement devrait théoriquement faire l'objet d'évaluation, comme le préconise l'arrêté Lang depuis 1992[29]. À rebours des pays anglo-saxons, l'évaluation des enseignants par les étudiants peine cependant à intégrer la culture française où elle est perçue par certains comme une atteinte à la liberté d'enseigner (Berthiaume et al., 2011 ; Paivandi & Younès, 2019, p. 190 *sq.*) alors que d'autres soutiennent qu'elle pourrait orienter le développement professionnel, si elle était bien mise en place, acceptée et accompagnée (Endrizzi, 2011, p. 15).

Ainsi, les charges liées aux enseignements, subies et incontournables, s'imposent aux enseignants, au détriment de la recherche et de la carrière des EC, dans la mesure où l'investissement pédagogique n'est guère valorisable (Paivandi & Younès, 2019, p. 69). Néanmoins l'enseignement reste un espace possible de négociation de l'activité : la liberté d'enseigner accorde la possibilité de

[29] Récapitulatif des textes de lois relatifs à l'évaluation des enseignements par les étudiants (https://eduveille.hypotheses.org/6322)

déterminer en équipe les modalités d'enseignement et de contrôle des connaissances selon des règles communes (tarification horaires, répartition entre CM (cours magistraux), TD (travaux dirigés), TP (travaux pratiques), …), suffisamment souples pour négocier des « traitements maison » de celles-ci selon les conditions rencontrées (Strauss, 1992, p. 104). De la sorte, chaque année, les services d'enseignements, mais aussi les modalités de contrôle des connaissances et de compétences sont débattus, en fonction des besoins des étudiants certes, mais aussi des besoins professionnels ou personnels des enseignants. Aussi, dans une certaine mesure, la mission commune et partagée d'enseignement produit un collectif qui repose sur des intérêts partagés, qu'ESAS et EC n'investissent cependant pas de la même façon, l'enseignement étant au cœur de la profession pour les premiers, alors qu'il occupe une place secondaire pour les seconds. Ainsi, si la liberté d'enseigner est de plus en plus restreinte, cette condition reste la possibilité d'une liberté professionnelle collective.

La recherche est l'apanage des EC. Elle n'a pas toujours lieu au même endroit que l'établissement de rattachement de l'enseignant, mais son échelle dépasse le lieu où elle se déroule, dans la mesure où elle vise la recherche de la vérité, dans quel que lieu que ce soit. Elle implique parfois un collectif autre que celui de l'établissement. Le propre de la recherche est d'exiger un temps long, propice à la réflexion, discret du flux accéléré du quotidien. Aujourd'hui, en raison de la multiplication des tâches périphériques qui incombent aux EC en recherche (recherches de contrats, réponses à appels à projets, sélection des docteurs, comités de suivi, évaluation des activités de recherche, gestion des archives ouvertes, demande des comités d'éthique, …) et de l'hétérogénéité du temps universitaire, le temps dévolu à la recherche s'amenuise en même temps qu'il est fractionné. Après le temps personnel, la recherche est la deuxième variable d'ajustement qui permet aux enseignants de ménager leur situation (Bodin et al., 2018). À la différence de l'enseignement, la recherche est assujettie à l'évaluation à toutes les échelles, internationale, nationale, locale et individuelle et soumet, par la même occasion, les EC à une forte pression en même temps qu'elle instaure la compétition comme une valeur centrale dans l'exercice du métier. À cet égard, une vraie dissymétrie existe entre les deux missions principales de la profession, qui affecte fortement les EC alors que les ESAS y sont soustraits.

La troisième mission qui incombe aux enseignants consiste en des tâches administratives. Dans la mesure où la plupart du temps ces tâches sont la condition d'accès à d'autres activités (primes, déplacements, reprographie, achats, évaluations, …), il est presque impossible d'y échapper. Elles sont d'une double nature : tantôt bureaucratiques (messagerie électronique, procédures diverses), elles ont émergé dans le profession au tournant des années quatre-vingt-dix, comme dans toutes les organisations ; tantôt managériales, elles sont issues d'une logique gestionnaire diffusée par le *NPM*, où la responsabilité et la reddition de comptes s'appuient sur des outils de gestion de l'activité mis à disposition des enseignants par l'organisation au service de leur autonomie (Demailly & Broise, 2009). Or ces instruments diffusés à l'université, comme dans d'autres organisations, ne sont pas neutres : ils ont incorporé, en les neutralisant, les principes du NPM (Hibou, 2019). Ces principes conduisent à une prolifération de normes, de procédures, de manuels, de guides, de référentiels et de pratiques évaluatives (bench marking) où l'« à-côté » du travail éloigne du cœur de métier, où l'efficacité formelle prime sur le sens de l'action. Alors qu'ils ont été importés sous couvert de plus d'autonomie, de responsabilité et d'initiative, ils imposent en réalité des normes qui contraignent

fortement les activités des enseignants, en même temps qu'ils les placent sous surveillance, dans la mesure où la traçabilité de leurs activités, érigée en dogme, est preuve de leurs compétences.

Or ces tâches ne sont pas compensées par des décharges ou des primes, sauf quand elles sont en lien avec des responsabilités pédagogiques (responsable de formation, tutorat, correspondant pédagogique et/ou numérique, encadrement, visite et suivi de stage), où elles donnent alors droit à un allégement de service (Annoot, 2011, p. 230), sans que la liste des compensations ne soit exhaustive (rien ne compense le recrutement et la formation des contractuels, la mise en place de partenariats, …). Chronophages et incontournables, elles sont unanimement rejetées, quand bien même elles sont aussi l'expression de la liberté académique des enseignants à l'université, dans la mesure où initialement elles garantissaient que les enseignants à l'université gérassent eux-mêmes l'établissement, à la différence de l'EN où les établissements sont dirigés par le personnel administratif. C'est le changement d'échelle des établissements universitaires qui les a aussi considérablement alourdies, si bien qu'aujourd'hui il pourrait sembler parfois plus opportun de les déléguer à du personnel administratif, si ce n'était renoncer à la liberté académique.

Aussi, au quotidien, les enseignants à l'université travaillent-ils dans un espace cospatial, qui complexifie leur action, avec d'autant plus d'âcreté que chacun de ces espaces a ses propres temporalité, normes et pratiques. Suivant l'espace considéré, Gatignol (2014) distingue ainsi des contraintes distinctes s'exerçant sur l'activité des enseignants à l'université : la normative exercée au sein du laboratoire et des équipes de recherche, la mimétique du collectif d'établissement et la coercitive de la gouvernance de l'établissement. De fait, chacun de ces espaces forme un territoire, entendu au sens d'espace socialisé et approprié par ses habitants. Les relations de ces territoires entre eux au sein d'un même établissement créent des tensions car, selon les enseignants, l'ordre de leur superposition diffère. Aussi, la pratique de la cospatialité produit un sentiment de débordement et de fatigue partagé par l'ensemble des enseignants à l'université (Ali & Rouch, 2013; Han, 2014). Dans ces trois espaces-temps, les mobilités fonctionnelle et verticale sont actives. Néanmoins la mobilité géographique est freinée par l'établissement et les laboratoires, qui privilégient la stabilité, par aversion au risque dans un contexte incertain. Ainsi l'étude de Gatignol, qui souligne le poids des normes locales dans l'*habitus* des enseignants à l'université, où dans un contexte mouvant l'inertie du système et la dépendance aux lieux prévalent sur le risque, confirme que la pratique des cospatialités influencée par le contexte d'établissement influe sur la mobilité et sur le développement professionnel.

1.4 Quelle profession sans conditions ?

La ventilation des différentes missions des enseignants à l'université dépend fortement du contexte d'exercice, qui varie suivant la nature de l'établissement, les disciplines proposées, la taille et la composition de l'équipe ainsi que sa localisation (Hugrée & Poullaouec, 2022).

Dans les formations de premier cycle, certaines disciplines se distinguent par le nombre massif d'étudiants accueillis : en 2022, dans les filières en lettres et sciences humaines, droit et économie, les étudiants sont 3,5 fois plus nombreux qu'en sciences, alors que le nombre d'étudiants en BUT (uniquement premier cycle) équivaut presque au nombre d'étudiants inscrits en sciences, tous cycle confondus (Schuhl, 2022). En 2019, les étudiants issus de filières technologiques représentent 15,4 % de la population totale étudiante, tandis que les étudiants issus de bacs professionnels représentent

3,6 % des effectifs. En 2019-2020, dans les IUT, les étudiants issus de bacs technologiques représentent 32,8 % des effectifs. Enfin, la proportion des étudiants issus de bacs professionnels y a triplé entre 2000 et 2019 (MESRI, 2021). Ces étudiants, plus éloignés de l'université, demandent davantage d'accompagnement pour assurer leur réussite que les étudiants issus des filières générales, alors que le nombre d'enseignants reste stable.

Qui plus est, les enseignants exerçant en IUT travaillent souvent dans des antennes universitaires éloignées des laboratoires, dans des équipes où les ESAS sont fortement présents (Losego, 2004). Les EC affectés en IUT ne sont pas dans un contexte favorable pour développer leurs recherches, d'autant plus qu'avec la LRU, les contraintes budgétaires imposent la rationalisation de l'offre de formation et placent, au sein d'une même université, les formations semblables en concurrence. Cette situation, inédite, exerce sur les équipes une forte pression sur le recrutement et la réussite des étudiants, au risque sinon d'exposer à des fermetures de formation ou des regroupements.

Ainsi, les enseignants sont dépendants de leur environnement, qui se révèle être source de contraintes sur le contenu de leur travail et le déroulement de leur carrière. Loin d'être dans une situation d'égalité face aux missions attendues, les conditions actuelles accentuent la fragmentation entre les segments professionnels. Un enseignant qui habite un IUT ne vit pas la même réalité académique qu'un enseignant habitant en école d'ingénieur. « Mais la minorité d'universitaires qui se consacrent activement à la recherche est à la tête de tous les enjeux importants de la profession. Leur travail mystifie la profession, génère ses mythes modernes et fait naître ses héros » (traduit de Clark, 1987, p. 102). Aussi, la dimension symbolique de la profession à l'université joue un rôle majeur pour tenir la profession ensemble alors que les pratiques en contexte diffèrent fortement.

Face à la diversité des contextes, les enseignants à l'université développent diverses stratégies pour ménager leur situation, en privilégiant, au gré de leur avancement dans la carrière et des situations rencontrées, tantôt telle mission, tantôt telle autre (Paivandi & Younès, 2019, p. 66). Ces stratégies reposent en partie sur des négociations avec les équipes de recherche et d'enseignement. Néanmoins, dans un contexte de gel des postes et d'accroissement des effectifs étudiants, les marges de négociation sont de plus en plus faibles, en partie parce que les responsabilités pédagogiques ou administratives reposent entièrement sur les titulaires (Losego, 2004). Aussi des règles non dites régulent ces situations de tension, notamment en assurant que les responsabilités soient prises à tour de rôle par exemple, quelles que soient les compétences ou appétences pour celles-ci, ou que les rôles soient répartis entre EC et ESAS, de sorte que, ces derniers assumant les responsabilités pédagogiques et administratives, les EC puissent continuer à assurer leur recherche, avec le risque néanmoins de spécialisation qui met en danger la double facette de la profession.

Ainsi Losego (2004) distingue deux modes d'habitat des antennes universitaires, entre les enseignants résidents, qui assurent les charges de fonctionnement de l'établissement et les enseignants circulant, qui papillonnent entre différentes entités si bien qu'ils n'assurent nulle part aucune responsabilité et se retranchent dans leur résidence personnelle depuis laquelle ils peuvent télétravailler sans difficultés en recourant aux ENT. Ainsi le travail universitaire se replie en partie à l'abri de l'université, dans des espaces personnels qui déploient les conditions d'environnement capacitant, à savoir préventif, inclusif, et favorisant le pouvoir d'agir, car à l'université ces conditions ne sont plus réunies (Derrida, 2001 ; Loizon, 2018). Ces stratégies affaiblissent les collectifs de

recherche aussi bien que d'enseignement et vident en même temps les établissements de leurs principaux habitants.

Les conditions actuelles à l'université affectent la liberté académique des enseignants à l'université. La détérioration des conditions de travail accentuant la fragmentation entre les segments professionnels. Le groupe professionnel des enseignants à l'université est de plus en plus fissuré, d'autant que la vocation assignée aujourd'hui à l'université de professionnaliser les publics accueillis ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants à l'université et faillit donc à jouer le rôle de ciment symbolique qui sert à la tenir ensemble. De fait, la professionnalisation des étudiants et des enseignants à l'université rend liberté académique mercenaire et étend son contrôle sur leur activité (Chambard, 2020 ; Petitdemange, 2024). Privés des conditions de la liberté académique par faute de moyens, ils éprouvent des difficultés à jouer leur rôle historique de régulation sociale, consistant à refléter le monde pour mieux le penser : leur « pouvoir de définition des problèmes, de mise en forme de l'imaginaire collectif (cela vaut aussi bien d'une certaine façon pour la Poste ou les cheminots que pour les médecins), d'invention, de créativité institutionnelle, sociale, politique, éthique » est atteint (Demailly & Broise, 2009, p. 11). Ainsi, quand bien même les enseignants à l'université cherchent, par leur silence et leur discrétion, à ménager l'unité de leur profession, face à la diversité des contextes et aux transformations du monde universitaire, le ciment symbolique, qui les faisait tenir ensemble par l'attachement à des valeurs communes, s'effrite de plus en plus.

2 Pédagogie universitaire et pédagogie à l'université

Quand la question de la pédagogie surgit à l'université, au tournant des années 2000, alors que l'apprentissage de la pédagogie a toujours eu lieu sur de façon expérientielle, elle interroge l'autonomie de la profession. L'institution de la pédagogie universitaire montre que dans un contexte de libéralisation de l'action publique, la régulation de la profession n'est plus du seul ressort des enseignants à l'université. Quand la question de la pédagogie surgit à l'université, elle interroge la profession sur son identité.

2.1 Apprendre à enseigner « sur le tas »

Tant que le système universitaire n'a été accessible qu'à un nombre d'étudiants soigneusement sélectionnés, soit jusque dans les années soixante, la question d'apprendre à enseigner à l'université n'a pas été posée. Apprendre à enseigner se faisait « sur le tas », à partir des modèles intériorisés lors de la socialisation professionnelle universitaire et ajustés par tâtonnements faisant suite aux situations rencontrées (Loizon, 2018 ; Paivandi & Younès, 2019). L'idée qui prévalait était une pédagogie allant de soi, à savoir qu'un bon chercheur était un bon enseignant et qu'enseigner n'était pas un métier qui s'apprend (Endrizzi, 2011). Le modèle transmissif vécu en tant qu'étudiant était reproduit en tant qu'enseignant : l'apprentissage se produisait au sein d'une relation maître-disciple héritée de l'Antiquité, dans des conditions d'enseignement où le monde de l'étude était séparé du monde des affaires (*otium/negotium*), de sorte à créer un environnement à l'abri de l'agitation et propice à la réflexion.

Malgré des conditions d'enseignement radicalement différentes, la recherche menée par Kiffer (2016) a montré que ce modèle autodidactique continue à prévaloir au XXIe siècle. Il est le fruit d'apprentissages informels – c'est-à-dire découlant des activités professionnelles, mais ni organisés,

ni structurés en termes d'objectifs, de temps et de ressources – et d'apprentissages non formels – c'est-à-dire intégrés à des actions qui ne sont pas explicitement désignées comme des activités de formation. Aussi, en matière d'enseignement, il opère par mimétisme, sans être conscientisé ni questionné, et pousse à la reproduction des modèles antérieurs, avec pour conséquence de perpétrer des modèles d'enseignement fortement ancrés disciplinairement.

Cependant, en tant qu'apprentissage expérientiel, l'apprentissage « sur le tas » présente une double face pliée dans la situation de travail (Dewey, 1922). La première, perçue péjorativement car passive, consiste à le présenter comme un apprentissage informel et non formel par socialisation, qui pousse à la reproduction de la culture et des gestes professionnels, faute de conscientiser le contexte. Cette face de l'apprentissage présente une forte inertie. En revanche, la seconde, perçue moins péjorativement, consiste à le présenter comme un apprentissage expérientiel, ajusté à la situation de travail et aux conditions à disposition (Zask, 2008). Or, au vu des rapides évolutions du paysage universitaire ces soixante dernières années, cette face est marquée par l'instabilité et requiert une forte flexibilité. Aussi l'apprentissage « sur le tas » est en réalité un ajustement constant aux situations tout en bricolages ingénieux.

2.2 Conditions d'émergence de la question pédagogique à l'université

Les transformations qu'a connues l'université depuis une soixantaine d'années – massifications (Hugrée & Poullaouec, 2022 ; Rossignol-Brunet et al., 2022), inflation du numérique, processus de Bologne (Poteaux, 2013), professionnalisation (Bodin et al., 2018) – y ont construit les conditions d'émergence d'un questionnement des pratiques pédagogiques déployées jusque-là. De fait, la pédagogie universitaire a commencé à se constituer comme champ depuis une quarantaine d'années (Ketele, 2010), aussi bien dans les pays anglo-saxons que francophones. Elle s'est construite comme une question sociale (Berger & Luckmann, 2018) censée pouvoir répondre à la question de l'échec étudiant et de la professionnalisation (Bodin et al., 2018) et la compenser (Vergnaud, 2025b, p. 5). De fait, au niveau international, à cette même période, comme rappelé précédemment, la qualité de l'enseignement devient un enjeu économique (Demailly & Broise, 2009; Lalle & Bonnafous, 2019; Lison et al., 2022; Vergnaud, 2025b, p. 1), et conduit à questionner professionnalisme et professionnalité des enseignants à l'université.

En France, la question devient socialement vive dans les années quatre-vingt-dix, sous l'effet de la seconde vague de massification. Ainsi les CIES sont créés en 1989, pour soutenir et accompagner le développement pédagogique des moniteurs parmi les étudiants bénéficiaires d'une allocation de thèse, soit environ un doctorant sur dix (Adangnikou & Paul, 2008 ; Paivandi, 2010). La création des écoles doctorales en 1992 poursuit le mouvement en cherchant à élargir l'offre de formation à l'ensemble des doctorants et à davantage structurer les apprentissages communs. L'entrée de la pédagogie à l'université est par ailleurs inséparable de la question du numérique. Ainsi, en 1995, sont créées les journées réseaux de l'enseignement supérieur (JRES) qui contribuent au déploiement et à l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les établissements et, en 2000, a lieu le premier appel à propositions pour la création de campus numériques, la construction d'une offre nationale de formation ouverte et à distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international.

De Ketele (2010) montre que le champ de la pédagogie est déjà institué, notamment dans les pays anglo-saxons, où les revues sur le sujet sont nombreuses, alors qu'elles émergent en France. Le rapport Bertrand, nourri « de la réflexion et du travail mené depuis quelques années au sein de la Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) sur les questions de pédagogie universitaire et de formation des enseignants » (2014, p. 2), reprenant, entre autres, les préconisations du rapport Dejean (2002), revient lui aussi sur la nécessité d'engager une politique de valorisation et de professionnalisation de l'enseignement à l'université. Ainsi, en 2015, est inscrit le droit à la formation continue qui devient une obligation en 2017 par décret, sous la forme de trente-deux heures, obligatoires pour la titularisation, de formation à la pédagogie à l'entrée à l'université pour les MCF stagiaires. En mars 2018, la concertation sur la reconnaissance de la mission de formation des enseignants-chercheurs et des enseignants dans l'enseignement supérieur débouche sur une série de mesures visant à combler l'asymétrie entre les deux missions principales des EC à l'université, et une meilleure reconnaissance de l'engagement des ESAS (Vidal, 2018). En 2019, au dispositif de formation initiale à destination des EC entrants, est ajouté un dispositif de formation continue, conçu à l'instar du CRCT, le CPP, d'une durée de six mois à un an, ouvert aux EC et ESAS, sous conditions d'acception du projet pédagogique par le conseil restreint de la formation. Par le biais de ces différents dispositifs, l'objectif est de professionnaliser les pratiques. Toutefois, quand bien même aujourd'hui les enseignants à l'université disposent d'un meilleur accompagnement pédagogique, il n'en reste pas moins que les pratiques pédagogiques empiriques persistent, comme l'épisode de la pandémie en a fait la démonstration, pour le meilleur et pour le pire. Ainsi, alors que les situations pédagogiques étaient plus ou moins « alignées », le passage à distance et la contrainte de continuité pédagogique ont fait que le recours à « l'art de la débrouille » (Detroz et al., 2020, p. 113) est ce qui a permis aux enseignants de s'en tirer, en provoquant cependant encore davantage de ruptures d'égalité entre étudiants. De la sorte, l' épisode de la pandémie a servi d'analyseur des pratiques pédagogiques universitaires en montrant que la pédagogie universitaire, dont le principe fondamental d'alignement pédagogique « reste un chantier en construction » (Detroz et al., 2020, p. 112).

Mais en quoi consiste le champ de la pédagogie du supérieur ? Une profusion de termes y renvoie dont les nuances sont difficiles à saisir pour les francophones (Frenay et al., 2011). La question interroge la place qu'occupe l'enseignement, qui peut être considérée soit du point de vue de la profession, soit du point de vue de la responsabilité sur cette mission.
Du point de vue de la profession, soit la pédagogie est considérée scientifiquement et séparément des autres missions qui incombent à la profession, comme constituant un tout en soi, avec ses propres axiologies, épistémologies et valeurs. Alors, elle devient développement pédagogique à l'université : *instructional development, educational development, teaching development, higher education,* et *post-secondary education* (Amundsen & Wilson, 2012), et insiste sur la mission d'enseignement-apprentissage (Ketele, 2010). En ce cas, la pédagogie court le risque d'être « déployée de manière aveugle aux conditions de travail et d'apprentissage différenciées dans les universités » et de ne pas prendre en compte « les spécificités disciplinaires des enseignements et des enseignantes, alors même que l'université se distingue par l'importance des disciplines comme facteur de structuration » (Vergnaud, 2025b, p. 7). Soit la pédagogie est considérée comme de l'ordre du développement professionnel, *professionnal development*, une des compétences de la profession parmi d'autres, qui se réfléchit en lien avec la discipline.

Du point de vue de la responsabilité, soit elle est du seul ressort des enseignants à l'université et apprise en situation, ce qui est conforme à la liberté d'enseigner, soit la pédagogie est du ressort de l'organisation, dans un souci de rentabilité et de qualité, selon une conception plus managériale de l'université. Quant aux termes de *faculty development* et *academic development*, ils envisagent le développement professionnel de façon intégrative, en considérant la spécificité de l'endroit où il a lieu, les départements (*faculty*) ou l'université (*academic*), en incluant la pédagogie comme une dimension intégrante de la profession. Ces perspectives différentes sur la place qu'occupe la pédagogie reflètent les tensions qui traversent actuellement la profession.

2.3 Pédagogie universitaire

Considérer la pédagogie comme un champ distinct au sein de la profession est une position qui a été défendue à la fois par les SEF et par les conseillers pédagogiques, qui se sont, depuis le début des années soixante-dix, constitués en véritable profession, avec des organisations professionnelles, des revues dédiées, et un véritable champ de recherche qui émerge au milieu des années quatre-vingt-dix et constitue peu à peu un réseau international (Sutherland, 2018). Ce champ a produit toute une littérature sur le développement pédagogique des enseignants du supérieur, axée sur cette activité spécifique (Bodin et al., 2018). C'est notamment à leur instigation que s'est peu à peu diffusée l'idée d'une spécificité de la pédagogie de l'enseignement supérieur, par différenciation avec la pédagogie du secondaire, qui consisterait notamment dans l'enseignement-apprentissage avec grands groupes, un usage accru du numérique, l'approche par compétences, des pédagogies actives…

De Ketele (2010), à l'occasion d'une introduction au numéro de la *Revue Française de Pédagogie* entièrement consacré à la pédagogie universitaire, en définit trois objets principaux : les activités pédagogiques (enseigner et apprendre), les facteurs externes (politiques sociales, économiques et culturelles) et internes (environnement universitaire et étudiants) qui influent sur celles-ci. Baume (2016), conseiller pédagogique et éditeur de *International Journal of Academic Development* (*IJAD*), après analyse des vingt années de publication de la revue, définit trois objets pour le développement professionnel à l'université, ici appelé *academic development* : les acteurs du développement professionnel (*the people*), l'action de soutien au développement professionnel (*the work*), et ce sur quoi porte le développement professionnel, le champ (*the field*). Demougeot-Lebel et Lison (2022), elles aussi impliquées dans la pédagogie universitaire, à partir d'une revue de littérature anglo-saxonne et francophone depuis les années 2000, définissent trois objets au développement professionnel à l'université : les acteurs, les actions de soutien au développement professionnel et les retombées de ces actions. En définitive, se dégagent trois objets : l'enseignement-apprentissage (*the field*) ; les dispositifs de soutien à l'enseignement-apprentissage (*the work*) ; les acteurs (*the people*), soit les personnes engagées et concernées par l'enseignement-apprentissage dans les dispositifs afférents, étudiants, enseignants et conseillers pédagogiques (Potter & Raffoul, 2023).Dès lors, l'institution de la pédagogie universitaire interroge la profession d'enseignant à l'université telle qu'elle s'est construite en France. Deux questions se posent, celle de la division du travail et celle de la liberté d'enseigner.

S'il faut en effet un conseiller pédagogique pour soutenir l'action pédagogique de l'enseignant, ne faudrait-il pas non plus un conseiller à la recherche pour soutenir l'action de recherche de l'EC, en l'aidant à encadrer les doctorants, à déposer ces travaux sur des archives ouvertes, à répondre à des

appels à projets internationaux (Sutherland, 2018) ? Ainsi, suivant que l'on parle de développement professionnel académique ou de développement professionnel pédagogique, les conséquences sur la manière dont est imaginée la profession d'enseignant à l'université diffère. De fait, si toutes les formes de développement en lien avec les compétences requises pour la profession d'enseignant à l'université sont caractérisées, alors la liste des développements professionnels attendus s'allonge sans cesse, dans la mesure où, tout au long de leur carrière, les enseignants sont amenés à occuper des rôles différents et que la liste des tâches périphériques au cœur de la profession ne cesse de s'allonger (Bodin et al., 2018 ; Demailly & Broise, 2009) : chercheur, enseignant, responsable de formation, leveur de fonds, entrepreneur, expert, médiateur, … *Searching, teaching, instructional, organizational, development* sont des formes de développement recensées dans la littérature. Cette approche présente pourtant le risque d'exacerber les frontières entre les différentes formes que peut prendre la profession d'enseignant à l'université et de renforcer les clivages identitaires dans une profession déjà en pleine fragmentation (Sutherland, 2018).

Elle pose aussi la question de la liberté d'enseigner. Qu'en reste-il quand elle est partagée entre différents acteurs qui peuvent devenir prescripteurs ? De fait, au moment où la profession d'enseignant à l'université se fragmente, tracer de nouvelles frontières en son sein contribuerait encore à la diviser davantage et à affaiblir la profession par les menaces qu'elle ferait peser sur la liberté d'enseigner, alors que la question de l'identité professionnelle d'enseignant à l'université est par ailleurs questionnée par la porosité grandissante entre l'université et la société, en particulier avec le monde entrepreneurial (Chambard, 2020 ; Menger, 2002 ; Musselin, 2008). Aujourd'hui, les enseignants ne sont plus protégés du monde, ils doivent gérer les affaires courantes, la boutique universitaire (*negotium*), en même temps que l'enseignement et pour certains, la recherche rangée au rang de loisir (*otium*) au vu de la multiplication des tâches. Pour y parvenir, leur revient finalement la tâche de reconstruire les limites nécessaires à assurer leurs conditions de travail, à savoir un minimum de protection par rapport au bruit quotidien, alors qu'auparavant ces conditions étaient assurées par l'institution. Ainsi, considérer séparément chacune des missions de la profession des enseignants à l'université risque soit de la dissoudre dans une multiplicité de missions, soit de les déléguer à d'autres qu'eux-mêmes, ce qui, dans les deux cas, conduirait à réduire la liberté académique et à « alimenter un dessaisissement de cette part du métier » (Vergnaud, 2025b, p. 7) dans la mesure où la condition nécessaire à leur profession ne serait plus assurée. Aussi, la pédagogie universitaire se heurte en partie à la résistance des enseignants jaloux de leur liberté professionnelle, au sens où il est encore préférable qu'ils en définissent eux-mêmes les normes, quitte à rendre parfois la profession impossible, plutôt qu'elle ne soit définie par autres qu'eux (Langevin et al., 2008).

2.4 Pédagogie managérialisée

Ranger la pédagogie dans le champ du développement professionnel en général, *professional development*, sans considération du travail incarné, situé et engagé propre à la profession d'enseignant, participe en la « croyance de l'universalité des pratiques » (Hadjiisky, 2019, p.22) diffusée par la bureaucratisation néolibérale. Cette approche participe « d'un amoindrissement du terme pédagogie vers un ensemble de techniques (ou d'ingénierie) »(Vergnaud, 2025b, p. 6) qui occulte la dimension politique de la profession. Elle est ainsi exposée à devenir un métier comme un autre soumis à une forme de domination bureaucratique, pervasivement intériorisée dans la mesure

où elle est diffusée par des outils, dont les acteurs ne perçoivent pas clairement quelles conceptions de l'activité ils véhiculent. L'enquête exploratoire menée à l'Institut français de l'éducation en 2017 en vue de la création d'un Observatoire des politiques et pratiques d'enseignement dans le supérieur (OPPES), certes limitée à deux universités parisiennes, montre la place croissante de l'administration de la pédagogie à l'université, notamment par le biais des réformes nationales comme l'approche par compétences et les appels à projets, utilisés comme des leviers possibles pour renforcer le contrôle sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans les établissements, en contournant la liberté d'enseigner des enseignants à l'université. Sous prétexte d'amélioration de la qualité des enseignements, fortement valorisée par les rapports de l'HCÉRES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), ces leviers imposent des pratiques pédagogiques plus ou moins normatives, qui menacent d'indexer la pédagogie à la politique stratégique de l'établissement, en même temps qu'elles placent les enseignants dans la situation de profanes vis-à-vis de leur propre profession les dépossédant ainsi de leur légitimité.

Les enseignants résistent comme ils peuvent en défendant les savoirs et la réflexivité contre la logique utilitariste des compétences, de sorte que, dans les faits, l'innovation pédagogique se déploie surtout dans le numérique. Néanmoins, il est clair que les établissements disposent désormais de moyens soutenus nationalement pour légitimer leur politique institutionnelle de formation pédagogique, qui font ainsi peser de nouvelles contraintes sur les enseignants à l'université. L'exemple de l'évaluation des enseignements par les étudiants, qui s'est d'abord développée dans les pays anglo-saxons à partir des années soixante dans une visée formative avant de s'orienter vers une visée de contrôle, illustre la « dimension paradoxale » des injonctions faites aux enseignants (Younès et al., 2013, p. 113). Elle est en effet surtout perçue comme un outil de contrôle des enseignements, voire des enseignants, à fin minimale d'instaurer des bonnes pratiques (Paivandi & Younès, 2019). Quand bien même elle est inscrite dans la loi depuis les années quatre-vingt-dix, et en particulier depuis l'arrêté Lang du 26 mai 1992[30] qui préconise « une procédure d'évaluation des enseignements, faisant appel notamment à l'appréciation des étudiants » et a été réaffirmée par l'arrêté Bayrou de 9 avril 1997[31], elle n'entre pas dans une culture universitaire partagée entre enseignants et étudiants, en tant que moyen au service du développement de chacun. La crainte d'accorder du pouvoir aux étudiants sur les enseignements reste vive.

Que la pédagogie universitaire telle qu'elle est instituée se heurte à la résistance des enseignants à l'université n'empêche pas que la pédagogie à l'université soit un sujet de réflexion. Mais cette réflexion se situe au cœur de la profession, dans les établissements, au sein des équipes pédagogiques et au plus proche des situations professionnelles. De fait, les conceptions pédagogiques des enseignants sont intimement reliées à leurs perceptions de leur situation et leur approche de l'enseignement (Prosser & Trigwell, 1997). Aussi, quand la pédagogie est travaillée en situation, en lien avec le reste de la profession, elle vise un développement professionnel situé qui s'appuie sur les capacités autodidactes des enseignants à l'université (Boud, 2001; Brew, 1996; Langevin et al., 2008; Younes et al., 2017). L'efficacité des outils à disposition des enseignants

[30] Arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, article 24. NOR : MENZ9202416A.
[31] Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, articles 22à 25. NOR: MENU9701083A.

dépend ainsi de la manière dont ils sont intégrés dans la pédagogie. Le recours aux boîtiers de vote pour stimuler l'interactivité en cours, par exemple, ne suffit pas à lui seul à améliorer l'apprentissage. Leur usage pédagogique doit être accompagné en contexte d'outils réflexifs pour être intégrés à la pédagogie de l'enseignant. Sans accompagnement dans la durée, le développement professionnel reste superficiel et volatile. Autrement dit, la liberté d'enseigner, en tant que liberté professionnelle, est essentielle pour répondre à la variété des situations rencontrées à l'université, dans la mesure où les enseignants, au sein d'un collectif, sont les acteurs de leur développement à partir de leurs apprentissages expérientiels (Nerantzi & Gossman, 2015). Cela revient à considérer l'enseignant à l'université comme un praticien réflexif (Schön, 1984), soit à apprécier les savoirs cachés dans l'agir professionnel, en tenant compte des deux faces de l'expérience, l'une passive, l'autre active (Dewey, 1922 ; Prairat, 2014 ; Thievenaz, 2019).

Quand est née l'injonction de professionnalisation dans les métiers de l'humain, au tournant des années quatre-vingt-dix, la réflexion de Schön a permis à ces professions de mieux comprendre et faire valoir leurs savoirs professionnels (Boud, 2009). Néanmoins, victime de son succès, le concept, galvaudé, est devenu un lieu commun (Schwimmer, 2015 ; Tardif, 2012). En tant que concept relu au prisme du néolibéralisme, la réflexivité est devenue une pratique cognitive individuelle privée qui ignore l'environnement, le social, les rapports de pouvoir et de domination car la personne est envisagée en dehors de tout contexte. De la sorte, la réflexivité devient un concept complètement inoffensif, sans aucun potentiel critique social ou politique, dont le dessein consiste à réguler les subjectivités alors que les grands intégrateurs (État, religion, famille, école) se sont effondrés. Mais jamais autant que lorsque chacun est son seul maître, la réflexivité n'est mise au service du pouvoir : en appelant chacun à la responsabilité de ses actes, la réflexivité instrumentalisée par le néolibéralisme jette à dessein la confusion sur les différents niveaux de responsabilité et ne peut s'exercer car elle n'invite qu'à l'analyse individuelle (Linhart, 2015 ; Schwimmer, 2015).

Aussi, s'il y a nécessité de considérer la pratique pédagogique comme une unité clé de l'activité d'enseignement des enseignants à l'université, il importe de redéfinir la réflexivité en tant qu'expérience sociale située (Brew, 1996), où l'identité, loin d'être irrémédiablement définie par le statut, la discipline, ou l'établissement d'exercice, est sans cesse l'objet de négociations au niveau de la profession, de l'organisation et de l'institution. La réflexivité ainsi entendue est une pratique professionnelle co-construite, où s'élabore le jugement professionnel entre pairs, conforme à la liberté d'enseigner et à la vocation de l'université de réfléchir le monde, et non une idéologie au service de libéralisme, qui en fait une aliénation (Boud, 2009 ; Tardif, 2012).

2.5 Pédagogie à l'université

Aussi, dans les pays anglo-saxons notamment, après une vingtaine d'années à défendre la spécificité de la pédagogie universitaire comme un champ distinct de la profession, c'est plutôt le mouvement inverse qui est désormais soutenu par les conseillers pédagogiques eux-mêmes, à savoir envisager le développement professionnel des enseignants à l'université de façon intégrative, en tenant compte de l'ensemble des acteurs impliqués, et de toutes les dimensions professionnelles, sans distinction entre recherche, enseignement, administration, … en favorisant la collaboration et les communautés de pratique dans un lieu commun, plutôt que la spécialisation de chacun (Baume, 2016 ; Brew, 1996 ; Sutherland, 2018). À preuve, dans les pays anglo-saxons, prévaut aujourd'hui

l'expression *academic development* pour désigner le développement professionnel à l'université, qui comprend évidemment une dimension pédagogique, mais ne se limite pas à la seule dimension des enseignements, puisque la médiation scientifique aussi bien que la fonction de directeur de thèse la requièrent. De la sorte, tous les enseignants à l'université se revendiquent comme professionnels de la pédagogie et tous sont légitimes à investir le champ de la pédagogie à l'université et à l'investiguer, quitte à renoncer à ce qu'ils en deviennent les experts.

De fait, au début des années 2000, afin de concevoir la profession d'enseignant à l'université de manière intégrative, émerge l'idée que les enseignants appliquent leur démarche d'investigation à leurs propres enseignements et qu'ils la valorisent ensuite par la publication d'articles, selon une stratégie de reconnaissance empruntée à la recherche (Demougeot-Lebel & Lison, 2022). C'est le parti pris dans les pays anglo-saxons du *Scholarship of Teaching and Learning* (*SoTL*), « démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (Colet et al., 2011, p. 94). Néanmoins le *SoTL* a davantage pour objectif de favoriser le développement professionnel des enseignants que d'approfondir le champ de la recherche en pédagogie universitaire, faute d'en maîtriser l'épistémologie. Développé surtout dans les pays anglo-saxons, mais aussi en Belgique (Lebrun & Ketele, 2019), il renforce la production pléthorique de publications, avec un impact négatif sur les recherches en formation et en éducation dans la mesure où l'épistémologie des SEF est peu maîtrisée. Il délimite de nouvelles frontières entre les enseignants capables de valoriser leur activité pédagogique et les autres (Potter & Raffoul, 2023). Enfin, il renforce le système d'évaluation de la carrière fondé sur les preuves et les indices bibliométriques, puisque le *SoTL* permet d'évaluer la pédagogie sur le même mode que la recherche, à partir du nombre de publications (Colet et al., 2011).

Aussi, à rebours de la pédagogie universitaire et de la pédagogie managérialisée, envisager la pédagogie à l'université revient à considérer qu'elle est du ressort de la profession et que cette profession a lieu depuis un lieu sans lieu. Autrement dit, qu'elle est nécessairement située, incarnée et expérientielle. Aussi l'enjeu pour la pédagogie à l'université est plutôt de la penser dans la complexité de la situation professionnelle. Aujourd'hui la fragmentation croissante de la profession, y compris au sein d'un même segment professionnel, et le fait que la profession soit de plus en plus confrontée à un manque de moyens humains et matériels contraint à l'envisager en contexte : suivant la discipline, l'établissement d'exercice, les étudiants accueillis et les conditions à disposition pour ce faire, elle a lieu différemment (Bodin et al., 2018 ; Poteaux, 2013). Faute de le pouvoir, la pédagogie universitaire est contrainte à des discours généralisants qui discréditent son propos.

Par exemple, si, face à la forte demande institutionnelle d'innovation pédagogique, certaines pratiques telles que les cours en amphithéâtre perdurent, ce n'est pas tant par conservatisme que faute de moyens. De fait, si la plupart des enseignants à l'université ont ainsi appris et ont tendance à reproduire ce mode d'apprentissage direct (Paivandi & Younès, 2019), c'est d'abord parce que, sans conditions autres, alors que l'université est touchée par la troisième vague de massification (Rossignol-Brunet et al., 2022), il demeure le mode le plus efficace en temps, en moyens et à moindre

frais pour l'étudiant[32]. Ce choix est fait en dépit d'eux-mêmes, cependant que la pédagogie universitaire valorise les pédagogies actives. D'où la demande croissante faite aux services de pédagogie d'accompagnement de rendre les cours en amphithéâtre interactifs, en recourant notamment à des dispositifs numériques, de sorte à restaurer dans ce milieu des conditions d'échanges qui existaient bel et bien en amphithéâtre lorsque l'enseignement universitaire était plus sélectif et les pratiques plus interactives (*disputatio*). En définitive, le principe du cours magistral en amphithéâtre perd son sens aujourd'hui mais des raisons, essentiellement économiques, expliquent qu'il perdure. Confrontés à la promotion de pratiques pédagogiques innovantes que la culture et les conditions de leur environnement d'enseignement rendent difficiles à réaliser, les enseignants sont mis en porte-à-faux par la pédagogie universitaire elle-même.

Ainsi il est essentiel de distinguer entre pédagogie universitaire, pédagogie managérialisée et pédagogie à l'université car chacune envisage la profession des enseignants à l'université selon un angle différent, avec un impact non négligeable sur la manière dont est envisagée leur mission d'enseignement. La pédagogie universitaire institutionnalise des pratiques scientifiques et rationnelles qui désincarnent la profession, alors que la pédagogie managériale, elle, l'envisage d'après les besoins stratégiques de l'organisation dans un souci de reddition de comptes et de management de la qualité, et que la pédagogie à l'université en fait une question de profession. Loin de ne pas s'intéresser à la pédagogie, les enseignants à l'université désirent avant tout préserver la souveraineté de leur profession des annexions dont elle est l'objet, de sorte à continuer à pouvoir l'exercer telle qu'historiquement elle s'est construite. Aussi la question pédagogique à l'université, en tant que construction sociale, accroît encore les tensions qui éprouvent la profession, plus que jamais tiraillée entre unité symbolique et pluralité des contextes, entre mythe universitaire et réalité « multiversitaire » (Kerr, 1963).

Conclusion du chapitre 2

La profession des enseignants à l'université a longtemps cultivé le silence à son sujet pour masquer les tensions qui la fragmentent. L'enseignement assuré historiquement par deux corps professoraux titulaires à la culture différente, – celle des enseignants du secondaire, dont l'identité professionnelle est l'enseignement, et celle des EC, dont l'identité est la recherche–, est aussi aujourd'hui dispensé de plus en plus fréquemment par des contractuels à titre divers. Cette diversité rend les contours de la profession encore plus labiles, dans un contexte où la multiplication des tâches et la diversité des situations professionnelles rendent illusoire la possibilité de la cerner.

Le chantier de la pédagogie à l'université rend saillante la complexité de l'exercice de la profession aujourd'hui. Quand le paysage universitaire se mondialise et se numérise, alors qu'historiquement apprise « sur le tas », elle devient un enjeu politique pour l'université. Le champ de pédagogie universitaire se constitue, faisant courir aux EC le risque d'une spécialisation et de séparation des deux dimensions constitutives du métier. En même temps, la bureaucratisation néolibérale s'installe

[32] « La leçon coûte cher à celui qui, en se trompant, apprend à ne pas se tromper. […] Oui, l'instruction montre à moindres frais ce qui est à suivre, ce qui est à éviter, et ses avertissements ne suivent pas l'épreuve du mal ». Erasme (1466-1536), *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis*, étude critique, traduction et commentaire Margolin, Droz, 1966.

à l'université et enjoint à la professionnalisation des enseignants. Elle la soutient par des dispositifs qui visent à transformer les pratiques en imposant, sous couvert d'une plus grande autonomie, référentiels, évaluations, compétences et pratiques de *reporting* afférentes. La pédagogie managérialisée institue en fait une autonomie surveillée qui menace la liberté d'enseigner. Aussi la pédagogie à l'université cherche à défendre une approche plus intégrative de la pédagogie, au plus près du lieu d'apprentissage, au sein des situations professionnelles vécues, pour que la profession, placée sous conditions, ménage son inconditionnalité. De fait, la liberté académique, qui comprend la liberté d'enseigner, déjà mal connue des enseignants à l'université, et tourmentée par ces visions concurrentes de l'enseignement, est menacée du même flou que la profession. Aussi, alors que le silence entretenu par la profession visait à protéger l'institution symbolique de l'université des risques de fragmentation qui la menaçaient, quand la confusion, qui brouille les frontières, engourdit la réflexion et empêche de réagir, a touché la profession, il devenait nécessaire de le rompre pour comprendre ce qui se jouait.

CHAPITRE 3 : UNE PROFESSION APPRISE EN SITUATION ENTRE PAIRS

Les deux chapitres précédents ont montré que les transformations qu'a connues l'université depuis les vingt-cinq dernières années ont déstabilisé la profession des enseignants à l'université. Comment ces transformations affectent-elles le développement professionnel des enseignants ? Répondre à cette question implique de comprendre comment la profession, apprise en situation, se construit par participation aux pratiques académiques vivantes, tant au niveau individuel, collectif qu'institutionnel. Cet apprentissage historico-culturel repose sur l'expérience singulière, qui a une double face, passive et active, mais implique une enquête collective pour assurer le développement professionnel. Or la naturalisation des principes du *NPM* à l'université inverse la perspective sur l'apprentissage, en se centrant sur les besoins de l'organisation au détriment de ceux des professionnels, en privilégiant une efficacité formelle au détriment d'une finalité politique, en changeant d'échelle, l'établissement supplantant les composantes, et en implémentant dans la pratique quotidienne des outils vecteurs de ces principes. Aussi, ce changement d'imaginaire, en affectant le lieu de travail, affecte la profession.

1 Professer, un apprentissage historico-culturel

La profession des enseignants à l'université est apprise en situation de travail selon une double dimension, à la fois active– où l'enseignant dirige ses apprentissages en fonction de ses besoins – et passive – où l'exposition à la discipline, à la vie de l'établissement et au contexte universitaire produit des apprentissages informels et non formels historico-culturels. Comment se produisent ces apprentissages ? L'approche historico-culturelle de l'apprentissage telle qu'elle a été défendue par Vygotski fait de l'apprentissage une participation.

1.1 Approche historico-culturelle du développement

L'approche historico-culturelle du développement professionnel ne fait du développement professionnel ni la somme de l'expérience accumulée individuellement, ni la conformité aux normes professionnelles, mais davantage le fruit d'une expérience intersubjective qui prend en considération le milieu dans lequel il se produit en l'envisageant comme un instrument au service de l'apprentissage (Fuller & Unwin, 2004 ; Jorro, 2013 ; Lave & Wenger, 1991; Pastré, 2011). De la sorte, le développement dépend moins d'un stade de développement que des apprentissages effectués au cours des expériences vécues par la personne en contexte.

Vygotski élabore sa théorie de l'apprentissage en partant du même constat que Piaget dans les rapports entre apprentissage et développement : du stade de développement de l'enfant dépendent les apprentissages à construire. Toutefois, il s'en distingue dans la mesure où il considère que « le bon apprentissage est celui qui "devance" le développement ». Par bon apprentissage, il entend un apprentissage qui implique une activité culturelle complexe, soit une « pratique vivante » (Vygotski, 1931, p. 145), qui a un sens, répond à un besoin et correspond à une tâche complexe. De fait, pour lui, tout apprentissage n'implique pas un développement et les développements impliqués par les apprentissages sont indépendants de leur objet, car l'un et l'autre opèrent dans des domaines différents. De fait, entre les fonctions psychiques élémentaires et supérieures, il y a une distinction fondamentale. D'un côté, les fonctions psychiques élémentaires renvoient à l'ensemble des

processus d'acquisition des moyens extérieurs du développement culturel et de la pensée (le langage, l'écriture, le calcul, le dessin, …) et concourent au développement des capacités humaines. De l'autre, les fonctions psychiques supérieures proprement dites, telles que l'attention, la mémoire, la formation des concepts, se développent lors de la construction des capacités, sans que les apprentissages aient une incidence directe sur elles. Le développement de ces fonctions consiste en une différenciation progressive entre elles, de sorte qu'il soit possible d'en faire un usage volontaire et orienté. Les capacités humaines sont ainsi le résultat du développement des fonctions psychiques supérieures, lesquelles se construisent par la médiation sociale et culturelle, notamment à travers le langage et l'apprentissage guidé. L'activité humaine médiée par des outils transforme à la fois l'action et le développement psychique du sujet. Pour Pastré (2011), l'outil est un artefact donné, tandis que l'instrument résulte de l'appropriation de cet outil par le sujet à travers des schèmes d'action construits dans l'activité.

Or l'apprentissage de la profession au sein d'un lieu universitaire est une activité culturelle complexe, en raison des différentes logiques socio-historiques qui s'y croisent et des outils culturels propres à la profession. Ainsi, y habiter en tant que professionnel équivaut à savoir faire usage du dispositif universitaire tel qu'il est matérialisé dans la situation de travail au sein de l'établissement.

Appropriation participative

L'apprentissage repose sur la médiation sociale et culturelle : les situations intersubjectives sont motrices dans l'apprentissage, de même que la culture professionnelle. Sur le plan individuel, cette approche suppose que le savoir est un mode d'appropriation participatif où, par l'engagement dans l'activité, la personne change et se prépare à prendre en main d'autres situations grâce à sa participation. C'est un processus de développement et de devenir (*becoming*), où l'identité procède de l'existence plutôt que de l'essence. Aussi, le développement est un processus de devenir en situation interpersonnelle médiatisée et non un processus d'acquisition de savoirs ou de compétences. L'apprentissage comme appropriation participative est une activité située qui construit un lien entre activité cognitive et activité sociale. Dans le rapport au savoir, la question ne devient donc plus d'en avoir ou pas, mais d'y être, de participer à sa production (Rogoff, 1995). Ainsi, le savoir est distribué entre acteurs, artefacts et outils qui le médient, selon une approche davantage anthropologique (Albero & Brassac, 2013 ; Trompette & Vinck, 2009 ; Wenger, 1998). Tout en sachant que les outils ne sont pas neutres. Ils véhiculent avec eux l'infrastructure invisible dont ils sont les produits. Ainsi, de ceux diffusés par le *NPM*, qui instituent une forme de rationalité et orientent les comportements sans que les acteurs aient toujours conscientisés les messages véhiculés. Cette « participation bureaucratique » (Hibou, 2019, p.100) quotidienne inscrit ainsi la logique néolibérale dans les comportements, mais la met aussi en concurrence avec d'autres logiques qui en limitent l'univocité. Apprendre se situe donc dans une pratique sociale de négociation de sens.

La participation périphérique légitime qualifie le processus d'apprentissage dans une communauté (Lave & Wenger, 1991). Périphérique légitime signifie que la place d'aucun des participants n'est définie comme centrale ou périphérique, seul compte leur engagement. Toute participation est considérée comme légitime quelle que soit la position ; le changement de position fait partie de la trajectoire d'apprentissage de la personne, en fonction de son identité et de sa forme

d'appartenance. La position de périphérie renvoie à une situation d'engagement centripète, centrifuge ou à la frontière, en lien avec d'autres communautés. De la sorte, au lieu de se demander où se trouve le savoir et comment y accéder, la question devient de savoir comment les personnes s'impliquent dans leur activité et comment ils passent d'une participation périphérique à une participation centrale, où ils sont responsables de l'activité. Cela conduit à revoir la manière dont est considéré le transfert des apprentissages : la manière dont une personne s'engage dans une situation dépend de la relation qu'elle construit entre le but et le sens de l'activité.

Le processus est donc créatif, puisque les personnes créent activement du sens en reliant les situations entre elles. Cette créativité est elle-même une activité historico-culturelle où le sens est construit conjointement avec les autres en puisant dans le lieu les ressources pour nourrir l'imaginaire. Les transformations produites par l'appropriation participative sont développementales dans le sens où elles sont des changements dans des directions particulières propres à chaque individu. « Ces directions varient localement en fonction des valeurs culturelles, des besoins interpersonnels, et des circonstances spécifiques » (Rogoff, 1995, p. 157).

La participation périphérique légitime est toujours considérée comme participation totale car elle ne tient pas compte du degré de maîtrise de savoir de l'acteur. C'est la participation de l'acteur dans l'activité et sa légitimité qui importent, et non les activités qu'il accomplit ou son degré d'expertise. Ainsi la notion de participation périphérique légitime totale rend caduque la notion de novice ou d'expert, propre à l'approche cognitiviste (Jorro, 2013) et récuse les conceptions internalistes ou mentalistes du savoir. Cette approche de l'apprentissage, si elle s'inspire de Vygotski, en ce qu'elle postule que l'apprentissage précède le développement, s'y oppose aussi. Le principe d'internalisation en effet suppose que le savoir est extérieur à l'individu, qu'une séparation entre lui et le contexte existerait quelque part, et que partant de là, il faudrait l'internaliser. Or les partisans de l'apprentissage situé récusent la notion de frontières et défendent une continuité entre les différentes sources de connaissances.

Participation guidée

À partir des expériences reposant sur la double stimulation, où un enfant est exposé d'abord seul à une situation problématique, puis avec l'aide d'outils, Vygotski montre que le développement se produit de l'extérieur vers l'intérieur et nécessite le recours à autrui et à des outils. Toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans distincts, social puis psychologique, d'abord entre individus, comme catégorie interpsychique, puis au-dedans de l'enfant, comme catégorie intrapsychique. Les concepts quotidiens sont construits au travers des activités pratiques quotidiennes en lien avec les personnes qui y participent, tandis que les concepts scientifiques impliquent une réorganisation des concepts quotidiens par des généralisations de second ordre médiées par d'autres concepts (Rochex, 1997). Ainsi, les instruments de la régulation de soi proviennent directement des moyens de la régulation sociale, par un processus d'intériorisation, dans un rapport postposé et social à soi-même. Cependant cette réorganisation, quand bien même elle est intériorisation d'une forme externe, n'est pas reproduction de celle-ci. Elle est reconstruite en fonction de l'histoire de l'imaginaire propre à chacun.

Cette double naissance des fonctions psychiques supérieures conduit Vygotski à élaborer le concept de zone proximale de développement (ZPD) qui définit deux zones : la zone actuelle de développement, où l'enfant réalise sans l'aide d'autrui une tâche complexe et la zone prochaine de développement, où il réalise une tâche complexe en collaboration avec une personne plus avancée. La ZPD implique la connaissance de la situation d'apprentissage : l'adulte n'apporte de l'aide qu'en fonction de ce qui est nécessaire à l'apprenant au moment opportun et des ressources à disposition. Aussi la ZPD tisse ensemble apprentissage et situation. À ce titre, l'expérience vécue au travers du jeu, qui soustrait les joueurs aux contraintes ordinaires pour en créer d'autres, leur permet d'élaborer une activité constructive dans un espace spécifique sécurisé :

> Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel ; dans le jeu, il se situe en quelque sorte une tête au-dessus de lui-même. [...] Bien que le rapport entre jeu et développement puisse être comparé au rapport entre instruction et développement, le jeu fournit un cadre bien plus large pour la transformation des besoins et de la conscience. L'action dans le domaine de l'imaginaire, dans une situation fictive, la création de buts volontaires, la formation de plans de vie réels et de motifs volontaires, tout ceci apparaît dans le jeu et en fait le niveau le plus élevé du développement de l'âge préscolaire (Vygotski, 1933/1978).

De fait, le jeu, parce qu'il est séparé de l'activité quotidienne et de toute finalité autre que lui-même, favorise, à l'instar des apprentissages scolaires, le développement. L'attention que Vygotski apporte au jeu comme espace fictif contribuant aux apprentissages donne une profondeur supplémentaire au « comme si » que défend Derrida, en tant qu'espace de substitution à la topologie universitaire strictement pensée selon sa géographie physique. Il confirme que cet espace est fondamentalement un espace d'apprentissage, la question de la réalité de la situation étant sur ce point hors-jeu.

L'approche historico-culturelle a repris le concept vygotskien de ZPD, comprise initialement comme la distance entre la capacité d'un apprenant seul et celle d'un apprenant tutoré par un plus expérimenté, telle que développée plus tard par Bruner (2011) dans l'interaction de tutelle. Elle la relit à la lumière de la théorie de l'activité pour que l'interaction sociale ne soit pas limitée à l'internalisation des savoirs et que la place de l'apprenant dans le monde social soit davantage prise en considération. Ainsi, elle définit la ZPD comme la distance entre l'action quotidienne individuelle et l'activité sociale et historique, de la tension entre les deux jaillissant l'apprentissage.

Comprendre l'apprentissage exige alors de saisir le contexte social-historique, c'est-à-dire le champ d'action indéterminé au sein duquel les hommes créent, en les modifiant sans cesse, les institutions qui structurent leur être collectif (Castoriadis, 1975) et dans lequel s'inscrit l'activité, pour comprendre le système dans lequel les acteurs s'engagent et comment ce système les transforme en retour. De cette tension naît une injonction contradictoire (*double bind*), qui en retour produit de l'apprentissage. Dans cette situation, deux contraintes sont formulées concomitamment et empêchent momentanément la personne d'agir. Les contradictions en question se produisent tantôt entre milieu interne (personnel) et milieu externe (professionnel), tantôt entre externe et externe, tantôt entre interne et interne.

Ainsi, pour les enseignants expérimentés à l'université, sous l'effet de la transformation rapide de la situation professionnelle, peut naître une double contrainte externe, entre, par exemple, d'une part,

le soin à apporter à la qualité pédagogique des enseignements et, d'autre part, l'exigence d'excellence en recherche ; ou entre une contrainte interne, la vocation à la recherche, et une contrainte externe, le manque de temps à consacrer à la recherche au vu de la charge pédagogique toujours plus lourde ; ou entre deux contraintes internes, la volonté d'entreprendre et le désir de sécurité professionnelle. Ainsi, au cœur du développement, se trouve le rapport que l'enseignant entretient avec son milieu (Loisy, 2018, p. 79). Pour ne pas subir sa détermination, les acteurs l'analysent pour y trouver les ressources instrumentales et culturelles à disposition qui leur permettent d'abord d'imaginer une situation sur laquelle agir, car, à la différence de l'enfant, ils sont capables de puiser, de façon consciente, au sein de la culture historique et sociale qui les a façonnés, les ressources pour orienter leur psychisme et faire de cette double contrainte une source de développement. Ainsi, le milieu universitaire peut devenir un instrument de développement professionnel pour l'enseignant expérimenté, à condition d'en faire une analyse et d'identifier les ressources à disposition.

Les apprentissages en situation de travail dépendent donc de la participation aux situations professionnelles. L'enjeu consiste donc à y accéder plutôt qu'à acquérir une expertise. Selon Lave et Wenger (1991), l'apprentissage se produit en situation de participation périphérique légitime, ce qui signifie que l'apprenant, quel que soit son savoir, est associé au travail, sans que son expertise soit questionnée. Des écarts entre ce qu'il sait faire et ce qu'il fait en étant accompagné jaillit l'apprentissage, à condition d'être intégré à une communauté de pratique qui assure les échanges langagiers et gestuels entre les participants (Wenger et al., 2002). L'apprentissage est envisagé comme une pratique sociale de négociation de sens entre membres d'une communauté qui partagent la même culture (Rogoff, 1995).

Communauté de pratique

Les cercles de confraternité, qui existent au sein des segments professionnels (Clark, 1987 ; Strauss, 1992) jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Aussi, en matière de développement, prendre en compte la médiation sociale et culturelle des communautés de pratiques évite les deux écueils qui consisteraient tantôt à survaloriser l'agentivité de l'acteur, tantôt à accentuer le déterminisme de la structure. En insistant sur la participation à la communauté, cette approche souligne que l'apprentissage ne se joue pas uniquement au plan individuel, mais implique les plans collectif et organisationnel. Le savoir produit est négociation entre l'individu, le collectif et l'institution, tout en prenant en considération que toute situation est toujours vécue, éprouvée, délimitée dans le temps et décrite à travers le prisme d'une subjectivité qui la construit à l'aune des différents imaginaires enchevêtrés.

L'apprentissage culturel suppose une communauté, en tant que support et vectrice d'une culture vivante. Une « communauté », qu'elle soit scientifique, sociale ou politique, est un groupe dont les membres communiquent entre eux, partagent des significations et agissent en commun. Contrairement à un collectif, à une masse ou à une foule, une « communauté » repose sur l'accord entre les activités menées ensemble. Les communautés de pratique ont toujours existé. Une de leurs caractéristiques est que leurs frontières sont floues car elles ne sont pas instituées formellement. Selon Wenger (1998), ce qui lie les membres d'une communauté de pratique est

> un engagement mutuel des membres à faire preuve de confiance et d'ouverture afin de s'entraider ; une entreprise commune qui se crée au fil du temps en prenant conscience des préoccupations qui les rapprochent [et] la production d'un répertoire commun de ressources, d'outils, de procédures, de dossiers… permettant aux membres de communiquer, de trouver des solutions ou des exemples à suivre.

Ainsi, elles se distinguent d'un département qui a pour finalité explicite la production d'un bien matériel ou immatériel, d'une équipe de projet qui a une tâche spécifique à accomplir, des communautés d'apprentissage qui ont apprendre pour objectif principal (Cristol, 2017) et des associations, clubs ou groupes divers qui ont une vocation sociale. À partir du moment où les communautés de pratique sont instituées, le risque est qu'elles se réifient, or la valeur ajoutée des communautés de pratique tient à leur vitalité, dont les frontières floues sont la garantie : à l'intérieur d'une communauté de pratique, quand bien même elle se fonde sur une pratique partagée et située, les membres vont et viennent sans que leur légitimité soit questionnée, car ce qui prévaut est leur participation plus que le savoir (Lièvre et al., 2016 ; Wenger, 1998 ; Wenger et al., 2002).
Au vu des caractéristiques susmentionnées des communautés de pratique, une des difficultés principales en recherche consiste à les cerner. Dans l'établissement, les pratiques cospatiales des communautés se superposent (d'établissement, disciplinaires, organisationnelles, de recherche, d'enseignement, professionnelles), avec chacune leur imaginaire et leurs normes, qui font de ce lieu l'intersection d'espaces d'étendues différentes (local, régional, national, européen et international). Aussi, les enseignants développent-ils de multiples appartenances et, suivant la communauté considérée, se trouvent au centre ou à la périphérie. *A priori*, cette polycontextualité est indéniablement une richesse pour la vie de ces communautés (Akkerman & Bakker, 2011 ; Akkerman & Bruining, 2016). Pour autant, chacun pouvant au gré des circonstances se replier sur celle de son choix, le lieu commun propre à la communauté de pratique où se nouent engagement, entreprise et répertoire partagé se trouve affaibli par cette polycontextualité qui finit par affecter le sentiment d'appartenance à l'une ou à l'autre (Fuller & Unwin, 2004).

Médiation des apprentissages

Dans le développement du psychisme humain, les instruments et pratiques sémiotiques jouent un rôle médiateur central (Loisy, 2018). Suivant l'approche historico-culturelle, le comportement humain est orienté par le milieu historico-culturel qu'il transforme en retour. L'activité humaine, loin de n'être qu'adaptation au milieu, est transformation de celui-ci. À travers elle, l'homme se produit et se transforme lui-même, par la médiation des artefacts devenus instruments. L'artefact, ou outil, est un objet anthropotechnique, façonné, tout du moins en partie, par l'homme. L'instrument, quant à lui, est une entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact. Les instruments sont les produits culturels socio-historiques appropriés par les sujets qui en font usage. Ils sont vecteurs d'apprentissage, mais ils ne sont pas neutres. Ils transportent en eux les idéologies, les conventions, les normes, qui ont présidé à leur création, et participent ainsi à leur diffusion, par l'usage qu'en font leurs utilisateurs.

Parmi les instruments universitaires se trouvent évidemment les aménités propres à chaque discipline. Les aménités sont « des attributs naturels ou façonnés par l'homme, liées à un espace ou à un territoire et qui le différencient d'autres territoires qui en sont dépourvus » (Mouate, 2019,

p. 521). En tant que « biens culturels immobiles », elles lient l'homme à l'espace habité et concourent à créer le climat unique et exclusif au lieu où elles se trouvent. Dès lors, les aménités créent de la valeur symbolique et alimentent l'imaginaire collectif en participant à l'identité et au climat du lieu. À ce titre, les aménités sont plus que des infrastructures, car elles font partie du capital spatial du lieu.

Or, les aménités représentent un double enjeu. Dans une société où la valeur des biens manufacturés tend à décroître au profit des biens immatériels et de la créativité, elles créent des valeurs symboliques qui représentent un enjeu économique fort. Qui plus est, dans la mesure où elles participent à la fabrication d'un climat propre au lieu, elles représentent un enjeu hédonique, auxquels les individus sont de plus en plus sensibles. Aussi, les aménités sont un des ressorts principal de l'attractivité d'un lieu, comme autant « d'opportunités de croissance » (Mouate, 2019, p. 519). Les aménités universitaires vont de la bibliothèque au restaurant universitaire, du bureau à l'ENT, de l'amphithéâtre à la salle de TP, du spectromètre au tensiomètre, des outils d'analyse statistique à la CAO (Conception Assistée par Ordinateur), au laboratoire de langues … Ces aménités culturelles sont autant d'instruments de la culture professionnelle universitaire qui forgent des gestes et un jargon idiosyncrasiques aux disciplines. Leur fréquentation familière fait qu'ils incorporent une partie des pratiques de leurs usagers autant que les usagers les incorporent et qu'ils cessent d'être des choses. Aussi sont-ils au cœur du développement culturel car ils servent à réguler les conduites.

Néanmoins, il existe un risque à considérer les instruments isolément du lieu où ils se trouvent, car cela équivaudrait à considérer des tâches étroites, limitées et décontextualisées qui, si elles participent à l'apprentissage, ne concourraient pas au développement, en ignorant le milieu historico-culturel dans lequel elles ont lieu. Réduire l'activité à une pratique instrumentale n'en fait pas une pratique vivante susceptible d'engager le développement. Aussi considérer le lieu de travail comme instrument conducteur de l'activité, en tant que construction culturelle socio-historique objectivée et matérialisée par un *décorum*, permet d'éviter cet écueil. En ce cas, habiter un lieu professionnel équivaut à savoir faire usage du lieu, en tant qu'instrument historico-culturel participant au développement et faisant partie du capital spatial des enseignants à l'université. La juste unité d'observation de cette recherche est donc le lieu de travail des enseignants à l'université, soit leur établissement.

De la sorte, le lieu, en tant qu'instrument, est médiateur de trois types de rapports : à l'objet, à soi et à autrui (Rabardel, 1999), ce qui rend l'activité instrumentée à la fois productive et constructive (Samurçay & Rabardel, 2004) ; le versant productif s'orientant vers réalisation de tâches pour atteindre des buts ; le versant constructif s'orientant vers l'élaboration de ressources comme conditions et moyens de l'activité future. Ainsi, l'espace peuplé d'objets n'est pas seulement un médiateur entendu au sens d'élément qui se met entre deux choses, mais aussi un système sémiotique qui organise l'interaction sociale. En tant que tel, il opère à la fois comme technique et comme culture, comme résultante sociale et comme système de conditionnement : « Est dit maison cet espace dans lequel tous les objets existent comme sujets » (Coccia, p 69). Sans l'instrument du lieu, l'enseignant à l'université ne peut nouer de relations bonnes ni se connaître lui-même, puisqu'il est médiateur de son développement professionnel.

L'apprentissage au plan institutionnel revient à s'intéresser à la structure institutionnelle, aux artefacts de l'activité intellectuelle ainsi qu'à identifier les buts définis par la communauté pour

s'engager, en tenant compte de la culture, des symboles et valeurs véhiculés par les outils utilisés pour les atteindre. Autrement dit, l'apprentissage sur le plan institutionnel se nourrit de tous les apprentissages précédemment cités, en mettant à disposition un répertoire de formes instituées, qui structure et nourrit l'imaginaire. Cet apprentissage, en tant qu'héritage culturel institutionnel, permet de concevoir l'expérience de la profession à l'université dans la continuité d'une histoire dont les contours ne se limitent pas à celle de l'individu. En envisageant l'apprentissage selon une approche diachronique, elle l'inscrit dans une historicité, qui est un préalable nécessaire pour construire une histoire personnelle (Han, 2025, p. 43). Aussi, selon cette approche, la profession ne peut être comprise qu'à condition de l'envisager sur tous les plans impliqués, fonctions de l'histoire personnelle propre à l'individu, du contexte socio-historique et du milieu culturel où il se produit.

1.2 Approche développementale

Les apprentissages historico-culturels se produisent-ils encore chez l'adulte ? Chez l'enfant, le développement des fonctions psychiques supérieures est conjoint de celui des capacités, alors que l'adulte peut, pour sa part, faire un usage volontaire et orienté des fonctions psychiques supérieures dans la mesure où elles portent sur des domaines distincts. Selon Yvon (2012, p. 396-397), chez l'adulte, la pensée s'élève en se confrontant à de nouveaux concepts quotidiens :

> La réflexion d'un adulte ne se développe pas sous la forme d'une rencontre, d'une systématisation de son expérience sous l'effet de disciplines scientifiques, mais par la déformation de la structure conceptuelle qui s'est construite spontanément dans son activité… Ce n'est plus l'apprentissage d'un concept scientifique qui modifie la structure conceptuelle, mais un autre concept pragmatique ou quotidien en général.

Pour l'enseignant à l'université, c'est au sein de l'établissement, à la croisée des différentes cospatialités vécues, que se modifie, par contact avec d'autres milieux, la structure conceptuelle construite dans son activité. Néanmoins, le lien étroit entre le milieu extérieur et le psychisme n'existe qu'à condition de pouvoir affecter le milieu, tant sur le plan matériel que symbolique (Loisy, p. 81). Ainsi, pour l'enseignant à l'université, dans la mesure où le lieu est l'instrument au service de son développement professionnel, habiter est une activité qui consiste à faire bon usage des lieux en les ménageant selon sa volonté, soit à mettre le dispositif universitaire à sa disposition, pour peu que les conditions en soient données.

Dans la mesure où le développement professionnel n'est pas du seul ressort de l'individu, qu'il est « un processus rattaché à la personne qui gère les situations professionnelles et non seulement à la pratique » (Gosselin et al., 2014), sont impliqués dans le développement les personnes qui habitent le lieu, les outils et l'imaginaire culturel socio-historique intrinsèque à chacun d'eux, qui forment son capital spatial. Le professionnel détermine lui-même ses apprentissages en fonction de sa propre analyse de la situation, mais ces apprentissages ne deviennent développement qu'à condition d'avoir lieu dans une activité élaborée impliquant le collectif et l'organisation, en tant que conducteurs historico-culturels de l'activité professionnelle (Brossard, 2004).

Aussi, l'approche historico-culturelle de l'apprentissage dépasse l'approche développementale qui conduit à envisager le développement adulte selon une approche ontologique, avec des stades progressifs d'apprentissage passant de l'acculturation à l'expertise. Ainsi conçu, le développement

professionnel serait un processus singulier se déroulant suivant différents stades auxquels correspondraient différents rôles à jouer, avec une croissance puis un déclin (Day, 2012 ; Huberman, 1989 ; Kugel, 1993 ; Super, 1980). En ce cas, quand commencerait et se terminerait le développement professionnel à l'université (Uwamariya & Mukamurera, 2005) ? Commencerait-il quand la personne se projette dans la carrière au moment de la socialisation anticipatrice ? Pendant ou après le doctorat ? Une fois l'entrée dans le métier ? Y-aurait-il déclin une fois le stade d'expertise atteint ? Comment passerait-on d'un stade à un autre ? Selon quels critères ?

Aujourd'hui, les changements survenus dans la société depuis les années soixante remettent en cause une vision linéaire de l'acquisition de l'expertise, à l'université comme ailleurs, car elle néglige les transformations du milieu dans lequel elle se déploie. En effet, l'entrée dans la profession d'enseignant n'a pas toujours lieu directement après l'obtention du doctorat (*supra* chapitre 2). Pour les EC, elle est souvent précédée d'une expérience professionnelle, après un ou plusieurs post-doc, et pour les ESAS, après une expérience dans l'EN ou dans le privé. Ainsi, l'entrée dans le métier se construit par rapport à un développement professionnel antérieur, avec lequel il y a plus ou moins de continuité et ces écarts produisent des apprentissages. Mais c'est surtout la situation actuelle à l'université, caractérisée par des bouleversements rapides (Hugrée & Poullaouec, 2022, p. 17), qui malmène cette vision développementale attachée à une expertise progressivement acquise. L'usage accru du numérique, l'accueil de nouveaux publics à vocation initialement professionnelle à l'université, mais aussi les étudiants à besoin éducatif particulier déstabilisent les compétences des enseignants à l'université. À preuve, le recours massif lors de la pandémie de Covid-19 aux compétences des ingénieurs pédagogiques pour les accompagner (Nevé Le, 2020b, 2020a). Dans cette situation, l'expertise, associée selon cette approche au nombre d'années dans la carrière, dans la mesure où elle est étroitement associée à son contexte de déploiement, est fragilisée par la transformation constante du milieu.

Néanmoins, c'est bien selon cette approche que la formation est apportée à l'entrée dans la profession d'enseignant à l'université et que celle-ci est envisagé selon un parcours défini en fonction de certains niveaux de développement qui, en définitive, forment la carrière (*supra* chapitre 2). De ce fait, le développement professionnel en milieu et fin de carrière est considéré comme limité et a suscité peu d'intérêt (Cawte, 2020 ; Welch et al., 2019). Or, dans cette recherche qui s'intéresse aux enseignants à l'université bénéficiant d'un CPP, c'est cette tranche d'âge qui est concernée. L'échantillon comprend des enseignants avec une quinzaine d'années d'expérience universitaire et une moyenne d'âge autour de la cinquantaine. Cette tranche d'âge commence cependant à susciter plus d'attention car, en raison du faible renouvellement des postes, la majorité du personnel en place à l'université se trouve en milieu de carrière et le nombre de démissions concernant cette catégorie n'est plus si marginal (Booth et al., 2021 ; Forrester, 2023 ; George & Tracy, 1993). Or les enjeux économiques et humains sont importants. Si cette tranche d'âge est délaissée, il y a risque, d'un point de vue économique, de perte d'expertise, d'un point de vue humain, de souffrance. Il est cependant difficile de définir ce qu'est le milieu de carrière.

Il peut être défini à partir de l'âge (Day, 2012) en considérant la personne selon son développement personnel, soit à partir du nombre d'années dans la carrière (Huberman, 1989). Il est à noter que ce milieu de carrière est la période professionnelle où il y a le plus de différence entre hommes et femmes, dans la mesure où celles-ci, quand elles sont devenues mères, voient leur carrière ralentir.

Comme aujourd'hui les carrières ne sont plus linéaires (Booth et al., 2021 ; Cawte, 2020 ; Rolls & Plauborg, 2009), il pourrait sembler cependant plus pertinent de considérer le nombre d'années dans le métier pour définir le milieu de carrière. Mais le nombre d'années dans le métier ne semble pas plus non plus garantir l'expertise. En effet, vu le chaos de carrière actuel, mais aussi la rapidité des avancées technologiques et les contextes d'exercice très différents du métier, la corrélation entre expertise et expérience n'est plus évidente (Booth et al., 2021 ; Cawte, 2020).

Cette période de la vie professionnelle, au lieu d'être distinguée par une tranche d'âge, pourrait dès lors l'être par ses besoins spécifiques, suivant les travaux de Jung (George & Tracy, 1993 ; Karpiak, 1996), d'Erikson (George & Tracy, 1993 ; Karpiak, 1996) et de Maslow (Cawte, 2020 ; Karpiak, 1996). Quels que soient les contextes d'exercice ou le pays, des caractéristiques propres à cette période de la vie professionnelle enseignante se dégagent. À ce stade de leur vie professionnelle, les enseignants, grâce à leur connaissance du milieu universitaire, d'eux-mêmes et leur réflexivité, sont capables d'identifier leurs besoins, de les orienter et de les réévaluer : ils sont plus attachés à satisfaire leurs besoins intrinsèques, moins visibles, tels qu'un bon relationnel avec les étudiants (Karpiak, 1996), que les besoins extrinsèques et souvent organisationnels, tels qu'une forte productivité en recherche. À cette période de leur vie, les enseignants, pour dépasser les injonctions contradictoires organisationnelles, cherchent prioritairement leur autonomie (Cawte, 2020 ; Karpiak, 1996). Mais c'est aussi une période de tensions entre obligations personnelles et professionnelles, qui conduit à un sentiment de débordement temporel (Cawte, 2020 ; Karpiak, 1996 ; Welch et al., 2019). Ces besoins, exprimés ou accomplis, seraient autant d'indicateurs du développement professionnel des intéressés. Il est à noter qu'ils se retrouvent dans tous les autres métiers (Rolls & Plauborg, 2009). Il s'agirait donc de traits propres au développement personnel adulte à cette période spécifique du milieu de vie davantage qu'au développement professionnel à l'université.

Néanmoins la profession d'enseignant à l'université, qui se distingue pourtant par sa liberté professionnelle, condition nécessaire à l'autonomie, besoin spécifique à cette période, ne semble pour autant pas épargnée par la crise de milieu de vie. En effet, à cette période de leur vie professionnelle, les EC ressentiraient un sentiment d'abandon (Karpiak, 1996 ; Welch et al., 2019). Ils vivraient mal le fait qu'après avoir été l'objets de toutes les attentions en début de carrière, ils manquent ensuite de prévenance (Karpiak, 1996). Les enseignants en milieu de carrière souhaiteraient que leur engagement, en cohérence avec l'expérience accumulée, soit reconnu dans la progression de carrière (Booth et al., 2021 ; George & Tracy, 1993 ; Karpiak, 1996 ; Welch et al., 2019), notamment pour les missions d'enseignement et d'administration.

De fait, s'il est difficile de définir les carrières aujourd'hui en fonction de l'âge ou des années dans la carrière, si les besoins professionnels semblent en revanche davantage caractéristiques encore que non spécifiques au milieu universitaire, un autre critère semble aussi pertinent, l'engagement par rapport au métier, fortement lié à l'indice de satisfaction éprouvé (Booth et al., 2021 ; Cawte, 2020 ; Karpiak, 1996 ; Welch et al., 2019). Ainsi Day (2012) fait justement remarquer qu'à rebours de la littérature sur le sujet des phases dans la carrière des enseignants, il existe des enseignants en fin de carrière motivés. Au lieu de se centrer sur la personne, il déplace l'attention sur les conditions qui font que l'engagement de l'enseignant est maintenu, quels que soient l'âge, l'expérience ou les besoins. S'appuyant sur Huberman (1989), il rappelle que pour maintenir le développement professionnel des enseignants, il est nécessaire que certaines conditions non utopiques soient

garanties par les politiques institutionnelles et les administrations chargées de les garantir : que les valeurs et le leadership soient partagés, que les enseignants aient le sentiment d'appartenir à une communauté où ils peuvent trouver du soutien, mais aussi qu'ils disposent de ressources pour apprendre et qu'ils puissent expérimenter sans craindre de se tromper.

Le développement professionnel serait dès lors indissociable du lieu d'exercice professionnel et de sa communauté (Day, 2012 ; Huberman, 1989 ; Rolls & Plauborg, 2009). Ainsi ces auteurs, quoique soutenant une approche développementale du développement professionnel, prennent aussi finalement en considération l'approche historico-culturelle, en soulignant que le développement personnel se construit autant au travers d'une histoire personnelle qu'au travers des interactions professionnelles sur le lieu de travail (Day, 2012). Autrement dit, il s'agit tout autant d'une affaire personnelle que de conditions laissant aux enseignants les possibilités d'être auteurs et acteurs collectivement de leurs enseignements (Timperley, 2011). De la sorte, la responsabilité du développement professionnel n'incombe pas au seul enseignant : certes, c'est à lui que revient le choix des motifs d'apprentissage, de leur orientation et de son engagement, mais sa capacité à apprendre dépend aussi des conditions et ressources à disposition dans le milieu. Dès lors, le développement professionnel est contingent et ne se décrète pas. Accorder un pouvoir démesuré à l'enseignant sur son propre développement professionnel selon une approche développementale néolibérale, qui déporte la responsabilité de l'organisation sur l'individu, expose en effet les professionnels à des déconvenues, une fatigue et des souffrances au travail accrues (Dejours, 2003 ; Ehrenberg, 1998 ; Han, 2014 ; Linhart, 2015 ; Pastré, 2011).

1.3 Approche managériale

L'approche managériale du développement professionnel s'intéresse, pour sa part, au rapport des professionnels aux normes professionnelles (Pastré, 2011). Quand le professionnalisme est mis au service de l'organisation, il s'intéresse à l'« intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail) » (Wittorski, 2008, p. 13). La responsabilité de l'organisation du travail est dévolue au professionnel, en l'enjoignant à une permanente adaptabilité aux situations de travail, en même temps qu'à un respect des normes. Ainsi, à des fins de contrôle du travail, par des outils tels que l'évaluation, la certification, les référentiels au travail, le *NPM* a redéfini la notion de professionnalisme, concept initialement attaché à la sociologie des professions qui mettait l'accent sur la conscience professionnelle guidant l'action selon un idéal professionnel collectif valorisant liberté et autonomie du groupe (Demazière, 2013).

Le professionnalisme managérial (Malet et al., 2021, p. 71), majoritairement diffusé dans les pays anglo-saxons, est piloté par l'organisation qui définit des normes et des dispositifs, vecteurs du développement professionnel recherché pour que l'organisation atteigne ses fins. Cette approche, essentiellement organisationnelle et structurelle, considère le développement professionnel comme une fin qui peut être atteinte par la mise en œuvre de différents moyens. À ce titre, elle peut être considérée comme une approche technique du développement, selon une approche héritière de l'organisation scientifique du travail. En matière d'enseignement, les normes professionnelles prescrites par le *NPM* qui visent l'amélioration de la qualité en éducation (*efficient/effective teaching*) (Feyfant, 2011) ont d'abord été mises en place dans l'enseignement primaire et secondaire. Les

recherches sur l'efficacité à l'école, développées aux États-Unis à la suite des rapports *Coleman* en 1966 (Dickinson, 2016) et *Nation at Risk* (1983), s'appuient sur des indicateurs élaborés à partir de méta-analyses (Hattie, 2017), qui permettent de mesurer la performance des systèmes éducatifs. Ces réflexions sur l'efficacité des pratiques d'enseignement encouragent à les transformer sur la base des preuves d'efficience mises en évidence par la recherche (Bryk, 2017).

Cette approche des pratiques pédagogiques identifie et promeut de bonnes pratiques visant à faciliter l'apprentissage des apprenants et oriente le développement professionnel des enseignants, en formation initiale et continue (Lessard, 2021, p. 12). Les institutions les utilisent pour accréditer leurs choix pédagogiques, tels le rapport Thélot (2004) ou le rapport de Darling-Hammond (2009) qui proposent des politiques de développement professionnel. Et dans la mesure où l'institution définit la stratégie, établit des référentiels et met en exergue les bonnes pratiques, le pilotage est décentralisé à l'échelle des établissements dans une logique d'évaluation et de compétition (Maulini, 2021, p. 32 ; Saussez, 2015). Par conséquent, c'est au collectif que revient la responsabilité des résultats produits, l'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement poussant à l'imputabilité de tous face aux résultats des apprenants (Dufour, 2004 ; Lieberman & Mace, 2009). Ainsi le discours managérial, selon une logique néolibérale, transfère au niveau individuel la responsabilité, et, en cherchant à faire du salarié l'entrepreneur de soi qui travaille à sa propre exploitation, fait passer ce transfert pour de l'autonomie (Linhart, 2015).

En réalité, l'enjeu du développement de l'efficience et des bonnes pratiques est d'accroître la productivité et non le professionnalisme. Il s'agit de trouver « la *best way* » compte tenu des impératifs, soit l'usage de soi le plus efficace possible dans le travail, de manière à répondre pleinement aux attentes de la hiérarchie et de la direction : « À chacun de raisonner selon les principes tayloriens d'économie de temps, à lui d'inventer, indépendamment des nouvelles caractéristiques de son travail, une chaîne de montage dans la tête, et de s'imposer une pression constante » (Linhart, 2010, p. 57). Face aux changements constants du milieu qui rompent avec le passé et les habitudes qui sont sans cesse fustigées parce que soi-disant dépassées, les individus sont incités à se mobiliser subjectivement dans leur travail pour assurer son accomplissement. En définitive, l'approche managériale accroît la flexibilisation des travailleurs conditionnés à s'adapter de manière incessante au changement (Wittorski, 2008).

À l'université, la liberté académique, en tant que pilier de la profession, a longtemps préservé les enseignants de l'approche managériale du développement, mais elle a été naturalisée avec l'arrivée des méthodes de la bureaucratisation néolibérale, consécutives à la mise en place progressive de loi LRU en 2007, qui a rendu les universités autonomes et responsables de la gestion de leur budget et de leurs ressources humaines. Ces nouvelles responsabilités impliquent des services administratifs plus conséquents et centralisés, qui participent à la mise en place de nouvelles pratiques professionnelles censées être plus efficientes. Sous prétexte de décentrer, d'autonomiser, de responsabiliser, le *NPM* dispose la profession à coup de normes et dispositifs décontextualisés qui ne prennent en compte ni l'engagement de l'individu, ni sa temporalité, ni sa situation. S'appuyant sur une rationalisation descendante, hétéronome et instrumentale, imposant l'ajustement à des standards, le professionnalisme pris en charge par le management le traduit en procédures de gestion, contrôle, évaluation, certification pour assurer l'efficacité et la responsabilité de ceux qui l'exercent (Verhoeven, 2018).

À l'université, ce changement de mode de gouvernance a cédé en partie le pilotage de l'université à l'administration, de sorte que l'université s'apparente désormais davantage à une organisation. Ainsi, en 2019, paraît un référentiel des enseignants du supérieur, appelé « Repères pour l'exercice du métier d'EC », rédigé conjointement par les services du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, la Commission permanente du Conseil national des universités (CP-CNU), la Conférence des présidents d'université (CPU), la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI), l'association des vice-présidents d'établissements d'enseignement supérieur en charge des ressources humaines, le réseau des vice-présidents Formation et vie universitaire, le réseau des INSPÉ, ainsi que de nombreux réseaux associatifs ou professionnels dédiés principalement à la pédagogie, et discuté avec les organisations syndicales représentatives (Enseignement Supérieur Recherche et Innovation, 2019).

Ce référentiel prend en compte toutes les activités du métier d'EC. Il en existe d'autres. Ces référentiels, s'ils permettent d'objectiver le réel de l'activité des enseignants, leur font aussi courir le risque de le normaliser et le techniciser, en évinçant la question de la diversité des contextes d'exercice. Leur émergence est consécutive en France d'une série de dispositifs vecteurs du développement des compétences recherchées. Le CPP en est un exemple. Les revues de littérature sur les méthodes efficientes en enseignement supérieur se répandent aussi (Amundsen & Wilson, 2012 ; Steinert et al., 2007 ; Stes et al., 2010). Selon cette conception, les indicateurs de développement professionnel s'intéressent aux indices observables qui manifestent une mobilité dans la carrière, des responsabilités collectives assumées, un engagement dans différents dispositifs conforme aux représentations sociales du professionnalisme et construisant des valeurs collectives partagées (Lefeuvre et al., 2009).

Cependant, à l'université, ce professionnalisme managérial se heurte à la résistance des enseignants jaloux de leur liberté académique, entendue comme liberté professionnelle. De fait, le professionnalisme managérial est à rebours de l'histoire de la profession et vise à l'encadrer davantage en même temps qu'à la banaliser, comme l'atteste l'usage systématique du terme métier plutôt que celui de profession. Aussi, les référentiels et dispositifs promus par la pédagogie managériale sont accueillis avec méfiance, car suspectés de véhiculer des valeurs étrangères à la profession, susceptibles de la priver de ses conditions d'exercice. De la sorte, le développement professionnel ne serait qu'une injonction de plus dans l'exercice d'un métier réduit à une technique alors qu'il est une *praxis* (Kennedy, 2016, p. 974). Le développement professionnel, limité ainsi à la seule dimension, ou presque, du respect des normes naturalisées par différents dispositifs, produirait alors des effets contraires à ceux visés initialement et nuirait à l'apprentissage de la profession en fragilisant la transformation identitaire (Dubar, 2015). Il amplifierait en fait la déprofessionnalisation (Clark, 1987, p. 79; Demailly & Broise, 2009; Malet et al., 2021, p. 80; Wittorski & Roquet, 2013).

Ces trois approches du développement professionnel ne sont pas exclusives, elles le considèrent simplement différemment. D'un point de vue organisationnel, l'enjeu du développement professionnel des enseignants à l'université est aujourd'hui d'assurer la place de l'université dans la compétition nationale et internationale, ce qui implique des transformations majeures dans les pratiques qui justifient qu'il soit soutenu et orienté par des dispositifs vecteurs de ces attentes. Le contexte universitaire en transformation interroge le développement professionnel selon l'approche développementale car il est aujourd'hui impossible de tracer un parcours type de carrière, tant le

milieu connaît des transformations constantes qui font que l'expertise n'est plus fonction ni de l'âge, ni de l'expérience, mais bien plutôt de la participation à l'activité culturelle sociale complexe qu'est habiter l'université en tant que professionnel. Ainsi l'approche historico-culturelle permet de dépasser la contradiction entre, d'une part, une approche exclusivement développementale, qui investit la compétence individuelle à franchir des difficultés, et d'autre part, une approche managériale où le métier standardisé n'est plus une ressource pour agir et conduit à la demande d'accompagnement (Boutinet et al., 2009). Entre l'injonction au projet (contrainte interne) et celle de l'accompagnement pour s'adapter aux mutations professionnelles constantes (contrainte externe), l'approche historico-culturelle, sans les exclure, engage à concevoir la culture professionnelle à la fois comme une socialisation mais aussi comme une source d'émancipation. Dans son intention de comprendre le développement comme un tout, en considérant que la situation professionnelle vécue en établissement est l'unité d'analyse qui plie en elle les différentes logiques et strates professionnelles impliquées, l'approche historico-culturelle invite à chercher à comprendre ce qui se joue dans le lieu de travail.

2 Professer en tant que citoyen

2.1 Professer publiquement, enjeux politiques

La nécessité de considérer l'apprentissage selon le contexte culturel à tous les niveaux conjoints rejoint la préoccupation du pragmatisme américain telle que défendue par Dewey (1859-1952), même si les raisons qui y conduisent sont différentes. Dewey, après avoir consolidé sa formation philosophique dans la toute nouvelle université John Hopkins, rejoint Chicago en 1894 pour une dizaine d'années. Il y fréquente les chercheurs de l'école de Chicago. À leur instar, Dewey prend cette mégapole pour objet d'études et s'intéresse à l'action et l'expérimentation sur le terrain (Coulon, 2020). Il naturalise en philosophie les théories évolutionnistes de Darwin (1809-1882), récuse le cartésianisme et s'attèle avant tout à définir une philosophie de l'action plus qu'une ontogenèse de l'apprentissage. La philosophie de Dewey atteint sa maturité au lendemain de la première guerre mondiale. Inséparable d'une réflexion politique sur la démocratie, portée par l'immense espoir de construire un autre monde, elle s'attache à en définir les conditions.

L'intérêt que Dewey porte à la théorie évolutionniste le conduit à accorder une importance primordiale au milieu, mais aussi au décalage de l'espèce humaine par rapport à son environnement. Or la crise économique et la corruption américaines montrent alors l'échec du darwinisme social défendu par Spencer (1820-1903). Dans le débat qui oppose alors Lippmann et Dewey, politique, éducation et environnement sont indissociablement liés, quoique selon des visions opposées. Tous deux partagent le même constat du retard de l'homme par rapport à son milieu, mais leur analyse diverge quant aux moyens à déployer pour le dépasser. Lippmann (1889-1974), partisan de l'atomisme individuel, prône une action volontariste du gouvernement, qui, par la discipline, vise à discipliner les individus de sorte qu'ils s'adaptent à la division du travail. Pour cela, le gouvernement s'appuie sur les experts et la fabrique du consentement. De l'autre, Dewey défend une vision démocratique où l'intelligence collective et la solidarité permettent aux individus de s'ajuster ensemble à la situation (Stiegler, 2019), de sorte que chacun se développe tout au long de la vie selon sa propre nature (Dewey, 2018, p. 122). Hanté par la nécrose de la société américaine, Dewey théorise alors une philosophie du changement, faite de bricolage, d'expérimentation et de mises à

l'épreuve constantes des habitudes ancrées dans les situations, au service de la démocratie. Aussi, si sur bien des points la philosophie de Dewey rencontre l'approche historico-culturelle, elle s'en démarque par le soin qu'elle apporte à penser le développement au service de la démocratie. Or, dans la mesure où la profession des enseignants à l'université s'adresse à la société, il importe de l'aborder selon une finalité qui permette de comprendre les conditions d'une parole publique professée de manière responsable et professionnelle.

2.2 La double face de l'apprentissage

La philosophie de Dewey ne comprend l'action, la temporalité, l'intersubjectivité, la construction du sens et le pouvoir d'agir qu'en lien avec autrui et le milieu, car le corps, les habitudes, les impulsions et l'expérience, sont façonnés socialement (Gross, 2018). De ce point de vue, les enseignants à l'université n'habitent que des lieux qui ont déjà été habités. Dewey prend ainsi parti contre le libéralisme défini par Locke (1632-1704) et Smith (1723-1790), et repris par Lippmann. En défendant la délibération et le processus d'enquête collective, Dewey défend une démocratie créative et humaniste, où les hommes ne sont des hommes qu'au contact les uns des autres, où la personne émerge d'un processus social, en dialogue avec la communauté. Aussi, Dewey fait-il du commun et du collectif non pas un donné, mais une visée, ce qui conduit à envisager la culture autrement qu'en tant qu'arrière-plan conditionnant et inconscient à l'action (Zask, 2008). Par conséquent, l'intérêt que Dewey porte à la culture, en tant que structure, à l'intersubjectivité, en tant principe collectif, et à l'expérience, en tant que processus réflexif sur la situation vécue, fait que sa philosophie pense le développement à tous les niveaux conjoints, comme dans l'approche historico-culturelle (Guhin et al., 2021, p. 120).

Ainsi, l'expérience n'est pas conformité au milieu, mais création d'une situation nouvelle avec autrui, à partir des ressources à disposition dans le milieu, en réponse à un trouble ressenti individuellement. Elle transforme le milieu autant qu'elle transforme la personne et participe donc à son développement, pour peu que ce milieu donne accès à des activités culturelles complexes. À ce titre, la philosophie de Dewey est une *praxis*, qui s'appuie sur des savoirs tirés de l'apprentissage expérientiel, dans l'héritage direct des philosophies antiques, telles que l'épicurisme ou le stoïcisme, où « le discours philosophique doit être compris dans l'approche du mode de vie dont il est à la fois le moyen et l'expression et, en conséquence, la philosophie est bien avant tout une manière de vivre, mais qui est étroitement liée au discours philosophique » (Hadot, 1995, p.19). La philosophie se distingue alors de la sagesse, en tant qu'elle est un art de vivre préparatoire à celle-ci.

La théorie de Dewey, qui s'intéresse à l'apprentissage expérientiel en situation, prend en compte conjointement les deux faces de l'apprentissage, l'une active, du ressort des interactions avec autrui en situation, et l'autre passive, du ressort de l'héritage socio-historique dont elles sont les vecteurs. Ainsi, dans *Nature humaine et conduite,* il fait de l'homme « une créature d'habitudes, et non de raison ni d'instinct » (Dewey, 1922, p. 125). Il met ainsi en lumière l'océan d'inter-corporalité dans lequel les hommes baignent de façon inconsciente. Cette idée, qui n'est pas nouvelle en soi, souligne l'importance du processus d'accoutumance qui fait intérioriser aux individus des modèles de comportement propres à leur environnement et qu'ils utilisent de façon inconsciente pour orienter leurs actions. L'habitude n'est pas une routine, mais une façon de faire effective qui s'enracine parce

qu'elle produit les effets désirés. De la sorte, une croyance vraie signifie que l'habitude qu'elle exprime s'avère juste quand il s'agit d'agir (Gross, 2018 ; Prairat, 2014).

L'intérêt de l'habitude est double : elle permet une économie d'efforts car, en reprenant des façons de faire éprouvées, est épargnée la nécessité de les réinventer, mais, l'habitude relie aussi à l'expérience sociale, en tirant avantage de l'apprentissage collectif. Dans l'habitude se nouent les dimensions individuelle et collective des apprentissages, qui font que la société tient ensemble. Néanmoins, répondre adéquatement à une situation ne signifie pas non plus accomplir des buts déterminés à l'avance par celle-ci, car les habitudes sont perturbées par les impulsions. Certes les impulsions, pas plus que les habitudes, ne sont propres à l'individu ; comme celles-ci, elles sont construites socialement par réaction aux comportements d'autrui vis-à-vis de soi (Dewey, 1922, p. 89). Ce qui importe alors est de comprendre comment des impulsions aussi universelles que la colère ou l'amour ont pu être transformées en des comportements différents, par contact avec des milieux divers, et comment la situation leur donne sens.

Aussi, pour comprendre comment l'individu échappe au déterminisme social, Dewey introduit la notion de délibération, qui est une répétition dramatique (au sens grec de *drama* : action mise en scène) et imaginaire de différentes lignes de conduites possibles et concurrentes. La délibération suspend l'action habituelle et efficace en raison d'une impulsion nouvelle qui produit comme une déviation dans l'action. Elle est une expérience imaginaire, qui permet l'anticipation de l'action, dans le sens où elle consiste à combiner différentes habitudes et impulsions, pour voir ce que serait l'action résultante si elle était entreprise. La répétition dramatique n'est autre que ce qui a été ensuite décrit par Schön (1994) par le terme de réflexion sur l'action en tant que processus mental par lequel nos habitudes deviennent le sujet d'une réflexion et d'une révision actives, à l'image d'une arène imaginaire dans laquelle de nouvelles habitudes naissent. Autrement dit, la délibération crée un espace imaginaire transférentiel de jeu, où la personne expérimente des déplacements autres qu'habituels. L'habitude n'exclut donc pas la pensée, car dans la pratique, il faut toujours combiner habitude et réflexion en situation. Ainsi, la philosophie de l'action telle qu'elle est envisagée par Dewey n'est pas adaptation, mais création d'un autre rapport à l'environnement par le biais de la réflexion qui conduit à en faire une situation (Stiegler, 2019 ; Zask, 2008).

Dans *The theory of inquiry* (1993), Dewey reprend cette approche en donnant au mot « expérience » un sens renouvelé. L'expérience cesse d'être « empirique » et devient « expérimentale » (*experiment*). Ainsi, elle a deux faces inséparables, qui touchent autant la réceptivité que l'activité produite par l'expérience. Une expérience consiste en l'établissement d'une connexion entre la manière dont un sujet ressent les conditions existantes propres à son environnement et la manière dont il connecte son ressenti à son activité. Faire une expérience revient donc à associer une activité à une impression. Dans la mesure où, dans une visée pragmatique, la connaissance vise à orienter notre action dans le monde, il devient alors nécessaire d'être réflexif sur son propre agir.

De la sorte, l'apprentissage découle d'une situation troublée qui fait jaillir un doute existentiel sur la manière de conduire son action. Le trouble ressenti par la personne tient au fait qu'elle ne parvient momentanément plus à orienter son action en fonction des conditions existantes et habitudes dont elle est coutumière. La continuité de l'action est rompue. La situation dans laquelle elle se trouve s'apparente alors soudain à un milieu, ce qui signifie qu'elle n'a pas conscience de ce qui l'entoure et

influe sur elle, soit parce que ce milieu a été intériorisé par habitude, soit parce qu'elle n'en a pas correctement identifié toutes les déterminations. Confus, l'individu est perdu et, faute de mieux, se conforme au milieu, qui devient un contexte d'action.

Or ce qui est contextuel est un obstacle à la réflexion, dans la mesure où le contexte forme un arrière-plan par rapport auquel conduites et pensées sont ontologiquement déterminées, qu'il s'agisse d'institutions, de lois, de règles, de normes éthiques ou d'habitudes. Ainsi comprise, l'action devient déterminée culturellement et conduit au déterminisme aussi bien qu'au relativisme. Dès lors, face à la situation troublée, il importe d'engager une enquête collective qui permettra de surmonter la discontinuité dans l'action produite par le trouble, et de faire en sorte que le milieu devienne un environnement – c'est-à-dire que collectivement soient identifiées les conditions qui interviennent dans le développement de ses capacités – et le contexte une situation, de sorte que ces mêmes conditions soient mises à profit pour rétablir la continuité de l'expérience (Zask, 2008). La dimension collective est nécessaire à l'enquête car elle engage les participants dans des pratiques sociales de négociation de sens qui sont la substance du développement cognitif, tel qu'il a été défini par l'approche historico-culturelle du développement. Le savoir est ainsi une question de participation à des situations interpersonnelles. Cette enquête collective engage la participation de la personne à la transformation du contexte jusqu'à ce qu'il devienne à nouveau une situation.

De la sorte, la démarche dans laquelle s'engage l'enseignant, dont la situation professionnelle est devenue contexte sous l'effet des transformations du paysage universitaire, ne devient apprenante qu'à condition d'engager le collectif auquel il appartient. Ainsi, la profession n'est souveraine qu'à condition de faire usage de la liberté académique en tant que liberté professionnelle, en ayant le souci d'autrui et de la société. La liberté académique, envisagée au seul titre individuel est de fait limitée, de même que la liberté académique, envisagée au seul titre collectif et professionnel, est limitante. C'est l'articulation de la liberté académique individuelle avec la liberté académique professionnelle qui fonde la souveraineté professionnelle.

2.3 Une démarche d'enquête collective

Ainsi, face à la situation troublée, il s'agit pour l'individu de se lancer dans une démarche d'enquête collective. Cette démarche d'enquête, si elle s'apparente beaucoup à la démarche expérimentale hypothético-déductive telle que l'a formalisée Bernard (1878-1913), est pour Dewey un processus existentiel : s'adapter ne signifie pas se couler passivement dans un moule mais, dans une certaine mesure, reconstruire le milieu en vue de la continuation de la vie. La démarche d'enquête est définie comme la « transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 39).

Grâce à la pensée réflexive, entendue comme démarche contrôlée et auto-régulée par l'individu réfléchissant à son action, l'individu parvient à convertir une situation troublée, dans laquelle il ne peut agir et comprendre, en une situation stable dans laquelle la continuité de l'action est retrouvée. La démarche d'enquête comporte quatre étapes : le doute, l'institution du problème, la détermination de sa solution et le raisonnement. En identifiant les ressources à disposition, qui pourraient aboutir, une fois qu'elles sont utilisées comme des moyens, à restaurer le continuum des

activités en jeu, et finalement le « donné », c'est-à-dire les éléments réellement existants de la situation problématique, l'enquête transforme le milieu en situation.

Ainsi le développement se produit par l'articulation d'une visée à l'identification des ressources qui, d'une part, pourraient rétablir la continuité de l'action et de celles qui, d'autre part, seront mobilisées en définitive dans la restauration de la situation. C'est de la qualité de l'analyse de l'environnement que dépend la réussite de l'enquête : « Plus l'identification des conditions factuelles de l'enquête est approximative ou fantasmatique, moins les chances d'unification des données et donc d'aboutissement à une enquête conclusive sont réunies » (Zask, 2008, p. 317).

Enfin, Dewey a aussi attiré l'attention sur les ressources proposées par l'environnement dans la démarche d'enquête. En effet, en opérant une distinction entre situation et contexte, Dewey discrimine deux types de culture, celle vivante et culturante et celle morte et déculturante. Il interroge ainsi la relation entre culture individuelle et culture collective. Au lieu de les opposer, il montre que l'une ne va pas sans l'autre, au risque sinon d'une défaillance culturelle générale, car la culture vivante implique la participation créatrice de chacun. Il rejoint la préoccupation de Vygotski pour les « pratiques vivantes » comme conditions nécessaires pour que les apprentissages deviennent développement.

La théorie de l'enquête collective, défendue par Dewey, consiste donc à défendre l'idée que l'humain se développe et croît en établissant des transactions avec son environnement afin de rester en continuité avec celui-ci. Lorsqu'une rupture intervient et que l'équilibre de l'activité est troublé, le sujet s'engage dans une conduite intelligente visant à recouvrer la continuité du cours de son activité.

3 Professer, une socialisation située

L'approche historico-culturelle aussi bien que le pragmatisme de Dewey font de la qualité du milieu une condition *sine qua non* à l'apprentissage. Gosselin et al. (2014), à partir de l'analyse de 158 articles consacrés à ce sujet, relèvent huit conditions favorables aux apprentissages professionnels, quatre tenant à l'interaction avec autrui, et quatre avec le milieu. Relèvent des relations avec autrui tout ce qui est relatif à la participation, l'interaction de tutelle, les communautés de pratique, et la question de la reconnaissance. Relèvent des relations avec le milieu tout ce qui est relatif à son accès, les outils à disposition et le temps. Pour autant, il importe de comprendre que ces conditions n'existent que pour autant que l'individu les a construites socialement comme telles.

3.1 Opportunités et affordances d'apprentissage : des constructions imaginaires

Le courant behavioriste envisage l'apprentissage comme résultat de phénomènes de conditionnement. Issu des travaux de Pavlov (1848-1936), biologiste russe, de Watson (1878-1958), comportementaliste américain et de Skinner (1904-1990), psychologue et chercheur américain, il considère l'apprentissage comme une question de réaction entre un stimulus et une réponse comportementale. C'est Thorndike (1874-1949), psychologue américain, qui applique les travaux de Watson à l'éducation. L'apprentissage tient, selon lui, à la formation de connexions entre des expériences sensorielles et des réponses comportementales. Pour apprendre, il est nécessaire de discriminer le stimulus pertinent, mais aussi d'évaluer la qualité de la réponse à celui-ci, selon deux

lois, d'usage et d'inaction, qui anticipent la théorie du conditionnement opérant de Skinner. Il n'y a apprentissage que si la réponse associée au stimulus pertinent est effectivement produite. Skinner définit la « situation d'apprentissage comme la réorganisation des réponses comportementales dans une situation complexe et les processus visant au renforcement de certaines de ces réponses au détriment des autres » (Zehrouni, 2019). Aussi, du milieu dépend la qualité des stimuli perçus.

À l'université, le conditionnement des comportements des enseignants s'exerce notamment au travers de l'habitat, peuplé d'objets propres à celui-ci. Ce n'est pas tant l'espace, qui est une abstraction, que les objets dans l'espace, qui façonnent et conditionnent le corps par des frictions quotidiennes (Coccia, 2021, p. 69). La fréquentation des lieux universitaires, qui forme un *decorum*[33] (Lemaître, 2018) où habitent les étudiants et les enseignants, se traduit par des habits, des habitats et des habitudes propres à ceux qui y vivent, sachant que les habitants permanents de ces lieux, et les plus à mêmes d'être conditionnés par eux, sont les enseignants qui en quelque sorte y habitent professionnellement parlant. Ainsi, c'est par le truchement des outils qui matérialisent l'imaginaire des lieux que le lieu infléchit le comportement des usagers.

Le terme *habitus*, issu du latin scolastique pour désigner « les dispositions acquises du corps et de l'âme », a été utilisé d'abord par Durkheim (1938, p. 37), qui l'emploie pour renvoyer à l'entreprise morale de l'Église de convertir l'élève, qui passe par la séparation du monde et l'enfermement dans des lieux distincts. Dans ce projet de conversion, les lieux jouent une part active à la transformation de l'individu, dans la mesure où ils matérialisent symboliquement la visée du projet de conversion et cherchent à fabriquer l'individu conforme à celle-ci. Ainsi, un établissement universitaire monumental implanté en centre-ville, à proximité des laboratoires et de la présidence, ne produira pas les mêmes comportements qu'un établissement délocalisé et excentré dans une zone industrielle au bord de l'autoroute. La conception de l'université en tant qu'institution en sera tout autant affectée. Mais le conditionnement des enseignants à l'université s'effectue aussi par les nouvelles techniques managériales de pilotage de l'université, qui imposent des outils nouveaux, en réponse à de nouveaux stimuli, qui vont des messages reçus par le biais de la messagerie électronique aux appels à projets.

Néanmoins, l'approche behavioriste, en ne privilégiant que les comportements observables, néglige les représentations symboliques antérieures qui font que le comportement n'est pas uniquement conformité au milieu. Or ces représentations peuvent le questionner et contribuer à sa transformation. Le conditionnement n'est pas la fabrique du consentement, comme Lippmann aurait voulu le croire (Stiegler, 2019). Aussi l'intérêt des théories behavioristes est essentiellement de souligner la dimension incorporée des apprentissages, plus ou moins conscientisée par les personnes, au contact des objets manipulés et des lieux fréquentés.

Ainsi, est appelée affordance une propriété offerte par le milieu dans lequel les êtres vivent, qui restaure de la visibilité et renforce la capacité à lire le milieu et à s'y orienter (Billet, 2001). Gibson (1977) l'a définie comme la faculté de tout être vivant à percevoir ce que l'environnement lui offre

[33] Le *decorum*, mot d'origine latine qui désigne étymologiquement « les bienséances », « les convenances » décrit l'ensemble de l'organisation sémiotique qu'est le lieu, autrement dit l'ensemble des normes sociales qui régulent les activités et les manières d'être de ses usagers (Lemaître, 2018).

comme potentialités d'action. Il s'agit d'une opportunité dans le sens où elle offre un espace potentiel de développement. Néanmoins, c'est le sens global de l'activité qui donne sens à l'affordance, soit une construction imaginaire et sociale qui la rend alors visible dans l'environnement. À ce titre, les opportunités d'apprentissage, qu'elles soient humaines ou matérielles, n'existent pas en soi. Chacun actualise dans le milieu ce qui peut en faire une situation opportune pour habiter en fonction de son propre imaginaire (Nal, 2019). Mais si l'accès n'est pas donné à la participation à l'ensemble de l'activité, alors l'affordance n'existe pas, et l'apprentissage est limité d'autant, car le sens de la tâche est incomplet.

Billet (2001) distingue deux types de ressources considérées comme des affordances, qu'il nomme guidances directe et indirecte. Dans la guidance directe, se trouvent tous les dispositifs de soutien formalisé : tutorat, accompagnement, dispositif de formation, … La guidance indirecte renvoie à toutes les interactions et processus informels qui engagent la participation, échanges aussi bien qu'activités informels. La valeur de ces deux types de guidance n'existe pour l'individu que pour autant qu'il puisse y accorder du sens, que seul l'accès à la participation périphérique légitime garantit. Aussi, quel que soit le dispositif de soutien au développement professionnel, tant que l'enseignant, qui en est saisi ou s'en saisit, n'en construit pas le sens, il n'a aucun effet. Le dispositif ne produit des transformations que pour autant que l'enseignant y voit une affordance par rapport à sa situation professionnelle. Aussi, un même dispositif prend des sens différents suivant les enseignants impliqués, car c'est à partir de leur imaginaire qu'ils le lisent et en construisent le sens. D'où les effets parfois inattendus des dispositifs.

De la sorte, l'affordance peut aussi conduire à l'idée d'environnement capacitant (Oudet, 2012), mais rien ne préjuge qu'elle soit perçue ainsi car son sens dépend de l'acteur qui la voit ou non, sait la lire ou non. De fait, un environnement est considéré comme capacitant essentiellement en permettant l'accès à la participation. Il prévient l'exclusion en favorisant la reconnaissance de chacun et ne séquestre pas le savoir mais en favorise la circulation (Loizon, 2018). La division du travail, comme l'exemple du travail des bouchers en supermarché dans l'étude de 1972 de Becker citée par Lave et Wenger (1991, p. 76), conduit à la sous-qualification, parce que l'apprentissage est cloisonné et séquestré à une seule communauté de pratique située dans un espace séparé. Or le transfert de l'apprentissage situé a lieu à condition de donner accès à la participation périphérique légitime et à de multiples communautés de pratique, qui conduisent à questionner le lieu de travail quotidien. Cet accès contribue à mettre en tension l'individu avec d'autres, à interroger les apprentissages propres et finalement à les décontextualiser. L'accès à l'intégralité de l'activité permet le transfert des apprentissages parce qu'il en donne le sens ; l'ouverture permet l'expansion de l'apprentissage par questionnement de celui-ci, alors que la fermeture le limite (Fuller & Unwin, 2004).

Aussi, pour les enseignants plus expérimentés, la polycontextualité et le franchissement de frontières sont les conditions du développement professionnel continu (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2016), car ces conditions les placent dans une situation qui questionnent leurs apprentissages, les fait considérer leur environnement avec un regard autre et y voir alors des affordances à disposition qui, antérieurement, pouvaient leur échapper. Ainsi, la question de la disponibilité des ressources internes et externes qui sont le propre d'un environnement capacitant (Loizon, 2018) dépend essentiellement de la construction sociale imaginaire que l'enseignant élabore de son lieu de travail. Aussi, quand bien même la situation offre des affordances identiques

à tous, le développement professionnel diffère, car chacun apprécie différemment le milieu professionnel suivant le récit imaginaire qu'il fait de sa propre histoire en situation.

Ainsi Loisy (2018, p. 100), s'inspirant de Vygotski, insiste sur l'activité de construction du sens et les formes sociales idéales construites au sein de la culture à laquelle l'enseignant appartient dans la définition dans le processus de développement professionnel:

> Le développement professionnel est un processus incessant d'automouvement ; il résulte de l'union dialectique entre mouvement interne et mondes sociaux dans lesquels le professionnel interagit. Sa personnalité y évolue de manière systémique, lorsque les formes actuelles de son développement rencontrent et peuvent interagir avec de nouvelles formes sociales idéales, et que le professionnel leur donne du sens.

Dès lors, quand bien même l'enseignant à l'université n'est pas l'unique acteur de son développement qui dépend des ressources offertes par le milieu, il n'empêche que le mouvement qui l'y engage dépend de la construction imaginaire des formes sociales idéales qu'il s'en fait. Aussi, si à l'université, les instruments propres aux disciplines soutenant le développement professionnel disciplinaire sont pléthores, leur perception dépend de la construction imaginaire et sociale propre à la profession. À l'UL, par exemple, les dispositifs d'accompagnement pédagogique sont gérés conjointement par les ressources humaines et la DACIP. L'offre propre à l'UL, gérée par la DACIP et assurée par le biais de conseillers pédagogiques, d'AP, et d'enseignants et de professionnels extérieurs, est renouvelée chaque année après un bilan de l'évaluation des formations et des besoins exprimés. Néanmoins la DACIP, rattachée aux services centraux de l'UL, est perçue dans l'imaginaire des enseignants comme plutôt au service de la transformation pédagogique organisationnelle que de leur développement professionnel. Aussi, favoriser le développement professionnel est moins une question de dispositif visant à le soutenir, que d'imaginaire social à transformer.

De fait, Wenger, dans le management des communautés de pratiques en tant que productrices de savoirs, fait de l'imaginaire un concept-clé pour la transformation des pratiques, en plus de l'engagement et de l'alignement entre les deux pour agir : « mon utilisation du concept d'imagination se réfère à un processus d'expansion de notre sens en transcendant notre temps et notre espace et en créant de nouvelles images du monde et de nous-mêmes. Dans ce sens, l'imagination consiste à regarder un pépin de pomme et à voir un arbre » (traduit de Wenger et al., 2002, p. 176). Ce n'est qu'au prix d'un changement d'imaginaire que les pratiques se transforment. Cet imaginaire socio-historique est véhiculé par les histoires que les communautés de pratiques se racontent entre elles. Il diffère des normes professionnelles que l'organisation cherche à diffuser en constituant un répertoire de formes instituées dans lequel les enseignants, les communautés de pratiques et l'institution elle-même puisent pour assurer leur continuité autant que leur renouvellement.

Il est toutefois remarquable que, dans le récapitulatif des conditions favorisant le développement professionnel selon une approche historico-culturelle dressé par Gosselin et al. (2014), ni l'espace ni le lieu ne sont mentionnés. En fait, toutes les conditions rappelées précédemment forment un milieu, ou plutôt, dans la mesure où il est possible d'agir sur lui, un environnement, mais le lieu où se situe cet environnement n'est pas évoqué. Est-ce parce qu'il est supposé identique quel que soit le milieu de travail, lointain héritage de l'imaginaire révolutionnaire d'égalité sur tout le territoire, par réaction à l'Ancien Régime ? Parce qu'envisager la diversité des pratiques en fonction des lieux équivaudrait

à renoncer à l'idée d'une profession unique et indivisible ? Mais cette diversité a toujours existé (*supra* chapitre 1 ; *infra* chapitre 4). Est-ce alors que le ciment symbolique qui tient la profession malgré la diversité des fragments professionnels s'effrite au point qu'il ne suffit plus à la faire tenir ensemble ? Ou que les lieux, contenants et conditions de ces conditions, occultés par l'évidence de leur présence, rendus invisibles par leur pratique quotidienne, font oublier à quel point ils affectent la vie académique ? Ou alors parce que, plus généralement, quand il s'agit de conditions, envisager le lieu exposerait, au vu de sa nature, à prendre en considération la construction imaginaire de la profession telle qu'elle est instituée par chacun, ce qui équivaudrait à renoncer toute généralisation pour qualifier le développement ?

3.2 La socialisation, face passive de l'apprentissage

La socialisation professionnelle correspond à la face passive de l'apprentissage. La socialisation se définit ainsi comme le processus par lequel les individus intériorisent les normes et les valeurs de la société à laquelle ils appartiennent et participent donc à sa reproduction (Guhin et al., 2021). Elle comprend l'ensemble des processus par lesquels les individus acquièrent les valeurs, attitudes, intérêts, habiletés et savoirs – en un mot, la culture – qui sont ceux des groupes auxquels ils appartiennent ou dont ils souhaitent devenir les membres. La socialisation est donc un phénomène complexe qui opère de façon progressive et plurielle, avec, à chaque étape, différentes instances de socialisation entrant en jeu (Darmon, 2016 ; Riutort, 2013).

Selon l'approche historico-culturelle, la socialisation secondaire, qui a lieu à l'entrée de la vie adulte et professionnelle, se construit à partir de la socialisation primaire, antérieurement incorporée (Berger & Luckmann, 2018). Elle consiste en tout processus postérieur à celle-ci qui permet à l'individu déjà socialisé d'intégrer de nouveaux mondes sociaux. Par le truchement des apprentissages historico-culturels situés, elle participe à la construction de l'identité professionnelle et à assurer la continuité des professions en dépit des mutations du contexte. La théorie fonctionnaliste de la socialisation telle qu'elle a été successivement travaillée par Parsons (1902-1979) et Merton (1910-2003) a été largement critiquée par les théories interactionnistes qui lui ont reproché son déterminisme récusant l'agentivité de la personne sur son milieu. Comment la socialisation participe-t-elle à la fabrication de l'identité professionnelle d'enseignant à l'université ? Les théories de la socialisation empruntent aux théories du développement pour expliquer comment les apprentissages sociaux se produisent. Au modèle du conditionnement emprunté au behaviorisme et repris en partie par les théories fonctionnalistes succèdent peu à peu des modèles plus élaborés qui, pour rendre compte plus complètement de la socialisation, empruntent à Piaget (Dubar, 2015) et à Vygotski, dans le sens où l'individu interprète la situation sociale selon sa propre culture et cherche à agir sur elle, ce qui en retour transforme la situation autant que lui. Cette revue de quelques théories de la socialisation ne vise évidemment pas l'exhaustivité.

Parsons a donné au concept de socialisation une importance centrale dans la pratique sociologique américaine. Reliant les travaux de Durkheim sur l'éducation morale aux théories constructivistes de Piaget, il a décrit comment (1951, p. 238), dans la mesure où les acteurs apprennent à la fois à imiter et à se comporter de la même manière que les autres, la socialisation est essentielle au maintien de la continuité et de l'ordre social. De la sorte, la socialisation est une dimension particulière de l'apprentissage par laquelle les acteurs acquièrent les dispositions requises pour agir en société et

contribuent par leur action à sa continuité. Ainsi, la culture met à disposition tout un répertoire de « rôles » qui définissent comment l'individu doit se comporter socialement. Ainsi comprise, elle consiste alors en une transaction entre statuts sociaux et rôles occupés par l'individu. Un statut détermine l'étendue des rôles sociaux en fonction des attentes d'autrui. Mais la pluralité de rôles produit parfois des conflits car certains rôles assignés à la personne peuvent être incohérents avec son statut (Dubar, 2015). Ce conflit exige de la personne un ajustement. Aussi un individu, en lien avec un groupe social, peut reconstituer une culture, en recomposant des éléments anciens avec de nouveaux de sorte à s'ajuster à ce que le milieu attend de lui.

Néanmoins, ce qui est reproché aux théories fonctionnalistes est de porter sur la socialisation un regard *ex-post* (Darmon, 2016) et de concevoir l'identité selon une vision essentialiste et synchronique, qui postule en effet que le statut et les rôles en question existent, seraient écrits et explicités quelque part. L'analyse de la socialisation des médecins dans *The student physician* (Merton et al., 1969) se focalise ainsi sur le parcours des étudiants en santé à partir de l'approche finale recherchée du statut de médecin, en vertu du principe de la socialisation anticipatrice. Ce regard *ex-post* conduit à une vision déterministe qui minimise l'agentivité de l'individu sur sa propre histoire.

Les théories interactionnistes soulignent au contraire que l'individu est actif dans le processus de socialisation et qu'il participe à la construction sociale de la réalité dans laquelle il se trouve en interagissant avec autrui et le milieu dans lequel il évolue (Dubar, 2015). Ainsi les pratiques cospatiales des enseignants habitant à l'université, qui ne sont tissées ni avec les mêmes logiques, ni avec les mêmes lieux, ni avec les mêmes communautés, tissent des vies et des imaginaires académiques différents. Si la socialisation est une construction qui finit par apparaître comme une détermination, c'est parce que l'individu a intériorisé au cours de son développement un ensemble de règles sociales qui n'ont pas été questionnées. Le rôle social ne s'impose donc pas de l'extérieur à l'individu, mais résulte d'une appropriation progressive au cours de laquelle celui-ci conserve une part active.

Dans les faits, la socialisation se produit chemin faisant en fonction de ce qui se produit pour l'individu à un moment T, et non par anticipation à un moment ultérieur. Ainsi l'apprentissage des normes sociales se produit à la fois de manière consciente, par exemple par l'éducation, et inconsciente, par habitude et reproduction sociale. Dans la théorie bourdieusienne, le concept *d'habitus* dépasse l'opposition entre poids de la structure et liberté de l'individu, en exprimant la double face de la vie sociale, qui à la fois s'impose à nous, mais est aussi appropriée à l'individu selon un phénomène d'intériorisation-externalisation. L'*habitus* peut ainsi être défini comme un système

> de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être *objectivement* adaptées à un but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre (Bourdieu, 1980)

Ce qui caractérise l'*habitus* est d'être un phénomène non conscient d'incorporation des structures du monde social. L'*habitus* façonne le corps et implique par la même occasion un autre rapport au temps, qui n'est pas chronologique. Les socialisations multiples et incorporées sont présentes à tout moment dans l'individu et c'est la situation qui les actualise, de même qu'un mot, devenu au fil du

temps polysémique, tire son sens de son usage en contexte, qui, en retour, en produit un nouveau, selon la fonction poïétique du langage. De la sorte, plus les socialisations successives ou simultanées sont multiples et hétérogènes, moins il y a de déterminisme dans l'action du sujet. L'apprentissage se produit là encore quand il y a décalage entre la structure sociale et la structure mentale, cette dernière étant plus ou moins en retard sur la première, ce que Bourdieu appelle effet *d'hystérésis*.

3.3 L'établissement, fabrique de la profession ?

Sont de l'ordre de la socialisation à l'université l'intériorisation des valeurs propres à la profession, telles qu'elles ont été définies par Merton (voir *supra* chapitre 1), mais aussi la culture propre à l'établissement (codes langagiers, corporels, vestimentaires, …). Elle est une construction sociale active de la réalité vécue par l'enseignant. Ce qui la distingue de la socialisation primaire est qu'elle est vécue par un adulte qui peut orienter son développement dans un rapport conscient et éclairé à ce qu'il fait. Ainsi, si la socialisation primaire a une forte dimension affective et donc corporelle, la socialisation secondaire a, quant à elle, une dimension plus rationnelle et intellectuelle. Aussi bien, en cas de conflits, si l'adulte se trouve en mesure de verbaliser et agir sur sa propre socialisation, il est davantage à même de réorganiser ses représentations.

Dans la mesure où les enseignants à l'université sont considérés comme une profession au sens interactionniste du terme, leur socialisation est envisagée dans cette recherche comme une série d'expériences prévues et imprévues qui forgent peu à peu leur culture professionnelle. De la sorte, la socialisation secondaire, davantage que la socialisation primaire, peut être aussi bien déconstruite que reconstruite. Si la socialisation professionnelle procède bien de la socialisation secondaire, il est cependant épineux de savoir quand elle commence. De fait, il est possible de considérer que la socialisation professionnelle au métier d'enseignant commence dès l'enfance, dans la mesure où l'individu est au contact d'enseignants depuis qu'il est scolarisé. De même, la socialisation disciplinaire peut commencer très tôt, et ailleurs qu'à l'école. Ainsi la socialisation professionnelle est multiple et formée de différentes strates qui sont comme des plis.

Toutefois, l'entrée dans la profession est un moment décisif où socialisations primaire et secondaire sont fortement questionnées. À ce titre, elle est considérée comme un temps d'apprentissage remarquable. Si rien ne préjuge de la manière dont les expériences socialisatrices se produisent, trois moments caractéristiques de la socialisation professionnelle sont cependant décrits par Dubar (2015, p. 139-142), s'appuyant sur les travaux de Hughes (1958) et empruntés à l'ethnologie et aux religions : la première phase consiste en un désenchantement, qui revient à renoncer aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches, en même temps qu'il y a acculturation à celles-ci ; la seconde place le professionnel entre deux modèles, l'un idéal, l'autre pratique, et la volonté de restreindre l'activité aux tâches les plus valorisées du métier, de sorte à participer au groupe qui régule la profession et la normalise ; et enfin, lors d'une dernière phase, la personne ajuste la conception qu'elle a d'elle-même à ce qu'elle connaît de la profession pour développer une stratégie de carrière. La socialisation devient alors un système de transaction entre des attentes et des opportunités de carrière. Ainsi, c'est par « ce processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle » (Donnay & Charlier, 2008) que se construit l'identité professionnelle.

L'expérience socialisatrice opère à bas bruit et par attrition, à la différence des apprentissages, qui se produisent chez l'adulte à l'occasion d'un trouble, quand la situation quotidienne n'est plus compréhensible à partir des concepts quotidiens forgés au creux de la pratique. Parmi ces vecteurs furtifs de socialisation, l'habitat ou milieu de travail. Au sein de l'établissement universitaire, l'enseignant est exposé à de multiples strates socialisatrices superposées : une première strate tient au lieu géographique et socio-historique où est localisé l'établissement ; une seconde à la discipline ; une troisième aux différentes communautés professionnelles fréquentant l'établissement ; une dernière à l'organisation dont dépend l'établissement. Chacune de ces strates est un espace-temps qui véhicule ses propres normes, et la structure de ces différentes strates dépend de chaque individu, qui, à partir de l'expérience socialisatrice vécue, institue son monde comme le monde.

L'établissement universitaire, en tant que lieu socio-historique situé géographiquement sur la carte, est une instance socialisatrice puissante et visible, incarnée dans des symboles socialement reconnus, qui dispose silencieusement et insensiblement les corps aux attentes du monde universitaire. Ce faisant, les lieux, en figeant le temps, assurent la continuité de l'institution universitaire, en occultant sa transformation. À l'université, le *decorum* dans lequel la vie académique se déroule participe à la fabrication et la reproduction des pratiques selon l'imaginaire qu'il véhicule (Certeau, 1980 ; Lemaître, 2018) plus que n'importe quels discours ou injonction institutionnels. Les enseignants incorporent les attributs symboliques des établissements où ils exercent, au point que parfois, noblesse oblige, l'appartenance à l'établissement l'emporte sur la discipline dans leur présentation d'eux-mêmes. Ainsi, à l'UL, des enseignants de la faculté de droit, mais aussi des écoles d'ingénieurs ou normales supérieures. Cet usage socialisateur de l'espace a aussi été mis à contribution dans le choix d'implantation des sites universitaires à vocation scientifique et technologique, souvent à proximité de zones industrielles, selon la présomption d'une fertilisation croisée avec le monde de l'entreprise. Il en va ainsi, entre autres, de l'UFR MIM (mathématiques, informatique, mécanique) à Metz, du campus Brabois à Nancy, de l'IUT de Thionville à Yutz.

Au sein de l'établissement, chaque discipline a son propre mode d'habitat, qui modèle le corps et les gestes par des dispositions et des instruments spécifiques, car les apprentissages cognitifs sont associés à des apprentissages comportementaux liés à l'usage d'équipements spécialisés. Il en va ainsi des apprentissages en chimie, en microbiologie, en génie civil, en électricité, en mécanique, en géologie, … où des gestes professionnels spécifiques sont appris dès l'entrée en licence. Les instruments tels que les lunettes, la pipette à piston, les gants isolants, le casque, les chaussures de sécurité, la carte, … deviennent ainsi des signes distinctifs et symboliques de l'appartenance à la discipline, sous l'influence de leur usage prescrit. Les sciences humaines et sociales développent elles aussi des comportements spécifiques matérialisés par des lieux et instruments propres, tels que les bibliothèques, musées, monuments, opéras et archives, dictionnaires, tableaux, partitions, manuscrits, codes, mais le numérique tend à rendre l'usage de ceux-ci virtuel, invisible et accessible partout, affaiblissant par là même cette socialisation. La socialisation opère aussi par le langage qui naturalise, en dépit d'eux-mêmes, les personnes à de nouvelles représentations (Berger & Luckmann, 2018). Chaque discipline a ainsi son propre jargon qui permet aux enseignants et aux étudiants de se reconnaître entre eux. Le doctorat renforce cette socialisation par la production d'un écrit qui acculture définitivement au langage épistémique propre à la discipline.

L'établissement universitaire fabrique aussi la communauté d'établissement par les aménités mises à disposition de ses habitants. Les établissements universitaires qui disposent de lieux de sociabilité (salles de restauration, de réunion, de travail), favorisant les échanges entre enseignants et entre étudiants, ne fabriquent ni les mêmes enseignants ni les mêmes étudiants qu'un établissement où la salle de cours, inoccupée le temps de la pause déjeuner ou en soirée, fait office de cantine, de salle de conseil et de réunion et où, en réalité, les lieux sont vidés dès que l'activité est terminée. De même, un enseignant tiraillé entre différents lieux éloignés, laboratoire, établissement d'enseignement, instances administratives, développe certes des socialisations multiples, mais souvent aussi un sentiment d'appartenance faible, à moins d'en privilégier un au détriment des autres.

Ainsi, les lieux, qui disposent les conditions de l'appartenance à l'établissement, participent à la construction identitaire professionnelle de ceux-ci. De fait, l'espace structure l'individu autant qu'il est structuré par lui. Il constitue « une source de contraintes spécifiques en raison du jeu des proximités et des distances qu'il impose, mais aussi comme espace aménagé, construit, perçu et parcouru, c'est-à-dire comme produit social susceptible d'exercer des effets en retour sur les structures mentales, sur les conduites individuelles et sur le déroulement des processus collectifs » (Grafmeyer, 2019, p. 121). La communauté d'établissement inclut bien évidemment les étudiants. L'accueil de publics issus des voies professionnelles, comme c'est désormais le cas dans les BUT (Hugrée & Poullaouec, 2022), accoutument aussi les enseignants aux pratiques de leur public et les transforment de par leurs besoins particuliers.

Ainsi, la socialisation qui a cours au sein de l'établissement est un phénomène continu et multiple qui opère au travers de multiples instances plus ou moins conscientisées qui favorisent l'appartenance et la reconnaissance entre pairs. Elle est étroitement dépendante des expériences vécues et des pratiques partagées, ce qui contribue à faire des lieux et des échanges qui s'y produisent des instances capitales pour la socialisation professionnelle. Construite par la fréquentation quotidienne d'un lieu commun professionnel, elle comporte cependant le risque de construire la profession à l'image du lieu habité, chaque discipline instituant la profession à son image. Avec, pour conséquences, autant de déclinaisons de la profession que de lieux universitaires, risque d'autant plus important que les identités disciplinaires sont puissantes. Et quand la fragmentation croît entre les domaines universitaires, notamment en raison de la mise en concurrence instaurée par la LRU, et quand la fréquentation des lieux universitaires en raison de la virtualisation, diminue, que reste-t-il alors du ciment qui tenait l'institution ? Que reste-t-il de la culture professionnelle institutionnelle, en tant que contexte social-historique conscientisé qui permet que la situation ne soit pas contexte ? Que reste-t-il de la profession telle qu'elle s'est construite historiquement et des conditions inconditionnelles de son exercice ?

3.4 L'organisation, fabrique du professionnel ?

Selon Derrida (2001, p. 68-72), tant que les enseignants ne connaîtront pas l'histoire de l'humanité, de la démocratie, de la souveraineté, de la profession, de la littérature et de la professionnalisation, pour assurer l'inconditionnalité de la profession, leur socialisation professionnelle restera passive. Or depuis les années 2000, le train des réformes universitaires s'est accéléré. La situation professionnelle que vivent les enseignants à l'université en est troublée au point que les enseignants peinent à suspendre leurs actions habituelles pour en délibérer. Aussi, la profession tend à être

instituée à l'image du lieu habité professionnellement et vécu comme souverain, inéluctable et sans mémoire. Alors la socialisation en établissement favorise l'inertie et le mimétisme, en freinant les mobilités fonctionnelles et verticales (Gatignol, 2014). De la sorte, il n'est pas forcément apprenant. Ainsi Loizon (2018) montre qu'en dépit des ressources de conversion externes favorables à l'université pour soutenir le développement, les communautés de pratique, au sein desquelles la profession est apprise, enchevêtrent différentes normes et produisent des incohérences qui, en rendant le contexte de travail flou, amoindrissent les capacités d'agir. Les enseignants seraient ainsi en quelque sorte mis dans la situation de participer à un jeu dont les règles leur seraient méconnues, ce qui ne leur permettrait ni d'orienter leur action ni d'en construire le sens. Ainsi, l'apprentissage de la profession serait foncièrement limité par son apprentissage situé en établissement.

Ce faisant cependant, l'université est devenue une organisation gérée comme une entreprise qui socialise ses habitants à ses principes au travers d'outils incontournables et imposés sous couvert de rationalisation. Ils construisent une identité organisationnelle différente de l'identité professionnelle socio-historique des enseignants à l'université. De fait, la socialisation organisationnelle attendue aujourd'hui est d'ordre sociétaire, alors que la socialisation professionnelle est d'ordre communautaire (Dubost, 2002), ce qui signifie, selon la distinction faite par Tonnies et reprise par Weber, qu'aujourd'hui, à la solidarité organique qui présuppose une collectivité d'appartenance, dont une communauté linguistique, serait préférée une socialisation purement rationnelle et mécanique, par finalité et conformité subjective à des règles considérées comme expressions d'intérêts communs mais limités.

Cet intérêt commun serait défini par l'UL au nom du grand établissement auquel les enseignants y habitant appartiennent, avec priorité à l'excellence en recherche et en enseignement, à la valorisation des sciences et techniques et à la professionnalisation (*infra* chapitre 5). Cette socialisation sociétaire se manifeste par un nouveau langage néolibéral, aussi bien dans le domaine de la recherche que de la formation, qui supplante le vocabulaire humaniste employé jusque-là. Il en va ainsi du vocabulaire technique lié à la professionnalisation et diffusé depuis la mise en place du processus de Bologne, qui importe des notions telles que celles de performance, de certification, d'employabilité, de référentiel, de compétences, de situation, d'évaluation, de niveau, …

L'introduction de cette logique rationnelle à l'université se produit au détriment des logiques affectives qui lient les enseignants à leur discipline et leur établissement. Les études universitaires sont envisagées et présentées dans une logique de projet professionnel strictement utilitaire (Pastré, 2011) et non plus selon leur intérêt intellectuel, ce qui n'exclut pas ensuite qu'un lien affectif se crée. La socialisation actuelle des doctorants est conforme à ces valeurs, le financement par des dispositifs CIFRE contribuant à produire de nouveaux types de chercheurs éloignés du monde académique, aussi bien dans les sciences dures (Guillouzouic & Malgouyres, 2020) que dans les sciences humaines et sociales (Feraudy et al., 2021 ; Feraudy et al., 2024). Socialisés à la recherche « en pointillé », ils incarneraient un nouveau type de chercheur dans le monde universitaire, à la liberté académique restreinte et à l'attachement moindre aux valeurs universitaires.

Cependant, la socialisation sociétaire n'exclut pas la socialisation communautaire, notamment en ce qui concerne les enseignants expérimentés à l'université, qui partagent la condition d'une socialisation universitaire longue, au cours de laquelle ils ont tissé des liens durables avec leurs

collègues. La porosité grandissante de l'espace universitaire avec l'espace entrepreneurial permet parfois aussi aux socialisations communautaires de se reconstruire, au-delà du statut universitaire, au nom d'un idéal professionnel partagé, par exemple entre universitaires et professionnels ayant été socialisés dans les mêmes écoles, qu'il s'agisse des écoles d'ingénieurs ou des ENS. Aussi la rationalisation de la socialisation, au lieu de fabriquer des individus fortement socialisés à l'instar des institutions totales, produit des enseignants où socialisations communautaire et sociétaire se combinent sans s'exclure. Néanmoins, il importe de relativiser le rôle joué par l'institution, à une époque qui se caractérise aussi par son déclin et sa remise en cause (Dubet, 2002). Chez l'adulte, la socialisation n'implique pas forcément une adhésion aux visées organisationnelles, qui sont d'ailleurs en général multidirectionnelles, et influent sur la socialisation des groupes sociaux plus que sur les individus (Darmon, 2016). Leur socialisation est d'abord fonction de leur propre parcours, de leur implication et de la situation dans laquelle ils se trouvent.

En définitive, la socialisation des enseignants à l'université forge une identité professionnelle où se superposent différentes strates socialisatrices, personnelle, professionnelle et historico-culturelle, dans le creuset du lieu professionnel habité. Face passive de l'apprentissage, les conditions ne sont pas toujours accordées aux enseignants pour la réfléchir, de sorte que la profession est instituée comme souveraine et identique au lieu habité. Décliné ainsi de multiples façons, ce mode de socialisation finit par affaiblir la profession, dans la mesure où le ciment symbolique censé tenir l'institution se fissure sous l'effet de la territorialisation de la profession en de multiples fiefs. Cette territorialisation, faute d'un ciment symbolique professionnel partagé, la rend d'autant plus vulnérable au discours organisationnel libéral et à une subjectivisation excessive du travail.

Conclusion du chapitre 3

L'approche historico-culturelle du développement professionnel conduit à dépasser les approches développementale et managériale pour les envisager conjointement à plusieurs niveaux, individuel, professionnel, organisationnel et institutionnel. De la sorte, le développement professionnel est fortement conditionné par le milieu, car l'espace plie en une situation concrète les différentes cultures selon lesquelles la professionnalisation se produit. Aussi quotidienne et familière soit-elle, et pour invisible qu'elle devienne, quand, dans l'établissement universitaire, le corps de l'enseignant se cogne aux autres, aux objets et aux espaces selon une configuration culturelle singulière, se produit une activité culturelle complexe qui s'apparente à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture (Brossard, 2004 ; Certeau, 1980), soit un apprentissage au travers duquel les fonctions psychiques supérieures se développent. Travailler dans un lieu universitaire est ainsi une pratique vivante, qui, en mobilisant une multiplicité d'imaginaires sociaux et culturels construits historiquement et plus ou moins incorporés, participe au développement des enseignants par la construction imaginaire et sociale qu'ils élaborent de leur milieu, à condition que cette socialisation puisse être réfléchie. Dès lors, elle ne détermine pas l'action des professionnels qui y travaillent, car ceux-ci, en tant qu'adultes, sont à même d'agir sur cette pratique, par le truchement des outils matériels, humains et culturels, à condition d'y avoir accès et de pouvoir participer aux communautés de pratique, quel que soit leur savoir.

Aussi, la situation en établissement est-elle l'unité de sens sans laquelle l'apprentissage professionnel des enseignants à l'université ne peut être compris. De fait, seul le lieu opérationnalise la situation,

car il en matérialise les dimensions historique, culturelle et symbolique imaginaires de sorte que les lieux construisent les enseignants autant qu'ils les construisent. À ce titre, au regard du développement professionnel, le lieu constitue un capital spatial :

> son usage, sa connaissance et sa maîtrise, font l'objet d'un apprentissage qui relève du construit social et culturel. Le capital spatial recouvre la capacité à se déplacer (capital mobilitaire), à contrôler, à dominer et à transformer un espace, ce que recouvre la notion de maîtrise de l'espace. De ces capacités dépendent la faculté d'ériger un espace en territoire ou, selon l'échelle, en micro-territoire » (Bouron, 2022, p.1).

Ce capital spatial n'existe cependant qu'à condition qu'il soit construit socialement comme tel, par réflexion sur le milieu vécu. Les affordances que propose le milieu universitaire ne sont en effet perçues comme telles que dans la mesure où elles appartiennent à la culture professionnelle des enseignants à l'université. Cependant les réformes qui ont transformé l'université depuis une vingtaine d'années ont profondément affecté la culture des lieux d'enseignement universitaires. L'identité organisationnelle cherche à supplanter l'identité professionnelle forgée dans les établissements. De nouvelles pratiques y sont introduites qui véhiculent pervasivement des valeurs davantage sociétaires que communautaires. Aussi la bureaucratisation néolibérale à l'université, en tant que processus diffus plus ou moins consciemment internalisé, impacte davantage sociologiquement que politiquement la profession car elle est affectée au lieu même de sa construction et de sa souveraineté.

CHAPITRE 4 : UNE TOPOLOGIE UNIVERSITAIRE CRITIQUE

Le chapitre précédent a montré que le lieu de travail en tant que conducteur de l'activité joue un rôle primordial dans le développement professionnel des enseignants à l'université car il véhicule la culture professionnelle au travers de pratiques collectives. Cette culture, qui participe de la socialisation des enseignants, favorise aussi toutefois le conformisme et la territorialisation des pratiques. Elle est actuellement bouleversée principes bureaucratiques néolibéraux qui gouvernent désormais l'université. Mais quelle culture de la profession fabriquent les établissements universitaires ?

L'architecture universitaire institue un cosmos qui définit la position sociale qu'occupe l'institution universitaire. Même si elle ne prescrit pas les pratiques, même si les idéologies qui ont institué les établissements universitaires sont dépassées, il n'empêche qu'elles sont visibles et se transmettent à leurs habitants par la fréquentation quotidienne qu'ils en ont. L'architecture universitaire, héritée de celles des monastères, fermée sur elle-même, s'est ouverte au monde économique alentour au gré des politiques éducatives. Cependant l'identité universitaire se caractérise moins par un modèle architectural qu'un état dégradé ou inachevé, en retard par rapport aux besoins, au point qu'au lendemain de la pandémie de Covid, nombreux sont les enseignants à s'être repliés chez eux, d'autant plus que, depuis les années soixante-dix, les établissements universitaires ont fait l'objet de plusieurs types d'hybridation qui ont aussi participé à en brouiller le sens.

1 Architecture de la profession universitaire

L'architecture est l'art qui consiste à concevoir des espaces par l'édification de bâtiments, selon des règles de construction empiriques ou scientifiques et des concepts esthétiques, en tenant compte des aspects sociaux et environnementaux liés à leur fonction et à leur intégration au milieu. Ainsi l'architecture universitaire, qui garde en mémoire les vestiges idéologiques qui ont présidé à la construction des bâtiments, a une valeur monumentale. Le *decorum* architectural, comme ordre de référence pour l'activité et la pensée, constitue alors un élément à part entière du curriculum d'un établissement (*infra* chapitre 6). Il en manifeste le prestige, en tant que dépositaire du savoir, soit élitiste, soit démocratique. Il incarne les missions que les politiques assignent à la profession des enseignants à l'université : conservation de la culture savante, production de connaissances scientifiques ou professionnalisation au service à la société (Paivandi & Younès, 2019).

Cette entreprise sémiotique institue un monde ou *cosmos*, en définissant une position par rapport au territoire considéré (centralité, périphérie, ruralité), une finalité à la profession suivant que l'architecture est ouverte ou fermée, une histoire au travers des monuments présents (statues, cour d'honneur, musées *in situ*) et des noms assignés aux différents espaces définis dans les lieux (noms propres, numéros ou lettres), une hiérarchie entre les disciplines s'exprimant dans la situation des unes par rapport aux autres, un mode de vie fonction des aménités à disposition (bibliothèque, restaurant universitaire, cité universitaire, *infra*structures de loisir à proximité, pelouses, parking, …) et des règles de vie (par exemple en traçant des voies de déplacement) qui créent des conditions dans lesquelles enseignants à l'université et étudiants interagissent et façonnent les valeurs communes partagées.

À ce titre, l'architecture est une cosmologie, c'est-à-dire qu'elle institue ce qui fait que le monde est monde, en le matérialisant par le *decorum* (*infra* chapitre 6). Cette cosmologie établit la profession selon deux dimensions structurantes : la profession publique (dire à tous) et la spécialisation des savoirs (ce en quoi on a foi), soit une ouverture en même temps qu'une fermeture, que la forme initiale du U majuscule symbolise. Plus une institution spécialise les savoirs et sélectionne les étudiants, plus elle se démarque par une architecture affirmée et spécifique, qui en retour contribue à un fort sentiment d'appartenance. Entre une école d'ingénieurs, qui favorise un phénomène d'entre-soi (Choffel-Mailfert, 2014 ; Coquillard, 2019) et un campus universitaire en lettres et sciences humaines, l'institution du monde diffère.

Néanmoins, le *decorum* ne préjuge en rien des pratiques, la cosmologie étant fondamentalement une anthropologie. Mais si l'architecture universitaire est l'expression spatiale des idéologies qui l'ont investie, elle n'a pas vocation à transformer les pratiques. Pourtant, les ambitions politiques ont largement investi l'architecture scolaire et universitaire dans le but de réformer l'enseignement. Aussi, l'architecture universitaire a-t-elle une valeur éminemment symbolique à laquelle ses habitants sont directement confrontés et c'est au titre des valeurs idéologiques portées par les lieux dans l'imaginaire de leurs habitants qu'il importe de s'y intéresser. Dans la mesure où les bâtiments universitaires ont pour vocation d'assurer l'exercice de la profession en fonction d'un certain imaginaire, et que cette profession universitaire a pour caractéristique de professer depuis ce lieu sans lieu, qu'est-ce que les lieux font à la profession et ses habitants ?

1.1 Variations sur le modèle monastique

Quand l'université est réhabilitée par Napoléon, elle dispose de modèles architecturaux d'enseignement supérieur que sont les monastères et les collèges royaux. Ces modèles insistent sur la rupture entre mondes régulier et séculier et ont pour vocation de former et d'éduquer les âmes d'une élite. Ils considèrent que l'étude exige d'être mis à l'abri du tumulte du monde, et n'y sont autorisés que ceux qui se sont soumis à des rites initiatiques, selon un principe hétérotopique mis en évidence par Foucault (2019). L'université hérite de ce modèle et de ces rites car « tout symbolisme s'édifie sur les ruines des édifices symboliques précédents et utilise leurs matériaux » (Castoriadis, 1975, p. 178). Elle s'approprie le modèle d'architecture monacale, organisé autour d'un cloître central et le laïcise peu à peu, en ouvrant notamment le cloître sur un côté, qui passe de la forme d'un carré à celle d'un U (Compain-Bajac, 2014), symbole d'une ouverture-clôture sur le monde. Au centre le jardin, et au sein du bâtiment, les salles d'études et la bibliothèque sont conservés.

Telle est la configuration de la première université en Lorraine, fondée en 1572 et située à Pont-à-Mousson, à l'actuel emplacement du lycée Marquette. Quand l'université est déplacée à Nancy, dans l'Hôtel de l'Université, en 1783, cette même architecture est reproduite. Quand l'université est réhabilitée en 1862, sous Napoléon III, ce modèle prévaut encore pour la conception du Palais de l'Université (HISE, 2011), mais y sont ajoutés les amphithéâtres, symboles antiques repris par le monde académique de l'engagement dans la cité, et une façade monumentale qui fait défiler le cortège des grands hommes qui ont marqué l'histoire universitaire lorraine et œuvré à sa réhabilitation (Marseille & Maurer, 2014, p.5). Le bâtiment, affublé d'une tour qui, à l'origine, devait abriter une lunette astronomique, est repérable de loin. Le palais tient à professer publiquement sa vocation à être un centre intellectuel au cœur de la cité, rassemblant sciences, lettres, droit puis

médecine, avec lequel les institutions religieuses ne peuvent plus rivaliser. Il forme le cadre spatial dans lequel renaît l'imaginaire universitaire nancéen et participe à la construction de l'enveloppe matricielle symbolique à partir de laquelle l'histoire collective universitaire nancéenne s'écrit depuis.

Dans les années soixante, le Palais de l'Université devient trop étroit. Grappin, doyen de la faculté en 1959, raconte comment, face au manque d'espace, il en était arrivé à prendre la décision de couper des salles de cours en deux dans le sens de la hauteur, pour continuer à accueillir les flux étudiants (Picard, 2020, p. 221). Quand, dans les années soixante, la décision est prise de délocaliser sur un campus spécifique les étudiants en lettres, le doyen Schneider insiste pour rester dans la continuité des implantations universitaires antérieures : étonnamment, le campus lettres[34] est bâti en cœur de ville à une époque où l'on cherche à en éloigner les étudiants. La faculté de lettres est construite en 1961 sur l'ancien domaine de Turique, où logeaient les sœurs du Bon Pasteur jusqu'en 1903, auxquelles succéda l'institution Saint-Joseph (Maurer, 2015). La construction reprend la forme du U mais, hybridée avec celle du campus américain alors en vogue (Compain-Bajac, 2014), elle s'ouvre au centre sur une vaste pelouse qui l'outrepasse.
Aux États-Unis, ce carré de pelouse appelé *lawn*, véritable obsession anglo-saxonne, est au départ un champ collectif au centre du village pour faire paître le bétail alors qu'il y a peu de champs. Il devient peu à peu l'espace central de la vie politique, au même titre que l'*agora* ou le *forum* dans l'Antiquité. C'est par cet espace de rencontre ouvert sur la cité et figuré par la pelouse que l'architecture universitaire signifie sa nouvelle orientation, alors que l'amphithéâtre est relégué à l'arrière et enterré (Maurer, 2015). La fermeture hétérotopique n'est plus d'actualité, les études universitaires ne sont plus coupées du monde, mais se veulent en lien direct avec lui.
À preuve, le bâtiment des ordinateurs qui jouxte la bibliothèque et oppose au savoir livresque les nouvelles technologies. L'extension potentielle du campus par ajout de bâtiments est prévue dès la conception, vers le sud de l'emplacement. Dès 1967, soit trois ans après la construction, les effectifs dépassent ceux prévus pour 1972. Cela se traduit par un déficit de surface de 12 056 m² en lettres. Avec la construction du campus de la faculté des lettres, le bâti universitaire se confronte à une nouvelle échelle spatiale, celle du développement urbain. Conjuguant différents imaginaires en tension, entre héritage scolastique de l'université de l'Ancien Régime et aspiration vers le campus américain ouvert sur la société, c'est une construction entre deux, rapidement en mal d'identité et dégradée par la surpopulation. Dès les années quatre-vingt, il est dans un état misérable.

L'architecture universitaire s'inspirant du modèle monastique hétérotopique ne correspond plus aux pratiques poreuses et fluides du XXIe siècle (Ghorra-Gobin, 2012 ; Sparke, 2022). Il n'empêche que nombre d'étudiants et d'enseignants fréquentent encore aujourd'hui des lieux académiques conçus au moins en partie sur ce modèle, contribuant à le maintenir actif dans leur imaginaire quand bien même il est à rebours de la porosité actuelle de l'université avec l'espace urbain, politique et économique.

[34] Campus lettres (https://www.estrepublicain.fr/culture-loisirs/2023/11/19/savez-vous-sur-quoi-a-ete-construite-la-fac-de-lettres-a-nancy)

1.2 Le modèle fonctionnaliste

Dès la fin du XXe siècle, le modèle architectural monastique est concurrencé par d'autres, notamment quand il s'agit d'ériger des bâtiments scientifiques, qui tiennent à se dégager de l'héritage scolastique de l'Ancien Régime. Ainsi à Nancy, dans le Palais de l'Université, la nécessité de locaux supplémentaires, en lien avec les velléités de développement des sciences appliquées soutenues par la politique nationaliste et revancharde des Républicains, conduit à la création d'un institut chimique à Nancy, en 1898. De fait, la seule école de chimie industrielle, créée en 1822 à Mulhouse sous l'impulsion d'industriels du textile, se trouvait alors en zone annexée. Haller, maître de conférences chargé du cours de chimie organique, part, dès 1880, en mission en Allemagne pour documenter un projet de réorganisation de l'ensemble des services de chimie de la faculté des sciences de Nancy. L'Institut chimique[35], construit en 1887, qui s'inspire clairement de l'université allemande, est installé dans des anciens entrepôts libérés par la ville sur les contrescarpes de la ville ancienne, à la porte de la Craffe. En 1896, il est suivi de l'Institut électrotechnique de Nancy et l'Institut de mathématiques et de physique, financés à hauteur de 300 000 francs par Solvay. Le style de l'Institut chimique est en rupture avec le monumentalisme antérieur du Palais de l'Université. Il ne suit pas non plus le style Art nouveau alors en vogue, jugé frivole pour une architecture institutionnelle. Le bâtiment se distingue par son absence de moulures et de représentations symboliques. Sur le fronton figurent simplement les inscriptions « Université de Nancy », « Faculté des sciences », et de part et d'autre « Institut électrotechnique » et « Institut de mécanique ».

À l'intérieur, l'enseignement universitaire est conçu selon un modèle fonctionnaliste. Alors que, dans le palais académique, la parole magistrale organisait l'enseignement en plaçant les amphithéâtres au cœur du bâtiment, dans l'Institut chimique, la répartition des surfaces laisse plus d'espace à l'observation et l'expérimentation avec l'aménagement de salles de travaux pratiques (TP). L'institut affiche une vraie volonté de lier enseignement et recherche, sciences et sciences appliquées. Ce qui caractérise ce modèle architectural est l'espace consacré aux salles équipées de matériel scientifique et technique spécialement dédié aux disciplines. Avec la salle de TP est acclimatée à l'université une pédagogie peu instituée jusque-là, qui valorise une approche inductive reposant sur la manipulation et l'expérimentation. Si l'aménagement de ces salles varie suivant la discipline considérée, toutes exigent cependant davantage d'espace que les salles de cours ordinaires, mais aussi davantage de ressources matérielles et humaines, pour la maintenance et la préparation. L'organisation des cours selon le modèle « cours magistral, travaux dirigés, et travaux pratiques » qui se construit à cette époque est donc intimement liée à une organisation spatiale et matérielle propre aux sciences et invite aborder la pédagogie d'une façon qui déstabilise la parole magistrale.

Un peu moins d'une centaine d'années plus tard, ce modèle est repris pour imaginer le campus de l'Institut national polytechnique de Lorraine (INPL), construit en 1972 sur le plateau de Brabois. Ce campus surplombe la combe où se trouve en-deçà la faculté des sciences, affichant ainsi une forme de domination symbolique des écoles d'ingénieurs sur la faculté. Il est construit avec un matériau peu courant à Nancy, la brique rouge, largement utilisée dans les villes industrielles du nord de l'Europe, qui affiche clairement la vocation des cinq écoles qui y sont réunies. Celles-ci sont autant d'ailes, ceintes chacune par les halles dédiées aux TP, qui encerclent à leur tour la présidence de

[35] Institut chimique (https://archives.nancy.fr/fileadmin/ARCHIV/Images/ENSAN/10_Institut_chimique2_vf.pdf)

l'université. Les écoles ne communiquent entre elles qu'en passant par le centre, selon une organisation spatiale qui valorise un rapport hiérarchique absent jusque-là de leurs relations (Choffel-Mailfert, 2014).

Durant cette même période des Trente Glorieuses, les IUT naissent de la nécessité de former davantage de techniciens supérieurs. Les bâtiments iutiens, construits eux aussi sur le modèle fonctionnaliste, visent à familiariser les étudiants au monde de l'entreprise. Chaque génie a son espace, voire son bâtiment propre, et sa halle de travaux pratiques. À l'INPL, comme à l'IUT Nancy-Brabois, chaque bâtiment abrite et délimite une communauté spécifique selon une vision presbytérienne très anglo-saxonne, si bien que la réunion de plusieurs écoles ou génies sur un même lieu ne préjuge en rien de pratiques communes (Compain-Bajac, 2014). La vie académique est une cohabitation de petits mondes différents réunis en un même lieu (Clark, 1987 ; Lodge, 1985). L'architecture des bâtiments iutiens, hybridation entre architecture universitaire et d'entreprise, se signale elle aussi par sa sobriété et son uniformité. Les infrastructures pour se loger, se restaurer, s'y rendre, se garer sont en général sous-dimensionnées, alors même que les IUT sont souvent établis dans des villes moyennes, éloignées des centres métropolitains. La vie étudiante ne fait pas partie du projet architectural universitaire. À Longwy, par exemple, alors que le département existe depuis 1969, la route pour y accéder n'est toujours pas terminée en 1982 (Coquillard, 2019). Ce n'est qu'en 2001 que les habitants des lieux peuvent enfin bénéficier de logements et d'un restaurant universitaires. Les collectivités locales, qui ont largement participé au financement de ces structures, dans l'optique de devenir elles aussi des villes universitaires (Soldano, 2018), n'ont pas forcément les moyens d'offrir les aménités de la vie académique.

Jusqu'à ce que les progrès de la simulation soient tels qu'il est possible aujourd'hui de s'exercer à manipuler virtuellement, aucun curriculum scientifique et technique n'était imaginable sans TP dans des salles dédiées. Le modèle fonctionnaliste a été si bien institutionnalisé qu'il a été généralisé à l'ensemble de l'université, en imposant la distinction entre CM, TD et TP alors qu'il n'a parfois guère de sens en lettres et sciences humaines et sociales. Il introduit à toute l'université une hiérarchisation des espaces ainsi qu'une nouvelle démarche pédagogique, inductive, fondée sur la manipulation et l'expérimentation. Ce modèle, radicalisé durant les Trente Glorieuses, en promouvant une architecture universitaire proche du bâtiment industriel, promeut un modèle universitaire qui néglige la socialisation étudiante au seul profit de la socialisation professionnelle entrepreneuriale. Il met en concurrence les lieux symboliques qui sont historiquement propres à l'université, la bibliothèque, l'amphithéâtre et le jardin, avec d'autres, comme le terrain, la salle de TP, la halle, l'atelier, équipés de machines et matériels technologiques qui, par comparaison, rendent les premiers poussiéreux et archaïques. Ce nouveau *decorum* universitaire, qui implique l'apprentissage de conduites spécifiques en termes de sécurité, d'hygiène, et de gestes professionnels propres à chaque discipline, est vecteur d'une socialisation forte qui fonde le sentiment d'appartenance à la communauté disciplinaire alors qu'amphithéâtres, bibliothèques et jardins se sécularisant et se multipliant *extra muros* universitaires échouent à produire cette socialisation. Aussi dans les lieux universitaires, chacun de ces deux *decorum* universitaires inscrit une définition différente de la profession, qui s'impose à leurs habitants.

1.3 L'utopie du campus à l'américaine

Dans les années soixante, le modèle du campus universitaire américain devient plus familier aux universitaires français car les échanges s'accroissent entre les scientifiques de tous les pays. Selon la conception protestante, il est préférable d'éloigner les campus de la corruption urbaine, à la campagne, dans un milieu davantage propice à la réflexion, à l'instar des universités de l'*Ivy League*, dont Harvard et Yale en particulier. Conséquence de cette localisation éloignée des aménités urbaines, le campus est la reproduction d'une ville en miniature, avec tous les services suffisants à la vie étudiante (Compain-Bajac, 2014). Dans les pays anglo-saxons, être enseignant ou étudiant à l'université revient à y vivre au quotidien (Carausse, 2014). À l'heure de la première massification, au moment où il devient nécessaire d'investir davantage dans les bâtiments universitaires, ce modèle exerce une certaine fascination sur les architectes et scientifiques français, la réunion des disciplines sur un site unique passant pour un gage d'intelligence collective.

Le doyen Roubault, au pilotage du projet de construction de la nouvelle faculté des sciences de Nancy, avait visité de nombreux campus américains. L'espace alloué à Vandoeuvre pour construire le nouveau campus était suffisant pour réunir tous les cycles, la recherche et l'ensemble des écoles d'ingénieur. Il se trouvait à l'écart de la ville conformément à la vision américaine des études supérieures. La construction, de 1963 à 1971, connaît de nombreux revers[36]. Le premier projet consiste en une tour de vingt étages : l'intention est de tout rassembler en un lieu unique pour mieux étudier. Le doyen Roubault, qui y voit une reproduction de l'ancienne Sorbonne et compare la tour au mur des Lamentations, refuse. Pas d'autre Jussieu. Le second projet consiste en des bâtiments par groupe de spécialité reliés par une nappe d'amphithéâtres en réseau, au niveau du sol, voire semi-enterrés, avec des tours par discipline et des barres plus basses qui les relient. Mais les études géologiques contredisent le projet initial et limitent la hauteur des tours. Seul le bâtiment du premier cycle et le lycée à proximité sont construits sur ce modèle. Le troisième projet prend en compte la géologie et la cuvette dans laquelle la faculté se trouve : les barres laissent place à des courbes qui épousent le paysage.

Tout ce qui relève de l'enseignement, amphithéâtre et salle de travaux pratiques, est groupé dans des volumes bas et plats, quasi invisibles. Les laboratoires sont logés dans des tours, occupant une situation dominante. Les mathématiques sont placées au sommet et, aux étages inférieurs, la chimie et la physique. Les sciences naturelles, biologie, zoologie, géologie, sont logées dans la pince de crabe, moins haute et en contrebas. Le lien entre les laboratoires et les salles de travaux pratiques est rendu le plus court possible. La bibliothèque, érigée sur un promontoire naturel, est conçue comme un sanctuaire du savoir, deux nefs ovales se superposant et abritant salles de travail et d'études tandis que les magasins de livres sont au cœur de l'édifice (Bauer et al., 2014). Initialement reliée au bâtiment principal par une galerie-cloître qui a été détruite depuis, la bibliothèque reprend, en le revisitant, l'héritage de l'université de type scolastique (Bauer, 2015).

Une résidence étudiante et un restaurant universitaire complètent le cadre de vie étudiant, mais les aménités initialement prévues (cinéma, supermarché, marchand de disque) ne sont pas édifiées. De fait, ces projets butent sur la centralisation planificatrice de l'époque, peu sensible au cadre de vie et aliénée au fonctionnalisme triomphant. Le fléchage budgétaire des fonds attribués est alors

[36] Campus sciences et technologies (https://www.itinerairesdarchitecture.fr/ficheop.php?id=169)

entièrement dédié aux locaux d'enseignement, selon le choix délibéré du ministre de l'Éducation nationale. Sur le campus, les étudiants étudient. Ils iront vivre et s'amuser ailleurs (Choffel-Mailfert, 2014). L'imaginaire hétérotopique de la clôture, où l'école est conçue comme une prison, un couvent ou une caserne, qui hante l'EN jusque dans les années soixante-dix, et où apprendre est d'abord une discipline, s'impose finalement, alors que le campus, inspiré de l'architecture organique de Lloyd Wright (Marseille 2015) et ouvert sur le paysage qu'il prolonge (Grèzes-Rueff & Leduc, 2007), exprime l'inverse.

Inachevée, la construction du campus de sciences est en tension entre ces deux aspirations : d'une part, une interne où le campus se suffirait à lui-même, ville miniature à l'américaine entièrement dédiée au savoir, dont étudiants et enseignants réunis dans un lieu multidisciplinaire n'auraient pas besoin de sortir, soit un imaginaire finalement assez conforme à l'idéal monastique ; d'autre part, une externe où le campus est l'expression organique du milieu dans lequel il se trouve, dans la mesure où les plans , revus et dictés par les études géologiques pointant la fragilité du sous-sol, ont visé l'intégration paysagère, selon des préoccupations écologiques finalement très contemporaines. Finalement, il n'est ni l'un ni l'autre (Tainturier, 2014). Investi d'imaginaires contradictoires, amputé de ses utopies, dégradé et défiguré, il est aussi l'expression de l'architecture d'avant les chocs pétroliers, véritable passoire thermique où la température dans les laboratoires avoisine régulièrement les 12 °C en hiver. Aussi, la plupart des habitants actuels de la faculté des sciences sont persuadés que le bâtiment a été initialement conçu pour être construit sous des climats désertiques[37]. De fait, à l'instar des autres campus conçus comme des mégastructures dans les années soixante, dont en France, l'université de Jussieu et celle de Toulouse le Mirail, par des architectes de renom,

> l'inadéquation de l'œuvre à l'usager est parfois exprimée sur un mode mineur à travers un phénomène rumoral : il s'agirait alors d'une architecture prévue pour d'autres hommes sous d'autres cieux. Jussieu partage avec d'autres universités (comme celle du Mirail à Toulouse) cette rumeur qui en fait un édifice conçu pour l'Afrique du Nord (d'où les toits plats) et que l'on aurait construit finalement en France, après la décolonisation, sans songer à l'adapter au climat francilien (Hottin, 2014, note 59).

Son allure organique, très proche des œuvres d'anticipation contemporaines de sa construction, telles que les romans *Dune* (1965) ou *L'Odyssée de l'espace* (1968), contribue à en faire un objet non identifié dans le paysage universitaire nancéen[38]. En 2015, face à l'état déplorable du campus, les architectes se mobilisent pour sa patrimonialisation (Marseille, 2015). En 2020, lors de la pandémie, ce campus, entièrement ouvert, devient un refuge pour les habitants du quartier, qui en font, le temps du confinement, un lieu de pratiques sportives, de loisirs et de rencontres, recouvrant, sans le savoir, l'intention initiale de son concepteur.

[37] Rumeur récurrente des usagers de la Faculté des sciences et technologie de Vandœuvre-lès-Nancy, confirmée par Gilles Marseille lors de la conférence à destination de ses usagers et intitulée « Une architecture radicale : comprendre l'histoire de la FST », le 27 mai 2025.

[38] Un autre exemple de ce type de mégastructure universitaire incomprise et mal vécue par les usagers est l'université Bochum de la Ruhr (https://www.sosbrutalism.org/cms/15889891)

L'histoire architecturale complexe de cette faculté montre la puissance de l'imaginaire dans la pratique des lieux. L'imaginaire social d'un bâtiment universitaire est autant construit par son architecture que par ses usagers. Ainsi, alors que le design architectural de cet établissement échappe aux habitants pour lesquels il a été construit, enseignants et étudiants, il est en revanche parfaitement compris des habitants du quartier, qui en ont fait le lieu de vie dont rêvait son concepteur. En revanche, pour expliquer leur lieu de vie, les habitants de la faculté ont forgé leur propre histoire imaginaire collective, à la mesure de leur culture scientifique.

Trente ans plus tard, en 1999, un nouveau projet de campus, Artem[39], est lancé à Nancy. Ce projet opère plusieurs ruptures avec l'architecture universitaire nancéenne. Conduit de 2003 à 2017, le chantier Artem, sous la maîtrise d'ouvrage du Grand Nancy, sonne la fin du passé militaire nancéen. En effet, l'ancienne friche militaire, la caserne Molitor, sur laquelle il est construit, est abattue plutôt que d'être restaurée. C'est aussi la fin de l'université conçue comme une hétérotopie, qui l'a fait occuper sans vergogne d'anciens couvent, caserne, ou prison réaménagés pour l'occasion, tels les campus du Saulcy et Bridoux à Metz, érigés dans d'anciens sites militaires. Le campus Artem, ouvert sur la ville, se veut d'emblée un lieu de vie pour les étudiants et les habitants du quartier. Il comprend une médiathèque, une maison des étudiants et une cafétéria, et le public peut circuler librement dans les jardins. En 2022, le collège Niki de Saint Phalle est ajouté au campus avec la volonté affichée, en plus des synergies créées entre les disciplines, d'ajouter de la mixité sociale. Le projet signe aussi la fin du fonctionnalisme et du zonage de la charte d'Athènes. Il ne s'agit plus de créer un campus, mais un « morceau de ville ». La trame piétonnière universitaire qui traverse Artem recoud le quartier d'Haussonville à celui de Nancy Thermal. Entre la ville et l'université, la porosité est complète. Le financement, d'un coût total de 230 millions d'euros, a reçu le soutien de l'Europe (fonds FEDER (fonds européen de développement régional)), de l'État (ministères de l'Éducation, de la Culture, de l'Industrie et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), et des collectivités (Conseil régional de Lorraine Conseil départemental de Meurthe-et-Moselle et Communauté urbaine du Grand Nancy).

Le projet Artem cherche à franchir les frontières disciplinaires et à faire dialoguer les savoirs : Mines Nancy occupe les locaux depuis 2012, l'École nationale supérieure d'art et de design (ENSAD) depuis 2016, l'ICN Business School pour le management depuis 2017, et l'Institut Jean Lamour, laboratoire de recherche fondamentale et appliquée en sciences et ingénierie des matériaux et des procédés, en 2019. C'est donc aussi la fin des campus par domaine, tels les campus lettres et sciences humaines ou sciences ou les écoles d'ingénieurs. Néanmoins, ces quatre écoles sont rattachées à l'UL sans en faire administrativement partie : avec une sélection exigeante à l'entrée et des coûts de scolarité élevés, ce campus est un nouvel avatar du modèle scolastique, puisque, autant par le coût que par le public accueilli, il véhicule une vision de l'enseignement supérieur sélectif, élitiste et payant, à rebours de la vocation sociale défendue par l'université depuis la loi Faure.

L'architecture du campus Artem s'appuie en fait sur des recettes éprouvées. Même si ce projet est pensé comme un écosystème dont les écoles sont les organes vitaux, chacun symbolisée par une couleur spécifique, ces écoles ont leur territoire propre que la galerie-verrière rose et bleu, soutenue par des piliers métalliques, est censée relier. Elle n'est pas sans rappeler la galerie extérieure du

[39] Artem (https://anma.fr/fr/projets/galerie-artem/)

campus sciences, qui reliait le bâtiment central à la bibliothèque, et qui a été la première victime des réaménagements successifs qu'a connu le campus, comme les nombreuses galeries couvertes qui ont été fermées et réaménagées en salles de cours. La galerie n'est rien d'autre qu'une lointaine réminiscence de celle du cloître, qui jouait la même fonction de desserte des lieux communautaires importants, sacristie, salle capitulaire, dortoir, réfectoire, et *scriptorium*, réinvestie symboliquement par l'idéologie des réseaux. Elle peine cependant à remplir son office dans l'architecture universitaire. Sous de faux airs d'hommage aux verrières Art nouveau de Gruber, force est de reconnaître que ce corridor extérieur vitré rose et bleu, glacial en hiver, surchauffé en été, la plupart du temps vide, tient plutôt de la galerie marchande.

Aussi, à l'aube du XXIe siècle, le projet Artem rend visible un autre avatar de la profession universitaire, vitrine d'un enseignement supérieur sélectif, payant et élitiste, où les intérêts politiques, universitaires, urbains et entrepreneuriaux sont conjugués pour assurer un meilleur développement économique. Artem condamne l'université en tant que lieu de savoir privilégié et reclus, à l'abri du bruit et de la fureur, au profit de pratiques poreuses de management qui font intérioriser aux habitants une professionnalisation libéralisée. L'université n'y est plus un lieu sans lieu. Poreuse avec le monde alentour, dont elle partage les valeurs, elle devient un simulacre, le reflet du reflet du monde.

1.4 Une architecture catatonique

Adopter une perspective historique sur l'évolution bâtimentaire universitaire en Lorraine montre que l'université y est la plupart du temps en retard d'un édifice. L'état des bâtiments universitaires se distingue en général par sa dégradation, faute de moyens. Ainsi, dès le début du XXe siècle, le Palais de l'Université, qui regroupe facultés des lettres, des sciences, droit puis médecine est rapidement trop étroit et, à l'usage, vétuste et misérable. Dans les années soixante, les investissements massifs résolvent en partie les problèmes d'espace dus à la première vague de massification, mais en anticipant mal les flux étudiants. Ainsi ? le campus lettres et sciences humaines, trois ans après sa construction, était surpeuplé, quand le campus science était sous-peuplé. Qui plus est, l'élan de construction des campus est cassé par le choc pétrolier, le tassement de la croissance économique et la baisse des effectifs étudiants. Les financements diminuent et la baisse des investissements conduit à une dégradation rapide des locaux. L'architecture industrielle qui a été déployée tant aux niveaux universitaire que scolaire est remise en cause par des événements dramatiques tels que l'incendie du collège Pailleron en 1973, qui fait vingt morts en un temps record (Prost, 2005), sans parler de l'utilisation de l'amiante à tout va.

Dans les campus inachevés (campus sciences) ou agrandis à la hâte (campus lettres et sciences humaines), mais tout autant décrépis, la vie étudiante bat au rythme des migrations pendulaires, comme dans n'importe quel autre métier : faute d'être des lieux de vie académique, les campus, habités en journée, sont désertés le soir et les vacances, créant des zones de vide dans le tissu urbain (Carausse, 2014). Et la vie universitaire ne se déroule plus forcément dans une grande ville, qui marque parfois la rupture avec le foyer parental, car les antennes délocalisées se multiplient, à proximité du lieu de vie des étudiants. Au début des années quatre-vingt-dix, la seconde massification, essentiellement due au développement des filières professionnalisantes courtes telles que le DUT et le BTS (Mettetal, 2020), ne produit pas les mêmes effets que la première : alors que

dans les années soixante, la première avait désorganisé la profession par des recrutements anarchiques, la seconde affecte les conditions de travail. Les campus cessent d'être des lieux de conquête de la liberté.

Au début des années quatre-vingt-dix, alors que les investissements sont désormais réduits et, décentralisation oblige, davantage à charge des collectivités locales (Picard, 2020), l'état bâtimentaire universitaire est fortement dégradé. Pourtant dès les années quatre-vingt, l'architecture universitaire a préoccupé les politiques, et des opérations soucieuses de la qualité architecturale ont été lancées pour accélérer la sortie du système bâtimentaire industrialisé (Prost, 2005).Un mouvement de réurbanisation des campus a lieu dans le cadre de l'acte I de la politique de décentralisation pour faire en sorte qu'ils deviennent un véritable cadre de vie (Husson, 2014). Commence alors une politique immobilière de modernisation et consolidation de l'existant qui vise à rattraper les excès de l'urbanisme intensif et de l'héritage subi des choix politiques antérieurs. Une reconstruction des campus sur eux-mêmes est entamée. Ainsi ? le campus sciences est agrandi par ajouts successifs de bâtiments, cinq dédiés à divers laboratoires (IECL (Institut Élie Cartan de Lorraine), LORIA (Laboratoire lorrain de recherche en informatique et ses applications), INRIA (Institut national de recherche en informatique et en automatique), AIP (Atelier inter-établissements de productique), ATELA (Atelier d'électronique et d'automatique) et un collège (Bauer, 2015). Ces nouveaux bâtiments perturbent le rapport initial de la faculté à son paysage avec une densification de l'espace. La même dénaturation a lieu à la faculté des lettres où très vite le campus est agrandi (Marseille & Maurer, 2014, p. 28). À force de superpositions et de rafistolages pour cacher la misère, l'intention architecturale initiale de ces campus, perdue, embrouille leurs habitants.

Face au manque de place et de moyens, la conversion permet de reconstruire la ville sur elle-même à moindres frais. En 1993, le troisième campus de l'université de Metz est aménagé dans l'ancienne caserne Bridoux. Construit en 1903 par les autorités allemandes, l'ensemble monumental compte une trentaine de bâtiments, en pierre de Jaumont, destinés à accueillir la cavalerie de Guillaume II. Les bâtiments fonctionnels d'un style néo-renaissance rhénane, se situent sur les contrescarpes de la ville. Le campus actuel comprend les aménités propres à la vie universitaire, salles diverses dédiées à l'enseignement, studios universitaires, équipements sportifs et locaux administratifs. Mais les bâtiments militaires résistent à l'intention d'en faire un lieu de vie universitaire, le site reste clos par une haute barricade, symbole de son précédent enclavement dans la ville. Quand les cours sont terminés, les étudiants et les enseignants le désertent et rejoignent le centre-ville pour aller vivre ailleurs.

L'héritage bâtimentaire des années soixante s'avère compliqué à rattraper, d'autant que la seconde massification pousse de nouveau à agir dans l'urgence. Aussi, quand bien même la tendance à l'étalement est, elle aussi, déjà l'objet de critiques, elle reste une autre réponse à la démocratisation de l'enseignement supérieur, notamment pour accueillir les élèves issus des nouvelles filières technologiques, souvent issus de classes sociales moins favorisées (Mettetal, 2020). Les plans se succèdent pour rénover l'enseignement supérieur – Université 2000, Université du 3e Millénaire, plan Campus –, mais le retard bâtimentaire a pris tellement d'ampleur que la situation reste toujours critique quelque part. Le bâtiment universitaire continue à se développer sur le mode du contretemps, alternant des périodes de négligence avec des périodes de construction-rénovation, quand l'état devient décidément trop critique.

En définitive, le résultat est anarchique, l'intention architecturale illisible, bricolage et rafistolage dominent, l'idée de modèle architectural apparaît présomptueuse, et le trait distinctif en même temps que fédérateur du bâtiment universitaire est son état déplorable, à l'image exacte de l'investissement que consacre l'État par étudiant, en baisse depuis 2010 et largement inférieur au budget dévolu aux étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, 11 190 euros pour l'un et 17 260 pour l'autre en 2022 (MENJ-MESR-DEPP, 2022). La précarité devient un mode d'habitat, tout comme le statut d'enseignant à l'université, désormais assuré par un nombre de contractuels grandissant (Raybaud, 2024). Le lien au lieu universitaire se défait alors qu'il est une condition nécessaire pour une université sans conditions. Aussi l'état bâtimentaire des universités est une image plutôt fidèle de la profession au XXIe siècle. Tiraillée entre différents imaginaires, investie de finalités diverses et variées, illisible au final, elle se décline en autant de versions que de besoins, sans que les conditions de la profession soient suffisantes pour qu'elle ait lieu selon ses besoins propres.

1.5 Recoudre le tissu universitaire

Au XXIe siècle, faute de moyens suffisants et face à un bâti dont les superpositions anarchiques partent en lambeaux, la priorité devient de recoudre le tout pour au moins assurer une continuité entre les différents morceaux. Cette reprise favorise la recentralisation en tant que principe ordonnateur et concorde avec les recommandations de la charte d'Aalborg adoptée en 1994 par les participants à la conférence européenne sur les villes durables. Véritable anti-charte d'Athènes, à rebours du zonage et de l'étalement urbain qui séparent et spécialisent, il s'agit de tirer parti de la centralité, en limitant la mobilité motorisée et en favorisant au contraire une densité et une mixité d'usages des différents espaces urbains, avec priorité au piéton et non plus à la voiture. Pour cela, il s'agit de reconstruire la ville sur elle-même, en instaurant une continuité entre les différents bâtiments et en mettant en réseau les différents îlots au lieu de les séparer. Par exemple, en raccommodant le tissu urbain entre les établissements précédemment différenciés des facultés de lettres et de droit, avec pour fil conducteur l'ICN, la Manufacture, le Pôle image, le Centre européen et l'ancienne présidence de Nancy 2 (Husson, 2014). En imposant la continuité entre les espaces, cette reprise exige de penser coins, recoins, rues, passages, places, tous les interstices finalement, comme l'essence même des lieux, à rebours du zonage spatial.

Le projet Mutacamp, entamé en 2016 et spécifique à l'UL, a eu pour vocation la transformation des espaces universitaires selon cette perspective. Entre 2016 et 2020, 3,5 millions d'euros ont été investis dans quarante-deux projets répartis dans trente-huit composantes, cent trente espaces et huit bibliothèques. Le projet avait pour objectif d'interroger globalement les usages en replaçant les habitants au centre des préoccupations afin d'améliorer leur bien-être. Il s'agissait de s'intéresser aux couloirs, aux halls, aux plis et aux abris de l'espace universitaire, négligés jusque-là par l'institution universitaire et investis de ce fait par les étudiants en tant que territoires propres d'apprentissages non formels. Reconnaître l'attrait des étudiants pour les cafétérias, foyers, bibliothèques, et autres couloirs, où ils apprennent ensemble du moment qu'ils disposent du wifi, revenait à considérer tout espace comme un espace d'apprentissage potentiel, mais aussi à remettre en cause les séparations construites depuis l'ère victorienne entre espaces publics et privés, de production et de consommation, de professionnalisation et de formation, d'enseignement et d'apprentissage, masculin et féminin (Sparke, 2022) pour envisager au contraire l'espace comme une stratification de plusieurs territoires aux pratiques différentes suivant les acteurs.

A par exemple bénéficié de ce projet le campus Bridoux, qui ne disposait pas de lieu de vie pour les étudiants et les personnels, ni de salle modulable équipée en matériel numérique favorisant de nouvelles pratiques pédagogiques. L'IUT de Metz a aussi engagé la création d'un espace de vie pour les étudiants en les associant à sa conception, dans le cadre de la licence professionnelle de génie mécanique et productique. Les usages nomades et flexibles plutôt que situés de ces espaces de travail sont largement favorisés par l'accès à l'espace numérique de travail (ENT) et des services numériques comme Virt'Ul qui permettent aux étudiants et aux enseignants de bénéficier partout où ils se trouvent, *via* un portail accessible en ligne, des logiciels dont ils ont besoin sans espace physique spécifiquement dédié.
Au final, le projet Mutacamp acte qu'apprendre est une activité banale et ordinaire, qui a lieu partout, à l'université certes, mais aussi bien en entreprise que chez soi, et encore dans la rue, dans les cafés, les musées, les théâtres, … de manière horizontale aussi bien que verticale, en groupe ou seul, en présence ou à distance. L'acte d'enseigner-apprendre est profondément interrogé par cette conception, de même que l'identité professionnelle enseignante (DFOIP, 2020). Néanmoins, faute de moyens, et malgré l'ampleur du projet Mutacamp, une partie minime des espaces universitaires a été transformée selon les usages cospatiaux de leurs habitants. La majeure partie reste en piètre état et l'écart entre la conception de ceux-ci et les usages de leurs habitants, étudiants et enseignants, ne favorisent pas un habitat propice au bâtir, car les conditions ne sont pas données pour l'habiter.

1.6 Repli domestique universitaire

Travailler à la maison, notamment dans les disciplines des lettres, langues, sciences humaines et sociales, est une pratique courante parmi les enseignants à l'université qui, depuis longtemps, y trouvent un refuge, loin de leur établissement, plus ou moins protégé du bruit et des sollicitations du monde (Clark, 1987, p. 71). La pandémie de Covid a toutefois été l'occasion de vivre une expérience collective inédite, qui consistait à enseigner et apprendre à la maison. Les technologies numériques ont alors aboli les limites entre les différents espaces. L'espace domestique s'est étendu sur l'espace professionnel. En ouvrant la petite fenêtre de son écran numérique, l'habitat universitaire domestique a profané les espaces professionnel, éducatif et administratif, les a convertis à ses habitudes et lui a fait enfiler les habits confortables et douillets du chez-soi. Si enseigner-apprendre à la maison pendant de si longs mois a pu être une expérience douloureuse pour les étudiants et les enseignants, elle a considérablement modifié leurs pratiques spatiales parce qu'en contraignant les uns et les autres à l'usage des technologies numériques, elle les a convertis aux usages cospatiaux du XXIe siècle.

La pandémie a reculé, mais la question du lieu de travail est en revanche restée : face à ces nouvelles pratiques de l'espace, que faire des lieux universitaires ? Aujourd'hui le numérique rend possible de « faire-maison » en même temps que de s'ouvrir au monde extérieur, et d'aménager à sa façon un territoire propre pour le transformer et assurer finalement une continuité d'être au monde en tenant à distance les situations professionnelles troublées (Coccia, 2022, p. 119). Comme si la maison était le dernier repli existentiel où habiter l'université, car « n'habite avec intensité que celui qui a su se blottir » (Bachelard, 1961). Ultime avatar de l'espace hétérotopique universitaire hérité du Moyen Âge, la fenêtre de l'écran numérique serait-elle ce qui reste du reflet du monde ? L'université a-t-elle lieu quand elle est virtuelle ?

Le récit de l'architecture universitaire lorraine exprime les tensions idéologiques dont la profession est l'objet depuis sa renaissance au milieu du XIXe siècle. Revenir sur l'architecture des lieux universitaires permet de saisir la représentation sociale de la profession des enseignants à l'université. De fait, la profession est co-construite avec les enseignants, les étudiants, mais aussi indirectement les parents, et le reste de la société qui la finance en tant que fonction publique d'État. Historiquement, l'architecture universitaire traduit symboliquement sa vocation à refléter le monde, en hybridant deux symboles architecturaux issus de mondes sociaux distincts : l'amphithéâtre creuset de la citoyenneté antique et le cloître du monastère dont le jardin est l'image du monde. Le modèle du campus américain, importé dès les années soixante, est resté inachevé en Lorraine. Sans compter que les bâtiments universitaires se caractérisent, depuis les années quatre-vingt, par un état souvent déplorable, où bricolage et rafistolage prévalent sur l'intention architecturale initiale. Aussi, pour les enseignants, habiter les établissements universitaires de sorte à y ménager leur profession est difficile car les conditions de la vie académique sont affectées. La visée fonctionnaliste assignée à l'université néglige la vie académique, au point qu'en certains endroits, à la suite de la pandémie, elle tend à se retirer des établissements. L'architecture universitaire, héritière de modèles séculaires désormais décousus et reprisés, a perdu son identité. Elle atteste que la profession d'enseignant à l'université est elle-même devenue poreuse au reste de la société. Son rôle sociétal qui est de réfléchir le monde et exige pour ce faire des conditions d'exception n'est plus compris. Précarisée car les conditions de sa profession ne lui sont plus accordées, la profession, en mauvaise condition, ménage difficilement son identité.

2 Hybridations universitaires : quelles transformations de la profession ?

La précédente partie a montré que l'architecture universitaire tend, peu à peu, à perdre sa spécificité. Ce déclin identitaire tient en partie aux lieux où l'université « a lieu » et qui, depuis les années soixante, ont fait l'objet d'hybridations territoriale, politique, entrepreneuriale et managériale.

2.1 Hybridation naturelle des lieux entre eux

La contexture des lieux universitaires et industriels existe dès la renaissance de l'université en Lorraine. De fait, le renouveau universitaire lorrain au milieu du XIXe siècle est indissociable de la seconde révolution industrielle, qui voit l'essor du textile, de la chimie et des houilles. La période de l'Art nouveau réunit des savoir-faire scientifiques et industriels qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, des arts verriers (Daum, Baccarat, vitraux Art nouveau) dont la renaissance est intrinsèquement liée aux progrès de l'industrie chimique (Solvay à Dombasle). À cette période, les enjeux économiques et nationalistes n'ont que faire des distinctions entre faculté, grandes écoles, écoles d'ingénieur. L'exemple de l'École des mines de Nancy est un exemple. En 1919, Petit, doyen de la faculté des sciences, crée l'Institut métallurgique et minier de Nancy, qui recrute sur le programme d'admission à Polytechnique. L'institut répond aux besoins d'ingénieurs exprimés par les industriels de la métallurgie et de la mine en Lorraine, à la suite de l'annexion de la Sarre, dont, en vertu des dispositions du traité de Versailles de 1919, la France dispose alors en compensation des destructions de son propre bassin minier pendant la guerre. L'école est créée sur les fonds des industries minière et métallurgique. L'institut devient École des mines en 1920, et nationale en 1951. Elle est codirigée par l'université, le corps des mines, et les industriels. Son premier directeur, de 1921 à 1936, Louis Crussard, major de l'École polytechnique, contrôleur des fabrications Schneider d'artillerie lourde de

1916 à 1918, entretient tout au long de sa carrière des liens étroits avec l'industrie. L'effectif tourne autour d'une vingtaine d'élèves jusque dans les années cinquante.

Jusque dans les années soixante, à Nancy, les différentes disciplines scientifiques, bien qu'établies dans des bâtiments différents, se situent toutes entre le Palais de l'Université et la porte de la Craffe, qui réunit l'ENSIC (École nationale supérieure des industries chimiques), les instituts électrotechnique, de mathématiques et de physique. Les laboratoires sont partagés entre la faculté des sciences située dans le Palais de l'Université et l'institut chimique, l'imbrication des locaux de travail entre les deux amorçant la création d'un pôle scientifique qui perdurera jusqu'en 1968 (Choffel-Mailfert, 2014). Mais enseignants et étudiants finissent par manquer de place. Aussi quand le projet de construction d'un campus scientifique est soutenu politiquement par la loi de finance de 1967, dont la volonté est clairement d'augmenter le nombre d'étudiants dans les filières scientifiques en offrant des moyens à hauteur des ambitions nationales, il trouve à Nancy un ardent défenseur en la personne du doyen Roubault, qui fait partie des scientifiques de l'après-guerre pour qui la recherche est étroitement liée aux intérêts français. Émerge alors le projet d'un pôle scientifique multidisciplinaire qui réunirait écoles et faculté des sciences, dont l'existence et la pertinence étaient déjà éprouvées de fait par les scientifiques nancéens, mais qui, l'urbanisation se développant, étaient désormais freinées par la localisation des bâtiments en centre-ville.

Ce projet, déjà amorcé avant la première guerre mondiale, est relancé grâce aux fonds importants du quatrième plan, largement favorable aux sciences. En 1961, le recteur rend public le projet de faculté des sciences. Le premier élément en est un lycée, inauguré en 1961. En effet, le projet de la construction de la faculté des sciences est indissociable du projet pédagogique et politique global porté par le doyen : il s'agit d'encourager les vocations scientifiques, et cela commence en favorisant un voisinage contagieux, du lycée jusqu'au pôle scientifique réunissant facultés et écoles d'ingénieur. Est aussi prévu un bâtiment pour l'accueil des chercheurs au niveau international et le rapatriement des musées de zoologie et botanique. Il comprend également la construction de l'IUT Nancy-Brabois et de plusieurs écoles nationales supérieures d'ingénieurs (agronomie et industries alimentaires, électrique et mécanique, géologie). Jusqu'en 1968, tous ces acteurs locaux plaident en faveur du maintien des liens entre faculté et écoles. La force du projet tient clairement aux liens socio-historiques tissés depuis un demi-siècle entre les différentes disciplines, qui ont permis de mutualiser les forces de chacun, et dont l'union durant l'annexion a montré l'intérêt et laissé des vestiges symboliques partout dans Nancy.

Cependant, quand la loi Faure instaure deux universités à Nancy – Nancy 1, les sciences, et Nancy 2, les lettres –, les écoles d'ingénieur (Nancy, Toulouse et Grenoble), qui se voient refuser les dérogations qu'elles exigent comme conditions de leur intégration dans les nouvelles universités multidisciplinaires, s'organisent entre elles pour défendre leurs prérogatives. En 1970, est créé Polytech, dont fait partie l'INPL, qui leur permet de conserver la sélection par concours d'entrée à l'admission. Le projet de campus unique et multidisciplinaire rassemblant faculté et écoles s'achève alors. Seul est construit l'IUT Nancy-Brabois. L'École nationale supérieure d'agronomie conserve son musée de zoologie. Le retrait de l'INPL du projet est d'abord identitaire, et consiste à éviter les tentatives d'uniformisation en préservant sa différence, ce qui revient à distinguer, d'un côté, les UER avec peu de moyens et, de l'autre, les écoles qui sélectionnent. La rupture entre les universités garantes de la démocratisation de l'enseignement et les établissements porteurs de spécificités

propres (écoles d'ingénieurs, d'arts, IUT, instituts de commerce, architecture) est entérinée. La fragmentation bâtimentaire qui s'esquisse alors annonce la sectorisation concurrentielle et hiérarchisée de l'enseignement supérieur (Choffel-Mailfert, 2014), alors qu'historiquement des communautés de pratiques fortes transcendaient les barrières des disciplines et des établissements.

De fait, il y a nécessité pour les disciplines scientifiques de collaborer pour assurer leur exercice. Ce qui les distingue en effet des sciences humaines est le besoin de bénéficier d'équipements technologiques de pointe pour assurer la recherche, et donc de disposer d'investissements massifs pour assurer leur profession. Dans un souci de rentabilité, dès le début du XXe siècle, les équipements scientifiques avaient été mutualisés entre les écoles et les facultés, les étudiants faisant par exemple les allers-retours entre le Palais de l'Université et l'École des mines. Et si la loi Faure instaure une séparation entre les écoles et les UER, il n'empêche que les communautés précédemment constituées lui survivent, notamment quand les enseignants à l'université ont été formés dans les écoles d'ingénieur. Il en va ainsi par exemple de la mécanique, de la géologie ou encore de la biologie, où enseignants et étudiants partagent des équipements mutualisés tels qu'à l'ATELA ou à l'AIP. Quelles que soient la nature de l'établissement fréquenté initialement ou la discipline, le lieu de formation fait lieu commun.

Ainsi, les séparations organisationnelles, matérialisées dans des séparations bâtimentaires qui se renforcent à partir des années soixante, masquent en réalité des pratiques en communauté qui perdurent au-delà des transformations du contexte universitaire, parce qu'elles offrent des aménités qui constituent un environnement capacitant pour les enseignants (voir *supra* chapitre 3), mais aussi parce qu'autour de ces symboles communs se constitue un ciment symbolique qui lie ces communautés (*supra* chapitre 1). Ainsi, en déracinant les écoles d'ingénieur de leur territoire originel, les communautés de pratiques héritières de liens durablement tissés avec leur milieu ne sont pas défaites mais affaiblies, car coupées des pratiques que la proximité favorisait.

Comment qualifier la relation qu'entretiennent les établissements entre eux avant la fusion de l'UL ? L'hybridation, en biologie, est « un principe vital par lequel l'hétérogénéité apporte sa contribution surprenante à la dynamique de la reproduction » (Vanier, 2016, p. 231). À la différence de la reproduction, elle ne produit pas du même, mais le transforme, ce qui est, au-delà du mélange, la finalité même du principe. L'hybridation a lieu naturellement, de façon spontanée, mais aussi, depuis des temps immémoriaux, de façon provoquée, par l'homme, pour améliorer les espèces végétales et animales, quoique rien ne garantisse que l'hybridation soit fertile. Il en va de même des espaces. En ce qui concerne les communautés de pratiques universitaires, l'hybridation entre disciplines scientifiques et techniques et industries se produit spontanément au milieu du XIXe siècle, en raison d'un voisinage géographique et d'intérêts économiques et matériels partagés qui transcendent les frontières disciplinaires et universitaires, au profit d'une fertilisation croisée dont l'Art nouveau est la manifestation. Elles instituent des communautés de pratiques durables, qui perdurent quand bien même les lieux sont déplacés, car elles sont la condition même de pratiques vivantes. Même si la loi Faure a conduit à différencier spatialement et socialement deux fragments professionnels, les enseignants à l'université des enseignants en école d'ingénieurs, ces communautés survivent aux séparations géographiques et administratives instituées car est partagé par celles-ci un imaginaire de significations sociales qui les réunit d'autant mieux qu'il s'exprime symboliquement par des productions reconnues historiquement.

Mais à partir des années soixante, la profession est mise à l'épreuve d'hybridations provoquées par fertilisation croisée censées l'améliorer. Elle est ainsi mise au contact d'imaginaires de significations sociales exogènes, tels que le développement territorial, administratif, entrepreneurial et managérial. L'hybridation provoquée de la profession avec d'autres milieux est-elle susceptible d'en transformer les valeurs et les mœurs ? De fait, l'hybridation est tantôt fertile, tantôt stérile. Cette hybridation provoquée transforme-t-elle la profession ?

2.2 Hybridation territoriale

« Le XXe siècle [est] le grand siècle du zonage, du tri spatial et des rationalités monofonctionnelles du plan et de l'action sectorisée » (Vanier, 2016, p. 235). Ainsi, sous l'effet du fonctionnalisme, l'hybridation spatiale universitaire est paradoxalement provoquée sous le régime de la séparation : elle est mise à l'épreuve du développement économique territorial, en étant coupée de son propre milieu.

Depuis sa renaissance sous le Second Empire, l'université en Lorraine a été tributaire de la ville qui l'accueillait, dans la mesure où celle-ci cédait les terrains pour construire les bâtiments dont elle avait besoin pour son expansion. L'université se construit historiquement aux marges de la ville, sur l'ancienne place de grève d'abord, à proximité de la gare, puis pour Nancy 1, sur une ancienne concession religieuse, et pour Nancy 2, sur des terrains cédés par la ville de Vandoeuvre. La position marginale de l'université par rapport à la ville s'explique de plusieurs façons. D'une part sont cédés des terrains de moindre valeur foncière. D'autre part, après les événements de 1968, les campus sont éloignés des centres-villes pour éviter les désordres. Enfin, les constructions des années soixante sont fortement tributaires de deux textes majeurs dans la conception de l'espace urbain, la charte d'Athènes et le rapport Buchanan.

La charte d'Athènes est l'aboutissement du IVe Congrès international d'architecture moderne (CIAM), tenu en 1933 sous la tutelle de Le Corbusier, sur le thème de la ville fonctionnelle, qui pose les principes de la notion de zonage. Pour l'aménagement urbain, quatre zones sont définies : vie, travail, loisirs et infrastructures pour les relier. Le tissu urbain est conçu comme une juxtaposition de fonctions dont les relations doivent s'établir naturellement grâce à la circulation entre les réseaux (Le Corbusier, 1957). Cette charte a en fait largement contribué à la séparation des différents espaces, en renforçant notamment les oppositions entre vie professionnelle et personnelle. Elle a rendu marche à pied et piétons désuets par idéologie des réseaux et suprématie du modèle automobile (Ghorra-Gobin, 2012). Dans ce système, la question centrale devient la gestion des flux, étudiée, quant à elle, par le « rapport Buchanan » en 1963. Rédigé par un ingénieur spécialiste des réseaux, il renforce encore les effets de zonage en défendant le principe que la ville doit s'adapter à la circulation automobile. La notion privilégiée est la fluidité automobile entre les zones, avec pour seule restriction les quartiers historiques.

En définitive, la charte d'Athènes et le rapport Buchanan dépolitisent les espaces publics et imposent le capitalisme industriel : la forme urbaine de la mobilité, associée à la vitesse, est rationalisée (Ghorra-Gobin, 2012). L'échange est valorisé au détriment de la valeur d'usage. Le piéton, la rencontre, la flânerie disparaissent au profit de zones fonctionnelles, commerciales, ludiques ou productives (Burgos-Vigna & Ghorra-Gobin, 2021). Sans zone pour le débat public, où se trouve alors la place de l'université, dont la fin est de refléter le monde ? Ces choix politiques ont conduit à situer

l'université en périphérie des villes, petites et grandes, avec des effets non négligeables sur la vie de ses habitants, exclus de la vie politique et rangés dans des zones productives. Dans l'espace pensé selon une approche strictement fonctionnaliste, où la production l'emporte sur la recherche, l'université est dépolitisée car coupée du monde qu'elle a pour finalité de refléter. Ainsi, symboliquement, la position marginalisée de l'université à partir des années soixante la coupe de sa finalité première et la contraint à devenir métier.

C'est sur ce principe qu'est pensé le campus de la faculté des sciences de Nancy, exilé à Vandoeuvre : traversé par plusieurs routes, encerclé de parkings, car situé dans une zone mal desservie, il est coupé de la vie urbaine (Seitz, 2014). Les choix architecturaux qui y ont présidé ne laissent aucun doute possible sur la manière dont y est conçu le métier d'enseignant à l'université : la recherche, qui occupe 55,36 % de l'espace, l'emporte sur l'enseignement, 41 %, invisible et déconsidéré, les amphithéâtres et salles de cours étant semi-enterrés. L'idéologie des réseaux s'exprime dans les 38 % d'espace occupés par les couloirs (Choffel-Mailfert, 2014). En définitive, le projet de ce campus scientifique, qui se veut au départ pensé comme un campus à l'américaine, sans limite entre l'espace académique et son environnement, avec un cinéma, des commerces, des libraires, des marchands de disques, est sacrifié sur l'autel du fonctionnalisme. Et les considérations sur le cadre de vie ont été rangées au placard dès qu'il s'est avéré que les étudiants n'étaient pas au rendez-vous.

Les antennes délocalisées des IUT (Nancy-Brabois, Sarreguemines, Thionville-Yutz, Longwy) ainsi que les écoles d'ingénieurs (technopôle de Brabois, Polytech, technopôle de Metz) connaissent le même sort. Situées en périphérie de ville, souvent associées à des technopôles sous prétexte d'une fertilisation croisée et vertueuse, ces sites universitaires ne disposent pas tous des aménités propres à la vie universitaire et favorisent les mobilités pendulaires, voire triangulaires, des enseignants et des étudiants, qui préfèrent se retrouver en centre-ville. Largement financés par les villes moyennes qui en ont fait un ressort de leur attractivité, ces sites universitaires accueillent aussi les étudiants les plus défavorisés, qui continuent à loger chez leurs parents et vivent finalement une expérience étudiante limitée.

L'hybridation spatiale rationalisée et sectorisée de l'université expose ainsi les enseignants qui y travaillent à la ségrégation spatiale (Sparke, 2022). Cette ségrégation spatiale est-elle une ségrégation professionnelle ? Aujourd'hui, alors que les préoccupations écologiques et économiques deviennent plus vives, que le couple ville-université est redynamisé par la métropolisation, les antennes délocalisées sont menacées par les réductions budgétaires, mais aussi par l'encombrement des axes routiers et ferroviaires. Cependant, l'implantation universitaire dans ces villes les a politisées, dans le sens où, en vertu de sa finalité propre, refléter le monde, l'université a donné à voir ce qui y a lieu. Aussi, si le lieu fait que l'université a lieu, en retour l'université fait que le lieu a lieu, par le reflet produit. À la différence d'une entreprise, d'une administration, d'un commerce, l'université ne se localise et délocalise pas à l'envi. Son hybridation territoriale change la profession, mais la profession change le territoire en retour, parce que le lieu est la condition de l'université.

2.3 Hybridation politique

La position de la Lorraine à la frontière de l'Allemagne, de la Belgique et du Luxembourg a largement marqué l'histoire de son université. Si la période de l'annexion de l'Alsace-Lorraine a accéléré la

croissance de Nancy au détriment de Metz, annexée, la rivalité entre les deux villes traverse tout le XXe siècle. En 2014, la loi de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles (MAPTAM)[40] donne le statut métropolitain à tout établissement public de coopération intercommunale (EPCI) de plus de 400 000 habitants, un statut qui échappe à Metz, faute d'atteindre le seuil critique, alors qu'il est accordé à Nancy. La redéfinition des conditions d'accès permet ensuite que Nancy et Metz soient reconnues chacune comme métropole. Néanmoins, seule, aucune des deux ne peut faire face aux pressions exercées par les tropismes extérieurs, alsacien, luxembourgeois, suisse ou rhénan. La souveraineté sur l'espace lorrain pris dans le contexte d'une concurrence généralisée entre les territoires est menacée. En effet, à cette même période, la grande région Grand Est est constituée, qui donne un rôle accru à Strasbourg, tandis qu'au Luxembourg, un pôle universitaire de dimension internationale se constitue, sans parler de l'attractivité de l'emploi frontalier partagé avec Sarrebruck, qui a pour effet principal d'affaiblir Metz. Les limites territoriales ne rendent plus compte des relations complexes que les lieux entretiennent entre eux. Les territoires politique, économique et géographique cospatiaux dépassent la carte.

Aussi, dans cette configuration, au milieu des années 2010, tant au niveau politique qu'universitaire, pour faire face à la concurrence économique et universitaire, la recomposition du paysage géographique frontalier paraît politiquement nécessaire. Le Pôle métropolitain du Sillon lorrain, premier pôle métropolitain de France, a été créé le 18 décembre 2011, quand l'UL l'a été le 1er janvier 2012 (*infra* figure 1).

[40] Loi n°2014-58 du 27 janvier 2014 de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles, NOR : RDFX1306287L. JORF n°0023 du 28 janvier 2014.

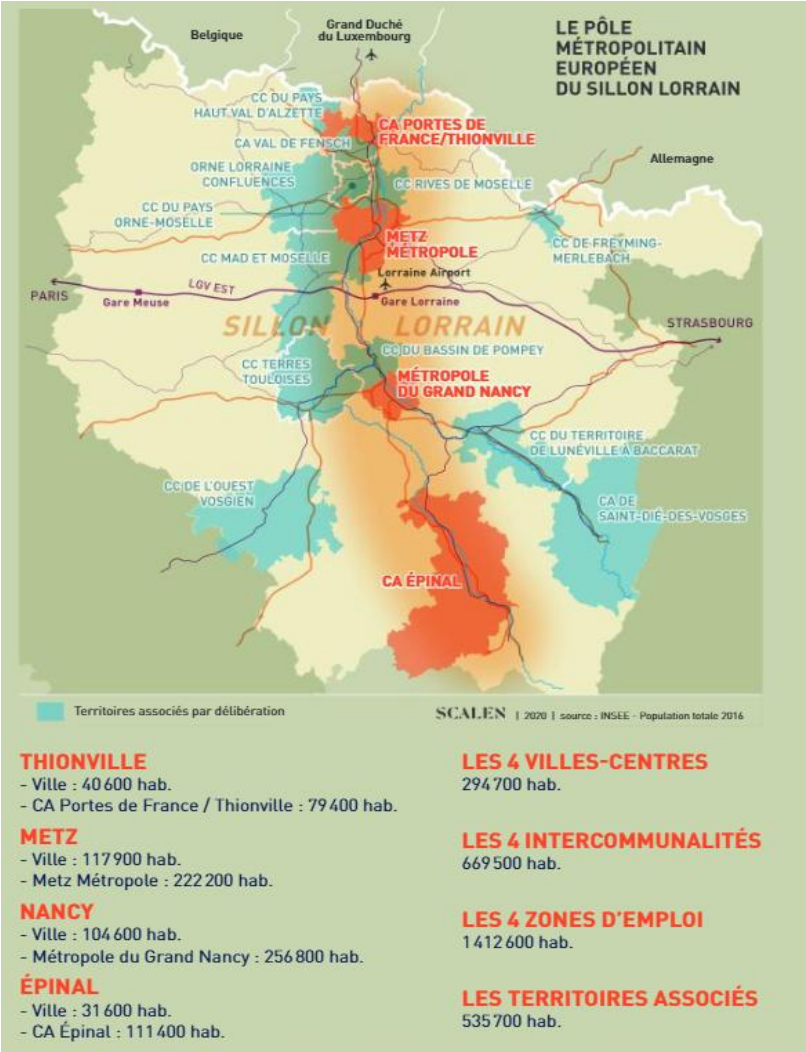


Figure 1 : Le Sillon lorrain, premier pôle métropolitain en France (SCALEN, 2020, p. 41).

Dans les deux cas, il s'agit d'instituer des enveloppes politiques destinées à rassembler des entités de nature et logique différentes, où la mise en réseau prime sur les logiques locales (Gingembre, 2018). Fait notable, ces deux entités naissent simultanément et se superposent presque, tant le couple ville-université est alors devenu indissociable. Néanmoins les tensions sont fortes et de nature différente aux extrêmes du Sillon : si Metz est affaiblie par l'attractivité frontalière, Nancy, qui forme, avec Épinal, en quelque sorte, le cul-de-sac de celui-ci, sans continuité vers le sud, a du mal à tirer profit de son arrimage avec Metz (Auburtin, 2019). De fait, malgré les investissements importants dont ont bénéficié d'ex-sites messins, comme l'IUT de Thionville, l'IAE (Institut d'administration des entreprises) ou l'ISFATES (Institut supérieur franco-allemand de techniques, d'économie et de sciences), l'offre universitaire reste déséquilibrée au détriment de Metz, alors que Nancy parvient à dégager une identité de son effort de spécialisation dans l'ingénierie et les formations médicales, qui remonte à l'annexion. Aussi bien pour l'UL que pour le Pôle métropolitain du Sillon lorrain, la recomposition territoriale, pensée rationnellement et économiquement, néglige la complexité des liens aux lieux, essentiellement affectifs et identitaires. De la sorte, les entités politiques imaginées pour unir les forces dispersées, qu'il s'agisse du Sillon lorrain ou de l'UL, sont d'abord des enveloppes contenantes, des organes de dialogue et d'influence politiques, peu structurantes spatialement et

encore moins de façon identitaire, car n'infléchissant pas les pratiques construites socio-historiquement (Gingembre, 2018).

Ainsi, dessiner les contours de la Lorraine en tant que puissance économique ou universitaire revient à interroger les contours de la carte géographique et politique. Or le lieu considéré comme un système de relations échappe à sa circonscription spatiale. Les tropismes frontaliers, en interrogeant continuellement les tensions internes à la Lorraine par l'ouverture possible par participation périphérique légitime à d'autres dynamiques territoriales, tendent à suggérer que le lieu est un concept dynamique et non statique. Le réduire à un espace politiquement institué, où identité professionnelle universitaire et intérêts politiques et économiques coïncident, est un leurre. L'hybridation politique des espaces ne les transforme pas car elle occulte les pratiques vivantes co-construites entre les lieux et leurs habitants. Ainsi, alors que l'université a été dépolitisée par la dispersion et la position marginale auxquelles elle a été contrainte à partir des années soixante, elle échappe aux tentatives de repolitisation spatiale du début du XXIe siècle au nom des relations qu'elle a établies historiquement avec les lieux auxquels elle a été assignée.

2.4 Hybridation entrepreneuriale

Le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) est créé en 1954 quand commence à se poser la question de la reconversion des personnels des bassins houillers et sidérurgiques, mais aussi alors que les pays émergents, nouvellement indépendants, ont besoin d'ingénieurs. Sous la direction de Schwartz, de 1960 à 1972, ce centre pionnier de la formation continue pour adultes élabore les principes de l'ingénierie de formation de même que les premières formations de formateurs. Les théories du capital humain passent par là. Et la formation tout au long de la vie (FTLV) s'installe progressivement dans le paysage universitaire.

Considérant que chaque individu suit un parcours singulier et développe à cette occasion des compétences diverses, soit par des apprentissages formels reconnus par des diplômes ou certifications, soit par des apprentissages expérientiels reconnus par l'université par des modalités de validation spécifique comme la VAPP (validation des acquis personnels et professionnels) ou VAE (validation des acquis de l'expérience)[41], la FTLV conduit donc à considérer l'ensemble des apprentissages, en formation et en situation de travail, en envisageant le développement professionnel selon un continuum qui ne se réduit pas à une alternance de formations initiale et continue. Elle fait du développement professionnel fondé sur l'acquisition de compétences une dynamique expérientielle continue tout au long de la vie active, professionnelle ou extra-professionnelle.

En introduisant les stages dans les curricula universitaires, puis de nouveaux dispositifs, tels que l'alternance, jusque-là réservée à la voie professionnelle, la FTLV a modifié profondément l'ingénierie des dispositifs de formations proposés à l'université, ne serait-ce que par une organisation calendaire différente du temps universitaire ordinaire. Elle a aussi fait entrer à l'université de nouveaux publics, dont le profil renforce encore l'hétérogénéité des personnes accueillies. Cette co-construction des compétences professionnelles à l'université et en entreprise interroge la pertinence des lieux

[41] Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. NOR : MESX0000077L.

universitaires en tant que lieux d'apprentissage : en effet, l'apprentissage en situation de travail se produit justement parce que la situation n'est pas faite pour apprendre. Cette situation est propice aux apprentissages parce qu'elle exige de s'ajuster à la situation. « Cette logique nie l'école comme espace au profit de l'éducation comme pratique polytopique » (Clerc, 2021). Elle conduit à interroger les qualités de ces deux lieux en tant qu'espace d'apprentissage, mais aussi en tant que lieux censés les organiser : qui est le plus à même d'enseigner et faire apprendre ? Comment penser la relation entre les enseignants à l'université et les professionnels ?

La loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel [42]» implique une transformation de grande envergure de l'ingénierie de formation à l'université. L'article six considère que les établissements d'enseignement supérieur sont des opérateurs de formation comme les autres qui remplissent les conditions de la FTLV. Du moment que la formation est enregistrée au RNCP, la mobilisation du compte personnel de formation (CPF), d'un montant dont chaque salarié peut bénéficier à sa guise, peut être activée pour la financer. Or, à l'heure où les restrictions de budget s'accumulent dans une université imputable de son autonomie financière, la FTLV s'avère être une ressource financière lucrative qui ne peut être ignorée. Mais l'université est-elle vraiment un opérateur comme les autres sur le marché de la FTLV ? Orientée par les besoins des métiers futurs, la conception des formations indexée au RNCP passe par une ingénierie en blocs de compétences qui modifie profondément le rapport aux savoirs et aux étudiants qui deviennent des clients. Si l'hybridation avec le monde entrepreneurial (Chambard, 2020) se traduit aujourd'hui par la transformation des pratiques universitaires, notamment pédagogiques, où l'individualisation des parcours, l'approche par compétences, la marchandisation des certifications interrogent profondément les pratiques des enseignants à l'université, c'est parce que l'université est sans conditions et n'a guère de ressources à disposition pour faire recette.

La réduction des budgets consacrés à l'enseignement supérieur implique en effet qu'aujourd'hui l'université ne peut plus agir sans la ville ni les entreprises. En 1986, le Grand Nancy a été pour la première fois en France maître d'ouvrage délégué de l'État pour le Pôle lorrain de gestion. Cette opération pilote a été suivie de plus de vingt maîtrises d'ouvrage réalisées par la Métropole, pour des bâtiments universitaires, écoles d'ingénieurs, médiathèque, salle de sports, piscine, locaux de recherche, jusqu'à Artem, plus grand chantier universitaire de France de son époque. De 1986 à 2020, l'Université et le CROUS ont bénéficié de près d'un milliard d'euros, avec une participation du Grand Nancy à hauteur d'environ 10 à 15 % en moyenne. À l'aide des cinq contrats de plan successifs – Université 2000 (1990), Université du 3e Millénaire (2000-2006), plan Campus (2007), Grand Emprunt (2010) et Pacte État-Métropole du Grand Nancy (2016) (Gouvernement, 2017) –, la métropole nancéenne a œuvré à insérer au mieux son université, ses facultés, écoles et laboratoires, dans la cité. Ainsi la reconfiguration de l'espace au XXIe siècle, au lieu de privilégier zonage et logique de réseaux, joue la carte de la recentralisation des espaces universitaires dans l'espace urbain, selon des intérêts partagés.

Néanmoins, dans la mesure où les différents plans, notamment le plan Campus de 2007, n'ont pas eu les résultats escomptés en matière de rénovation bâtimentaire, le gouvernement Sarkozy a

[42] Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. NOR : MTRX1808061L. JORF n°0205 du 6 septembre 2018.

proposé aux universités, comme précédemment aux ministères de la Justice, de la Défense et de la Santé, de conclure des partenariats public-privé (PPP), en confiant la conception, la rénovation mais aussi la maintenance des bâtiments au privé, comme permis par la loi LRU (Rey-Lefebvre, 2012a).

Le partenariat public-privé s'appuie sur un contrat global signé entre l'université et un groupement d'entreprises : celui-ci prend en charge la conception, la construction et le financement ainsi que la maintenance du bâtiment pour une durée de vingt-cinq ans. Il le met ensuite à la disposition de l'université moyennant le paiement de redevances couvrant l'investissement et les charges d'exploitation. À la fin du contrat, l'État devient propriétaire du bâtiment. Ce partenariat, qui vient du Royaume-Uni et a été importé en France dans les années 2000, prévoit le coût complet d'entretien et d'exploitation, calculé par des cabinets qui possèdent en la matière une expertise dont l'administration universitaire ne dispose pas.

À l'époque de la mise en place de la loi LRU, le PPP a permis d'alléger le budget de l'université. La compétition entre les opérateurs privés est restreinte aux trois majors du BTP, Vinci, Bouygues et Eiffage. Le 28 janvier 2016, faute de moyens suffisants pour financer l'intégralité du campus Brabois-Santé, l'UL a signé avec Eiffage, au travers d'Eiffage Concessions, un contrat en PPP pour le financement des constructions neuves et la première partie des aménagements extérieurs du campus. Le contrat signé pour une durée de vingt-sept ans (deux ans et quatre mois pour la construction et vingt-cinq ans pour l'exploitation) représente un investissement de 52,4 millions d'euros. Le partenariat avec Eiffage Concessions implique la reconstruction des facultés de pharmacie et d'odontologie, la construction d'un amphithéâtre de 400 places et de surfaces administratives partagées.

Or ces contrats sont coûteux à toutes les étapes. Quand une maîtrise d'œuvre n'excède pas le million, les frais d'études et de contrat s'élèvent pour leur part à plusieurs millions, car ils règlent tout à l'avance, en devenant ensuite source de rigidité, Les taux sont plus élevés qu'un emprunt direct sur les marchés. Enfin, ces contrats entraînent de grosses difficultés quand il devient nécessaire d'apporter des modifications, facturées au prix fort, avec une marge de négociation assez faible, qui ralentit considérablement la mise en œuvre. Le recours par l'université au PPP comprend le risque d'une progressive perte de contrôle de l'université sur sa gestion immobilière et ce dès la conception (Rey-Lefebvre, 2012b, 2018). En tant qu'instrument du NPM, il renvoie à la volonté et à l'action de transposer les outils, modes de gestion et d'organisation du secteur privé vers le secteur public. Il brouille ainsi les frontières public-privé et affaiblit la profession dans la mesure où elle n'est plus souveraine en son lieu mais devient dépendante de logiques libérales.

L'hybridation entrepreneuriale de l'université est insidieuse parce qu'en Lorraine, entreprises, ville et université participent d'une même économie de l'espace, et ce depuis sa renaissance. À ce titre, elle est spontanée, mais dans un monde universitaire de plus en plus marqué par le libéralisme (Streeck & Thelen, 2005), dans une université sans conditions qui n'a plus les moyens de son existence, elle a tendance à être de plus en plus provoquée, en infléchissant ses pratiques vers celles du privé. Dans ces conditions, comment les enseignants ménagent-ils leur profession ? Quelles stratégies développent-ils pour que cette hybridation ne les transforme pas complétement en cadres supérieurs chargés du développement industriel et économique lorrain ?

2.5 Hybridation managériale

Les années quatre-vingt-dix donnent de nouvelles frontières européennes au paysage de l'enseignement supérieur. En 1987 est lancé le programme Erasmus, et en 1988 le système des ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), qui facilitent la mobilité étudiante. Le pilotage du processus de Bologne par la commission européenne est formellement lancé en 1998, à la Sorbonne, à l'occasion du huit centième anniversaire de sa création. À partir de 2005, en France, il conduit à la mise en place d'un système d'enseignement à trois cycles, licence, master et doctorat, avec reconnaissance mutuelle des qualifications entre pays de l'Union européenne (UE), harmonisation des périodes d'apprentissage et passage à la semestrialisation, de sorte à faciliter la mobilité entre curricula.

Cette mobilité accrue contribue indirectement à la mise en compétition des différents systèmes en même temps qu'à leur uniformisation. De fait, l'enseignement supérieur n'entre pas initialement dans les compétences de l'UE. Mais les théories du capital humain, dans les années 2000, mettent alors clairement en relation croissance économique et enseignement supérieur et le définissent comme un ensemble de connaissances, de qualifications, de compétences et de caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social et économique, ce qui conduit l'UE à s'y intéresser. La relance de la construction européenne donne une légitimité nouvelle aux ambitions de la Commission pour l'éducation et elle réussit à populariser l'idée d'espace universitaire européen avec le programme Erasmus.

En intégrant le processus de Bologne à celui de la stratégie de Lisbonne, élaborée lors du Conseil européen des 23 et 24 mars 2000 et qui vise à faire de l'UE en 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », l'UE donne à l'espace européen de l'enseignement supérieur des objectifs économiques (Croché, 2010). La doctrine s'appuie sur des piliers néolibéraux : l'autonomie des universités, la croissance de la taille des établissements, la concentration des moyens de la recherche sur les plus prestigieux d'entre eux et l'accroissement des financements privés. Ce processus de financiarisation de l'enseignement supérieur conduit à la réorganisation de l'université en la professionnalisant par la mise en concurrence des acteurs entre eux. Aussi, logiquement les années 2000, sont le début d'une nouvelle forme de pilotage de l'enseignement supérieur, où le *NPM* impose sa logique de reddition de comptes et de démarche qualité à l'université. De fait, ce nouveau mode de pilotage des universités infléchit le processus historique de décentralisation dans lequel l'université était engagée, selon trois principes saillants (Picard, 2020).

Le premier principe, la mise en concurrence des établissements, est un phénomène déjà ancien renforcé par la concurrence internationale et les classements du type de celui de Shanghai, qui conduit les différentes universités ou composantes à fusionner pour mieux y faire face. Ainsi en 2006, la création des PRES (Pôle de recherche et d'enseignement supérieur) correspond à la volonté de mettre un terme à l'émiettement de la carte universitaire. Elle est le pendant universitaire de la création en 2004 des pôles de compétitivité pour les entreprises. La loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006 définit les PRES (art. 344-1 du code de la recherche) comme des moyens de « regrouper tout ou partie de leurs activités et de leurs moyens, notamment en matière de recherche, afin de conduire ensemble des projets communs ». Dans une logique d'amélioration de

la compétitivité des territoires, les PRES visent à renforcer l'efficacité, la visibilité et l'attractivité du système d'enseignement supérieur et de recherche français, selon une politique territoriale globale de l'enseignement supérieur. Ils inaugurent le mouvement de recentralisation qui remodèle considérablement la carte universitaire à compter de leur création (Cytermann, 2007).
Cette politique est soutenue par les réseaux thématiques de recherches avancées (RTRA) et les réseaux thématiques de recherche et de soins (RTRS) créés par la loi de programme pour la recherche de 2006 dont l'objectif est de rassembler, sur un thème donné, une masse critique de chercheurs de très haut niveau, autour d'un noyau dur d'unités de recherche géographiquement proches, afin d'être compétitifs avec les meilleurs centres de recherche au niveau mondial. Cette mise en compétition devient un ressort central des politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche qui s'articule avec un pilotage qui devient moins descendant mais plus stratégique, en orientant le comportement des acteurs par des incitations financières, *via* les appels à projet, ou des contraintes, telles que l'autonomie budgétaire, qui conduit à la raréfaction des budgets. La raréfaction des fonds publics constitue une première incitation pour les établissements à considérer les opportunités de financement extérieur : le sous-financement établit un contexte favorable aux réformes et aux partenariats économiques tels qu'ils ont été décrits préalablement avec les PPP.

Le second principe est la managérialisation de l'université (Musselin, 1998) : le pilotage passe par le développement d'indicateurs, d'outils de gestion et la formalisation de procédures, indissociables du renforcement du pouvoir des dirigeants. Il a pour conséquence d'augmenter la masse de personnel des services administratifs centraux des universités et participe à sa bureaucratisation. La managérialisation est supervisée par une politique d'évaluation continue instituée par la création de l'ANR en 2005 et de l'AÉRES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) en 2006. Cette uniformisation des outils de gestion à l'ensemble de l'université ne tient nul compte des spécificités socio-historiques propres aux établissements et réforme les pratiques de façon insidieuse en introduisant une logique de reddition de comptes au cœur des logiques universitaires.

Enfin le troisième principe, qui découle du précédent, est le passage d'une forme de contrôle *a priori,* sur des critères de conformité administrative et juridique à une forme de contrôle *a posteriori*, fondé sur des indicateurs de performance, avec l'application systématique du principe de subsidiarité, qui responsabilise les acteurs tant sur leurs actions que sur leurs effets (Agulhon, 2018 ; Picard, 2020). Ces instruments de pilotage, qui paraissent moins contraignants, et semblent corroborer l'apparente érosion du pouvoir de l'État, masquent en vérité le renforcement dans le gouvernement des conduites, en normalisant le contenu des actions. Ils jouent un rôle décisif pour transformer l'université. Mettre en effet en concurrence les acteurs, c'est aussi les socialiser à la concurrence, comme une valeur en soi. Peu à peu ces valeurs, étrangères à l'université, sont intériorisées afin que les personnes s'autodisciplinent et s'autogouvernent dans le sens prescrit par les gouvernants. Plus encore que les enjeux externes à l'université que sont l'employabilité et la limitation du chômage, sont visés les enjeux internes : la transmission de savoirs universels et les valeurs qui y sont attachées sont attaquées par des méthodes, contenus et valeurs constitués en référence à l'univers économique et non plus au savoir.

La constitution progressive du paysage européen de l'enseignement supérieur a importé dans l'université des pratiques qui ne lui étaient certes pas étrangères, mais qu'elle a largement soutenues, faute de conditions pour s'y opposer. En contraignant l'université à intégrer dans sa

relation à l'espace une nouvelle dimension européenne, elle l'a profondément bousculée. Le changement d'échelle a relativisé la taille des universités existantes et les a contraintes à se regrouper pour devenir visibles dans le paysage européen. Ces regroupements, au nom de la compétition et de la performance, ont naturalisé de nouvelles valeurs à l'université, en même temps qu'ils l'ont homogénéisée. Alors qu'historiquement la profession universitaire avait pour point de référence Paris, le processus de Bologne a agrandi et décentré le paysage universitaire, d'où une désorientation qui, en changeant les repères habituels, a facilité la mise en place de réformes majeures.

L'hybridation de l'université avec un nouvel espace européen unique et commun a produit des transformations dans l'économie universitaire. L'imaginaire de significations sociales européen est puissant, à plus forte raison en Lorraine, où trois guerres successives avec l'Allemagne ont profondément marqué le territoire. Que l'imaginaire gestionnaire managérial se soit aussi bien hybridé dans l'espace universitaire peut s'expliquer par la taille des établissements universitaires, qui exige aujourd'hui des outils de pilotage sur mesure. Mais aussi parce que cet imaginaire était déjà présent à l'université. La bureaucratisation néolibérale a en effet accordé aux universités l'autonomie qu'elles n'ont cessé de réclamer depuis la fin du XIXe siècle, sauf que l'autonomie de l'université n'est pas l'autonomie des universitaires (Musselin, 1998).

Croire en une université qui un jour aurait été complètement souveraine en son lieu relève du fantasme, sauf à remonter plusieurs siècles en arrière. L'université, en tant que lieu, a toujours a été en relation étroite avec le milieu environnant. Cependant, depuis les années soixante, sa souveraineté est mise à l'épreuve de différentes hybridations qui mettent la profession au service d'autres qu'elle-même.
Quand les espaces hybridés intentionnellement partagent des valeurs communes incarnées dans des lieux communs, l'hybridation renforce ces imaginaires, ainsi de l'entrepreneuriat et du management. En revanche, quand les espaces hybridés sont étrangers à la profession, l'interaction entre l'université et le lieu où elle a lieu transforme l'un et l'autre, comme pour l'hybridation territoriale qui a eu lieu dans le cadre du développement du territoire. En revanche quand l'hybridation ne s'appuie sur aucun lieu vécu comme tel, comme dans le cas de l'hybridation politique, elle est stérile. Aussi les hybridations dont la profession universitaire est l'objet montrent qu'en dépit des ingérences auxquelles elle est exposée, elle reste souveraine en son lieu dans la mesure où elle fait toujours événement et transforme autant qu'elle est transformée[43].

Conclusion du chapitre 4

L'architecture universitaire s'est construite sur des modèles hérités de l'Antiquité et du Moyen-Age, qu'elle s'est peu à peu appropriés et a rendus de plus en plus poreux à la société environnante. Mais, dès l'époque de sa renaissance sous Napoléon, les bâtiments universitaires se surtout sont

[43] Par exemple, depuis 2017, la Chaire de Philosophie à l'Hôpital est abritée au sein du GHU Paris psychiatrie & neurosciences. Cette chaire hospitalo-académique est liée à la Chaire Humanités et santé du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). L'intention de cette localisation universitaire est de transformer l'hôpital : « Il s'agit simplement de faire de l'hôpital le lieu de vie et de réflexion, d'entraide et d'itinérance, qu'il est substantiellement. Il doit devenir un lieu ouvert, de réflexion et d'expérimentation, de circulation et d'échange des savoirs : un espace public citoyen et scientifique ». https://chaire-philo.fr/la-chaire/.

caractérisés par des conditions inadaptées à la profession, tantôt par manque de place, tantôt par leur position, tantôt par leur manque d'aménités, tantôt par leur état de dégradation, situation toujours actuelle, qui fait que la profession, sans conditions, l'est d'abord au premier sens du terme. Aussi l'identité de la profession en est affectée car banalisée et précarisée.

L'hybridation naturelle des lieux universitaires avec leur milieu environnant est stoppée par la loi Faure et les idéologies spatiales de l'époque, qui instaurent un régime de séparation entre les établissements suivant le public accueilli : UFR, instituts, écoles, chacun se retranchant sur son lieu propre, fissurant ainsi le ciment symbolique qui tenait la profession. A partir de là, les lieux universitaires font l'objet de différentes hybridations provoquées dont la finalité est extérieure au projet de la profession. Or l'hybridation provoquée est un processus génétiquement complexe, dont l'issue n'est pas totalement contrôlable. Et dans la mesure où le lieu n'est pas une plante, il ne peut être réduit à ses fonctions d'usage. Aussi, hybrider le lieu dans la mesure où il n'est pas une « espèce d'espace » (Pérec, 2022), est aléatoire. Les hybridations qui s'inscrivent dans les failles d'une profession sans conditions transforment la profession. Ainsi l'hybridation territoriale tire parti du manque de place pour accueillir les étudiants, quand l'hybridation entrepreneuriale exploite le manque de ressources financières et l'hybridation managériale l'unité revendiquée par la profession pour masquer sa fragmentation, au nom de laquelle sont mis en place des instruments qui nient la singularité de son exercice. Si ces hybridations transforment la profession, la profession transforme aussi les lieux, les projets et les instruments qui lui sont imposés, par l'usage spécifique qu'elle en fait. Seule l'hybridation politique reste stérile : l'université défend inconditionnellement son mandat souverain quant à la recherche scientifique de la vérité. Aussi, alors que le *NPM* tend à effacer les frontières entre privé et public et à faire de l'université un lieu comme un autre, ces hybridations montrent qu'il n'en est rien : l'université est un lieu politique, qui, bien que sans conditions, reste inconditionnel sur les conditions de sa profession. Son imaginaire – professer une vérité produite scientifiquement, garantie et protégée par la liberté académique – quand bien même il est l'objet d'hybridations provoquées, quand bien même il est en mauvaises conditions pour s'exprimer, résiste et continue à habiter la profession.

CHAPITRE 5 : CRISE DE L'HABITATION, CRISE DE LA PROFESSION

Les quatre chapitres précédents ont tracé les grandes lignes de la profession d'enseignant à l'université en mettant en lumière que les conditions d'exercice actuelles questionnent la profession telle qu'elle s'est constituée historiquement, notamment parce que les principes néolibéraux selon lesquels l'université est aujourd'hui administrée affectent la profession là où elle s'apprend, sur le lieu de travail, devenu enjeu de politiques publiques externes au projet universitaire. Comment s'expriment ces tensions dans l'université de Lorraine ?

Un retour diachronique sur l'histoire de la renaissance de l'université en Lorraine à partir de Napoléon montre que l'université en Lorraine s'est recomposée plusieurs fois. Restaurée de manière symbolique au début du second Empire, elle a été une actrice politique majeure du projet nationaliste des Républicains lors de l'annexion. Dans les années soixante, elle est investie d'une finalité économique pour surseoir à la désindustrialisation qui touche le bassin minier. A partir des années 2000, elle est à nouveau recomposée selon les principes de la bureaucratie néolibérale pour maintenir sa place dans la compétition internationale. L'imaginaire de la profession d'enseignant à l'université en Lorraine est ainsi composé d'idéaux républicain, nationaliste, industriel et bureaucratique, qui façonnent une identité spécifique et s'exprime, en 2012, en 253 bâtiments universitaires répartis sur 54 sites dans dix villes. Ainsi la place prépondérante de l'université dans l'espace lorrain consomme beaucoup d'espaces et sa position ne se circonscrit pas à son emprise au sol. En 2022, l'UL rassemble 62 000 étudiants et 7100 personnels représentant ainsi le second employeur de Lorraine, avec un budget qui s'élève à 682 millions d'euros. Dès lors, le projet universitaire est indissociable de la politique de la ville, de la région, de la France, de l'Europe, voire au-delà, chacun de ces espaces posant, à son échelle, un regard différent sur l'université. En effet « il n'y a pas un espace, un bel espace, un bel espace alentour, un bel espace tout autour de nous, il y a plein de petits bouts d'espace (…) les espaces se sont multipliés, morcelés et diversifiés (…) vivre c'est passer d'un espace à un autre, en essayant le plus possible, de ne pas se cogner » (Pérec, 2022). Dès lors, comment, de tous ces bouts d'espaces universitaires dispersés en Lorraine, l'UL a-t-elle fait un espace universitaire unique et homogène ? La profession vit-elle ce passage à ce nouvel espace sans se cogner ? Après avoir décrit comment l'université, au gré de ses recompositions, a peu à peu territorialisé l'espace lorrain, la manière dont l'UL a institué un espace universitaire unique sera étudiée sous l'angle de ses conséquences professionnelles.

1 Construction géopolitique de l'université en Lorraine

Le paysage de l'enseignement supérieur lorrain se structure à partir de Napoléon. Quatre phases peuvent être distinguées, qui correspondent chacune à un mode de territorialisation spécifique de l'université en Lorraine. La première considère l'université, de sa création impériale jusqu'à 1870, où l'université cherche son implantation et son identité en se différenciant à la fois de l'enseignement religieux, de l'enseignement secondaire et des instituts et écoles supérieures. La seconde envisage la période de 1870 à 1960, où l'ancrage et l'expansion universitaire en Lorraine, d'abord favorisés par la guerre de 1870, connaissent ensuite un recul. La troisième phase, de 1960 à 1990, connaît un mouvement de délocalisation à la suite des deux vagues de massification des années soixante et

quatre-vingt-dix. Elle est suivie d'un mouvement de recentralisation, de 1990 à aujourd'hui, au service d'une recomposition territoriale et identitaire. Comment ses recompositions successives ont-elles façonné l'imaginaire et l'identité de la profession d'enseignant à l'université en Lorraine ?

1.1 1806-1870 : Renaissance de l'université en Lorraine

Historiquement, l'université impériale a été construite sur le principe d'égalité territoriale, garantissant sa mission de transmission de la connaissance indépendamment du territoire où elle se trouve, par réaction au système antérieur d'enseignement religieux, mais aussi à l'Ancien Régime. La volonté napoléonienne était d'instituer, sous le contrôle de l'État, un système centralisé et monopolistique d'enseignement doté d'un corps de fonctionnaires spécifique, qui englobe en son sein l'enseignement secondaire, avec les lycées, et l'enseignement post-baccalauréat, avec les facultés (Picard, 2020). L'enjeu était d'uniformiser l'enseignement pour garantir l'égalité sur tout le territoire sous la forme d'un système organisé, hiérarchisé, uniforme et indépendant du contexte local, qui explique l'instauration de l'obligation d'un grade universitaire pour l'enseignement, les chaires, la nomination ministérielle et le droit à pension des universitaires. Par la loi du 1er mai 1802, Napoléon crée d'abord les lycées, héritiers des collèges d'Ancien Régime, tenus par les jésuites. Puis il cherche à regrouper l'ensemble des formations dispensées en France, de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Ainsi naît « l'université impériale » créée par la loi du 10 mai 1806, qui n'a pas vocation à être un établissement supérieur, mais bien plutôt un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire.

Deux facultés sont implantées en Lorraine, une faculté des sciences à Metz et une faculté des lettres à Nancy, déplaçant ainsi le centre universitaire historique fondé en 1572 à Pont-à-Mousson par les jésuites et expulsés en 1766. À Nancy, la faculté est installée au sein de l'Hôtel de l'Université, bâti en 1770. Le bâtiment (bibliothèque municipale actuelle) est adjacent au lycée impérial Poincaré, fondé le 6 mai 1803 sur le même principe révolutionnaire de l'expulsion des ordres religieux de l'enseignement, puisqu'il occupe les bâtiments de deux anciens couvents, celui des Minimes (1592) et celui des Visitandines (1632).

Au rythme des abdications et des retours de Napoléon, entre 1814 et 1815, l'université impériale est supprimée, réinstaurée, puis supprimée à nouveau, alors que les lycées demeurent en place. L'ordonnance du 15 août 1815 supprime vingt facultés en France, dont celles de Metz et de Nancy. La monarchie de Juillet (1830-1848) reconstitue ensuite un réseau de facultés mais oublie la Lorraine. Nancy, au début du XIXe siècle, devient une belle endormie où cohabitent bourgeoisie libérale et milieux catholiques intellectuels (Voillard, 1978).

La reconstruction de l'université à Nancy est l'œuvre du baron Guerrier de Dumast dont les ambitions étaient de faire de Nancy le « grand centre intellectuel de la région de l'Est » (Roth, 2015). Commencée sous la Seconde République, ses démarches aboutissent en 1854, sous le Second Empire, quand est fondée la seizième académie de Nancy, tandis que Metz s'y oppose, réclamant en vain le retour de la faculté des sciences. Napoléon III octroie à Nancy trois facultés, sciences, lettres et droit. Le Palais de l'Université[44], cours Léopold, est construit avec l'aide de la ville qui prête des

[44] Le Palais de l'Université (https://archives.nancy.fr/fileadmin/ARCHIV/Images/ENSAN/9_Palais_de_l_Universite_vf.pdf)

terrains et fait un emprunt. Achevé en 1862, il succède à l'Hôtel de l'Université devenu trop étroit. La façade met en scène tous les grands hommes locaux qui ont participé à son rétablissement. L'édifice donne à voir la puissance universitaire au travers de son monumentalisme, en même temps qu'elle laïcise son histoire en se défaisant des figures religieuses tutélaires. L'université ancre ses valeurs dans le territoire lorrain.

La renaissance de l'université en Lorraine est indissociable de la seconde révolution industrielle. En effet, en 1852, le chemin de fer relie Paris à Strasbourg, *via* Nancy. Après le chemin de fer en 1852, c'est le canal de la Marne au Rhin qui passe par Nancy en 1853. Ces nouvelles voies de communication, qui facilitent le développement de l'industrie chimique et sidérurgique, entraînent un nouvel essor pour la ville pour plusieurs décennies à venir. Tout au long du XIXe siècle, à la suite du rattachement de la Lorraine à la France, l'État français prend systématiquement parti pour Nancy au détriment de Metz, qui est cantonnée au destin de ville de garnisons (Gingembre, 2018).

À Nancy, au tournant du XIXe siècle, le Palais de l'Université occupe un espace géographique conséquent et visible, à la mesure du pouvoir symbolique que les universitaires tiennent à occuper, en affirmant leur position dans la cité. En s'établissant dans un lieu propre, l'université se laïcise et détache peu à peu de l'enseignement religieux et secondaire. Sa renaissance est indissociable de l'industrialisation de la région, servie par le nouvel essor d'un réseau de transports nationaux qui, en la reliant à Paris, l'en rapproche, lui donnant ainsi la possibilité de participer à la politique nationale. Les ressources minières lorraines façonnent alors un puissant imaginaire de la terre et du feu, que l'université émergente s'approprie et décline en disciplines phares de son identité : chimie, mécanique, électricité, géologie.

1.2 1870-1960 : Sursaut nationaliste et essor universitaire

À la suite de la défaite de 1870, quand est proclamée, le 21 février 1871, l'annexion à l'Allemagne des territoires rattachés à la France depuis 1681, soient le Haut-Rhin (à l'exception de Belfort) le Bas-Rhin et une partie de la Moselle et des Vosges (Mantz, 2015), Nancy se retrouve aux portes de la frontière avec la Prusse. L'hypothèse d'un retard français par rapport au voisin allemand est en partie incriminée à l'école et l'université qui auraient produit trop d'intellectuels libéraux. Le *quadrivium* et le *trivium*, hérités de l'Antiquité tardive, en excluant les arts mercenaires, auraient contribué à l'archaïsme du modèle français, dépassé par la puissance technique allemande (*supra* chapitre 1). Le modèle universitaire français, alors qu'il est tout juste institué, est d'emblée confronté au modèle allemand de Humboldt (Paivandi & Younès, 2019).

L'annexion de Strasbourg, dont la volonté du Reich est de faire la première université allemande, favorise, par réaction, le développement de l'université à Nancy. L'université est recomposée par sursaut nationaliste, pour contribuer au relèvement du pays (Birck & Rollet, 2015). Les Républicains, qui arrivent au pouvoir, font de la réforme universitaire un levier du relèvement national. Le développement des sciences appliquées est considéré comme un axe majeur de développement industriel pour affronter la puissance économique allemande en pleine expansion. L'université en Lorraine est investie par l'imaginaire patriote, nationaliste et revanchard. Elle devient le lieu symbolique du sursaut industriel français et, par synecdoque, renvoie à la mobilisation de la France (Debarbieux, 1995). Ce choix universitaire d'orienter l'université vers l'industrie est propre à la Lorraine. À la même période, à Toulouse par exemple, le choix est fait de rester attaché à un

enseignement de type scolastique conforme aux orientations académiques traditionnelles (Birck & Rollet, 2015).

Pour être à la hauteur des ambitions nationales de développement, industrielles notamment, les Républicains, par une série de mesures, donnent alors au système universitaire plus d'autonomie. La loi du 10 juillet 1896, par son article premier, institue les facultés françaises en universités, officialisant la distinction avec l'enseignement secondaire. En effet, depuis 1806, le terme « universitaire » se rapportait aussi bien à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement supérieur, sous l'appellation d'« Université de France ». Cette loi avait été précédée de celle du 28 avril 1893, qui avait créé les « corps de facultés » et doté les conseils généraux de facultés, fondés en 1885, de la personnalité civile, les rendant aptes à recevoir des dons, legs et subventions privées. L'article deux constitue le Conseil général des facultés en Conseil de l'université, ancêtre du CNU actuel. L'article trois affranchit les conseils des universités de la tutelle académique en leur cédant la gestion des affaires contentieuses et disciplinaires et la délivrance de leurs propres diplômes. Enfin l'article quatre accorde aux universités la recette du budget relatif aux droits d'inscription et à la direction des études. Ce budget accru permettait aux universités de créer titres et diplômes propres (diplômes d'Université ou d'instituts techniques) et d'utiliser librement leurs fonds particuliers pour la création de cours spécifiques. Ainsi la loi de 1896 est un pas majeur vers l'autonomie académique pour les universités et les universitaires, qui donne les moyens de se distinguer définitivement du secondaire.

Le rapatriement des industries annexées vers la France et les velléités de développement des sciences appliquées soutenues par la politique nationale des Républicains font que Nancy connaît alors un essor universitaire et industriel sans précédent concentrant toute l'attention nationale. Cet essor profite certes à l'université avec le rapatriement de la faculté de médecine de Strasbourg à Nancy voté le 19 mars 1872 (Mantz, 2015), mais majoritairement aux écoles et aux instituts financés pour partie par des industriels locaux. Sont créés en 1896 l'Institut électrotechnique de Nancy, devenu en 1948, École nationale supérieure d'électricité et de mécanique de Nancy (ENSEM) par Bichat et Ernest Solvay[45], et l'Institut de mathématiques et de physique financés à hauteur de 300 000 francs par Alfred Solvay[46], alors qu'en 1887 avait lieu la création d'un institut chimique par Haller[47].

[45] Ernest Solvay (1838-1922) est un chimiste, industriel et philanthrope belge. Il est à l'origine du procédé chimique qui porte son nom et a fait fortune dans l'industrie chimique. Convaincu de l'importance de la diffusion du savoir, il a financé de nombreuses écoles et instituts en sciences et techniques et sciences sociales. Il est à l'initiative des Conseils Solvay, qui se réunissaient tous les trois ans, et dont le premier, en 1911, a réuni onze prix Nobel, dont Marie Curie, Albert Einstein, Paul Langevin, Max Planck, Ernest Rutherford et Henri Poincaré. L'usine Solvay (https://www.image-est.fr/fiche-documentaire-usines-solvay-dombasle-sur-meurthe-1442-13056-2-0.html°) créée en 1873 à Dombasle-sur-Meurthe, à une quinzaine de kilomètres de Nancy, est toujours active à ce jour (https://www.solvay.com/fr/france/dombasle).

[46] Alfred Solvay (1840-1894) est le frère et collaborateur d'Ernest Solvay.

[47] Albin Haller (1848-1925). Avec la prise de Strasbourg par les Allemands lors de la guerre de 1870, l'École de pharmacie de Strasbourg est transférée à Nancy, dépendante de la faculté de médecine jusqu'en 1876. En 1872, Haller en suit les cours, devient professeur en 1884 et créé l'Institut chimique en 1887. Il est président de la Société chimique de France, élu en 1904 et 1910. En 1900, il est élu membre de l'Académie des sciences, dont il est président en 1923.

La politique volontariste de l'époque en lien avec le développement des sciences valorise les partenariats entre sciences, techniques et industrie. En face de ces instituts est construite la fondation Solvay[48], rattachée à la faculté des sciences et inaugurée en 1892, véritable pépinière scientifique et technique. L'École de brasserie (1896), l'Institut agricole et colonial (1901), l'École de laiterie (1905), l'Institut de géologie (1908), l'Institut d'aérodynamique et de météorologie (1913) et l'École de pharmacie (1909) sont financés à la fois sur fonds publics et privés et, progressivement, acquièrent leurs propres locaux. Enseignent dans ces différents instituts environ cent cinquante personnes, trente-deux professeurs d'université, des chefs de travaux et une soixantaine de chargés de cours, docteurs, normaliens, agrégés, professeurs de lycée, ingénieurs des mines, industriels, dont le nombre augmente en corrélation avec le nombre d'étudiants.

Au sein de ces établissements, l'identité universitaire se construit par la fréquentation des lieux et les intérêts communs et partagés. Le foisonnement académique scientifique et technique d'alors concurrence les anciens arts libéraux. Alors qu'avait prévalu jusque-là le principe idéal d'éducation d'un citoyen complet, il s'agit désormais de servir la nation en mettant la recherche au service du développement économique. Au service de cet idéal, l'identité universitaire importe peu (Birck & Rollet, 2015). Aussi, en Lorraine, la profession des enseignants à l'université, alors qu'elle s'est à peine distinguée de celle des enseignants du secondaire, est d'emblée associée à la production d'œuvres, conjointement avec l'industrie. En même temps, la spécialisation disciplinaire s'accroît. Chaque discipline assoit sa souveraineté en constituant sa propre épistémologie, son lieu et ses équipements distincts : ainsi de l'Institut de mathématiques et de physique qui quitte, par exemple, le Palais de l'Université en 1909 pour s'installer dans un bâtiment propre. La discipline tend alors à devenir le cadre de référence des enseignants à l'université au sein duquel ils construisent leur identité professionnelle. La socialisation disciplinaire devient décisive dans l'apprentissage de la profession, plus que l'appartenance à un établissement, à preuve l'hégémonie des universités parisiennes qui demeure malgré l'expansion universitaire en France.

Aussi à l'aube du XXe siècle, le paysage de l'enseignement supérieur nancéen est en plein foisonnement. Plusieurs imaginaires y cohabitent, tantôt héritiers de la scolastique avec l'ancien Hôtel de l'Université devenu bibliothèque municipale, tantôt héritiers des arts libéraux avec le Palais de l'Université, tantôt héritiers de l'idéal révolutionnaire et napoléonien d'égalité territoriale, tantôt nouveau-nés des sciences appliquées, avec les instituts en tout genre qui sortent de terre dans le quartier de la Craffe. Ces imaginaires contribuent à fabriquer l'identité lorraine de la profession des enseignants à l'université, intrinsèquement liée à la région et au contexte de sa renaissance, qui font que, quand bien même elle est concomittante du moment où la profession universitaire acquiert davantage d'autonomie par rapport à l'État, régionalement la profession est liée aux intérêts industriels et économiques de la nation républicaine affaiblie par sa défaite face à la Prusse.

Au tournant du XXe siècle, la profession universitaire reste pourtant émergente et fragile en Lorraine. Son développement, anarchique, se situe à la marge de la ville ; elle a territorialisé des petits bouts d'espace, qui se multiplient, mais restent morcelés. Après la première guerre mondiale, la situation de l'université à Nancy se détériore, car la victoire déplace le centre de gravité universitaire vers Strasbourg, reconquise. À preuve, la bibliothèque universitaire du Palais anéantie par le

[48] Fondation Solvay (https://www.image-est.fr/etapes-d-itineraire-faculte-des-sciences-1148-55-52-0.html)

bombardement aérien allemand du 31 octobre 1918, qui reste décrépie, dans l'état où l'incendie l'a laissée, durant les quatorze années qui suivent, sans que des fonds puissent être réunis pour la restaurer (Arula, 2012). Aussi, au début des années cinquante, le Palais de l'Université, vétuste et surpeuplé, est misérable. Bâtiment élégant en l'honneur d'un passé mythique, il recrute en fait peu d'auditeurs et sa fonction première reste la collation des grades. Il finit par symboliser le retard de la France, qui a négligé les hautes études (Choffel-Mailfert, 2014).

Nancy, moins exposée nationalement, voit aussi son rayonnement universitaire reculer. Ainsi, quand bien même la Lorraine retrouve une université en 1864, l'hégémonie universitaire parisienne qui conjugue élitisme et centralisme reste forte. La construction du Palais de l'Université à proximité de la gare témoigne de cette dépendance, condition nécessaire de son existence. Jusque dans les années soixante, la régulation de la profession par une oligarchie essentiellement parisienne affaiblit l'essor de la profession en Lorraine. Les universitaires, désormais en charge du dispositif de régulation professionnelle et ayant repris à leur compte le discours jacobin et napoléonien, imposent un recrutement compétitif et exclusivement contrôlé par les pairs, qui a pour effet de disqualifier les candidats de province qui seraient de moindre qualité. La concentration du pouvoir dans les mains des mandarins parisiens cherche à assurer sa légitimation par un système de pilotage centralisé, alors que la gestion de l'université est encore au début des années soixante extrêmement centralisée et contrôlée par l'État. Ce pilotage par le centre institue un fonctionnement par silos qui bloque le système. Le délai pour accéder à une charge de cours devient excessivement long. L'âge moyen d'accès à la faculté de Paris est de 50 ans, le départ à la retraite fixé à 75 ans, ce qui produit un vieillissement général du corps universitaire. Le Front populaire abaisse l'âge de la retraite à 65 ans, mais cela ne suffit pas à fluidifier l'accès. La création du Conseil consultatif des universités (CCU), par le décret du 19 décembre 1945, renforce cette tendance.

Au milieu du XXe siècle, quand les conflits avec l'Allemagne, qui l'avaient mise au centre de l'attention pendant soixante-quinze ans, s'apaisent, l'université en Lorraine, affaiblie, dispersée, prisonnière d'une conception de l'enseignement universitaire centralisée et élitiste, est en décalage avec le bouillonnement des écoles d'ingénieurs et des instituts, où se renouvellent les approches scientifique et pédagogique. Pour autant, c'est durant cette période que s'est forgée son identité complexe, formée d'un magma de significations imaginaires et sociales qui superpose en strates imaginaires religieux, républicain, industriel et nationaliste.

1.3 1960-1990 : Développement du territoire et délocalisations universitaires

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, le déséquilibre flagrant entre Paris et la province devient une question économique, dans un contexte de reconstruction et de rationalisation du développement. À la fin des années cinquante, l'antienne du « retard français » revient une nouvelle fois et plaide en faveur de la modernisation de la France (Stiegler, 2019). L'État passe à la manœuvre par une politique de planification qui oriente la politique scientifique et contrôle la recherche, en particulier dans les secteurs stratégiques comme le développement industriel, le nucléaire et la défense. Le premier plan, en 1947, a pour vocation la renaissance économique en relançant l'appareil productif ; les deuxième et troisième de relancer l'appareil économique. En 1956 sont instituées les régions ; initiant un mouvement de décentralisation vers la province Le troisième plan, en 1958,

finance la construction de quinze universités, et des financements encore plus importants suivent avec le quatrième.

Financées par l'État, les constructions de l'époque sont planifiées et réalisées selon des mécanismes centralisés à l'extrême. Alors que les presque cent années précédentes avaient fait gagner en autonomie l'université et les universitaires, cette nouvelle ère indexe la politique universitaire à des missions politiques de développement économique (Seitz, 2014). La politique étatique envers l'université devient volontariste et la pilote en tant que vectrice d'aménagement du territoire (Husson, 2014 ; Tainturier, 2014). L'objectif est de contrebalancer le poids de Paris par rééquilibrage du développement territorial. En 1963, est créée la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale) dont la mission consiste à accompagner une politique équilibrée d'aménagement du territoire et la reconversion économique des zones en difficulté.

Trois ans plus tard sont créés les IUT (instituts universitaires de technologie) pour répondre à la pression démographique et aux besoins importants en techniciens supérieurs qualifiés, alors que les prodromes de la crise de la sidérurgie lorraine se font sentir, avec des conséquences sociales de grande ampleur, qui posent la question de la reconversion du bassin minier. D'emblée, les IUT prennent part aux modalités d'extension de l'université sur le territoire, en particulier dans les villes moyennes. Nancy participe, à titre expérimental, à l'ouverture des quatre IUT ouverts en France, avec la création, en octobre 1965, du département de biologie appliquée. En 1966 est créé, à proximité de la faculté des sciences, l'IUT Nancy-Brabois, auquel sont rattachés des départements essaimés dans toute la Lorraine, qui, au fur et à mesure du temps, deviennent IUT de plein exercice.

Le modèle iutien est dupliqué dans toute la Lorraine par scissiparité jusqu'à la seconde vague de massification dans les années 2000. Par exemple, le département de génie électrique est créé en 1969 dans une antenne à Longwy, qui devient IUT de plein exercice en 1993. Les départements d'informatique et d'information et communication sont créés en 1967 et rejoignent l'IUT Charlemagne créé en 1978, qui rassemble désormais les formations tertiaires tandis que les secondaires sont réunies à l'IUT Nancy-Brabois. L'antenne d'Épinal de l'IUT Charlemagne devient IUT de plein exercice, IUT Hubert Curien, en 1995. L'IUT de Metz est créé en 1967, sur l'île du Saulcy, sur le nouveau campus universitaire messin.

En Lorraine, dans un contexte de déprise industrielle, la création des IUT participe à la stratégie de reconversion industrielle en diversifiant les domaines d'expertise. Ce faisant, l'université territorialise peu à peu l'espace lorrain dans son entièreté, d'autant plus facilement que, à la suite de la désignation de Nancy et Metz comme métropoles d'équilibre en 1964, des investissements sont entrepris pour consolider les axes routiers nord et sud autour de l'A31, commencée dans les années soixante, et les doubler d'un train régional, MétroLor, inauguré dans les années soixante-dix (Gingembre, 2018 ; Soldano, 2018 ; Tabarly, 2023). En donnant les moyens d'une mobilité accrue dans l'espace lorrain, une rééquilibration se produit par rapport aux deux principaux pôles (Husson, 2014). Mais, en même temps que la jonction entre Nancy et Metz est plus rapide, les tensions entre les deux villes s'exacerbent (Gingembre, 2018). Aussi, dans cette période, l'université en Lorraine sort de son inertie, mais à nouveau, la profession universitaire est pensée selon la logique des arts mercenaires, au service du développement économique.

La loi Faure participe de ce mouvement qui corrige en partie le déséquilibre entre Paris et la province, en accordant aux établissements d'enseignement supérieur une plus forte autonomie. Ils sont chargés de déterminer leurs statuts et leurs structures internes et jouissent d'une autonomie pédagogique et, dans une moindre mesure, financière, dans le cadre contraint d'un crédit global de fonctionnement qu'ils doivent eux-mêmes répartir (TITRES III, IV et V[49]). Cent ans après la création du palais académique en 1864, les facultés de médecine, lettres et sciences rejoignent d'autres lieux, équipés en fonction de leurs besoins. La loi Faure instaure deux universités à Nancy : Nancy 1, les sciences, et Nancy 2, les lettres. La création de l'université Paul Verlaine de Metz en 1971 et d'antennes délocalisées de l'université durant les années soixante-dix procède de la même intention. Entre 1959 et 1968, les effectifs étudiants à Nancy triplent et atteignent les 20 000. Le 27 mars 1969, l'université de Metz, université Paul Verlaine, est créée. Elle reçoit le statut d'EPSC par décret du 17 décembre 1976, grâce à la forte mobilisation des élus et des universitaires locaux. Par ce geste, l'État compense les handicaps messins résultant de l'annexion de 1870, cette décision poursuivant une série de mesures administratives qui ont fait de Metz le siège de la région militaire en 1946 et de la préfecture de région en 1961. Ce faisant, l'État accède à une demande vieille de plus d'un siècle, qui renforce les fractures au sein du territoire lorrain. La Lorraine compte désormais deux universités.

L'entrée dans les années soixante-dix sonne la fin de l'union des facultés au sein d'une université unique. Le campus des sciences, situé à Vandoeuvre, conçu initialement pour réunir en un même endroit toutes les disciplines scientifiques et techniques, ne résiste pas à la loi Faure, qui refuse aux écoles d'ingénieurs les dérogations pour sélection à l'entrée à l'université : elles s'établissent ailleurs, sur le plateau de Brabois. Le campus des sciences devient par réaction surdimensionné, alors que les étudiants en sciences se partagent désormais entre grandes écoles, écoles d'ingénieurs et facultés. Quant au campus lettres, il connaît un succès imprévu. Les disciplines du *trivium* connaissent en effet un renouveau semblable à celui du *quadrivium* cinquante ans auparavant. Les nouvelles sections se multiplient : psychologie, sociologie, littérature comparée, anthropologie, sciences de l'information et de la communication, sciences de l'éducation, … Les étudiants affluent. Désormais, aux quatre coins de la ville, dans chaque bastion facultaire, habitent des enseignants dont la priorité est devenue la recherche, menée en fonction de la discipline de chacun. Les champs disciplinaires sont hiérarchisés entre sciences et techniques et sciences humaines, entre recherche et recherche appliquée, et les disciplines poursuivent leur différenciation parachevée par l'établissement dans des lieux propres et distincts les uns des autres : facultés, écoles d'ingénieurs, de commerce ou du professorat, et instituts. Chacun cultive par devers soi son identité et son territoire souverains.

Cette période est marquée par un changement de rapport aux lieux universitaires. Alors que, jusque dans les années soixante, les lieux universitaires se développent de façon anarchique, mais selon une logique disciplinaire et professionnelle, où le lieu en tant qu'instrument conducteur de l'activité participe au développement et à la construction identitaire des enseignants, la profession, investie par des finalités économiques, est alors considérée indépendamment du lieu où elle a lieu. Comme si l'université pouvait se diviser à volonté en petits bouts d'université qui coloniseraient le territoire, comme si la profession d'enseignant à l'université pouvait avoir lieu sans son milieu génétique, …

[49] Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur (version abrogée depuis le 22 juin 2000). JORF du 13 novembre 1968. Titre III : autonomie administrative et participation. Titre IV : autonomie pédagogique et participation. Titre V : autonomie financière.

sans vie académique finalement. Cette conception de la profession montre que, quand bien même la profession acquiert alors juridiquement plus d'autonomie, sa souveraineté est en faillite dans la mesure où ces délocalisations contreviennent à la liberté académique, en assujettissant la profession au développement économique territorial. Aussi l'imaginaire de la profession des enseignants à l'université construit en Lorraine lors de la IIIe République, déjà fortement empreint par le nationalisme et les intérêts industriels, est encore renforcé par la politique gouvernementale de l'époque.

La vague de délocalisation universitaire qui a lieu à partir des années soixante transforme la profession en la changeant de milieu. Alors que dans la période précédente, la dispersion, certes anarchique, était à l'initiative de la profession, elle est désormais rationalisée, mais selon un dessein externe à la profession. À la fragmentation disciplinaire, à la hiérarchisation entre disciplines, s'ajoutent désormais d'autres lignes de fractures, suivant les publics accueillis et le lieu d'exercice, sur lesquels l'université, assignée à la contribution au développement économique territorial sous condition de moyens financiers, n'a plus le contrôle. En Lorraine, cette période marque le début de la désorientation de la profession.

1.4 1990-2025 : Recomposition territoriale lorraine

C'est donc dans un contexte de spécialisation, dispersion et fragmentation universitaire que s'ouvre la période des années quatre-vingt-dix, secouée par une nouvelle vague de massification, alors que l'état bâtimentaire universitaire est dans un état déplorable. Paradoxalement, cette situation, par les rénovations et constructions des bâtiments qu'elle occasionne, est vue par l'État comme une opportunité de rationalisation et simplification territoriale de la carte universitaire développée depuis plus de cent ans sans véritable planification (Kerléo, 2015). Cette rationalisation part dans deux directions contradictoires : elle poursuit le maillage du territoire en multipliant les antennes universitaires dans les villes moyennes, tandis que parallèlement, des mouvements de reconcentration et recentralisation s'esquissent afin de mutualiser les forces pour résister à la mise en concurrence internationale du monde académique (*infra* figure 2).

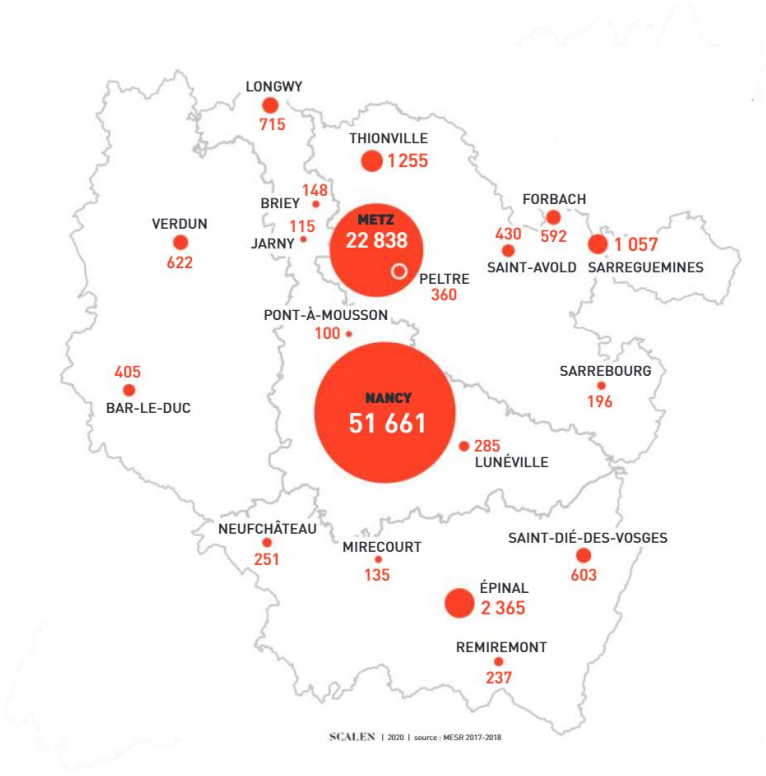


Figure 2 : Effectifs de l'enseignement supérieur en Lorraine en 2018-2019 (SCALEN, 2020, p. 163).

Dès les années quatre-vingt, la question de l'héritage bâtimentaire des années soixante devient saillante. Face à cette nouvelle situation de crise, un rattrapage s'impose, qui s'exprime par une politique de consolidation et rénovation. Lors des assises de l'enseignement supérieur à la Sorbonne est défini le plan U2000. Décidé en Conseil des ministres le 23 mai 1990, ce plan permet de construire 3,5 millions de mètres carrés de locaux neufs destinés à l'enseignement supérieur et la recherche, avec notamment huit universités nouvelles, 196 départements d'IUT et 24 IUT de plein exercice, soit un doublement des capacités d'accueil, avec pour objectif une meilleure couverture territoriale des formations technologiques (Poncet, 2003). Le financement est assuré via des contrats de plan État-Région (CPER). En contrepartie, l'État partage la responsabilité du développement universitaire avec les autorités locales compétentes sur le territoire.

À partir de 1995 est donc lancé un nouveau programme de construction (Tainturier, 2014) qui, en Lorraine, vise à accueillir dans les IUT les élèves sortis des filières technologiques. Les antennes universitaires ainsi créées sont considérées par les collectivités qui y ont investi comme des ressources stratégiques pour leur territoire, alors que la crise de la sidérurgie est à son apogée en Moselle. Les usagers des IUT participent ainsi à l'économie résidentielle, tissent des liens avec le monde professionnel et social local et contribuent à la densification de l'économie du bassin d'emploi (Soldano, 2018). Au nord de la Lorraine naissent alors l'IUT de Thionville-Yutz en 1995, d'abord antenne délocalisée de Metz, puis l'IUT de Moselle-Est en 2005, antenne délocalisée de Metz, et lui-même dispersé sur trois sites, Sarreguemines, Forbach et Saint-Avold, tandis qu'au sud voit le jour l'IUT de Saint-Dié-des-Vosges en 1999, d'abord antenne délocalisée de l'IUT Nancy-Brabois, auquel est ajoutée une antenne à Lunéville en 1997 (*infra* figure 3). La carte donne à voir la

dispersion des sites d'enseignement supérieur en Lorraine par comparaison avec les deux régions voisines, Champagne-Ardenne et Alsace.

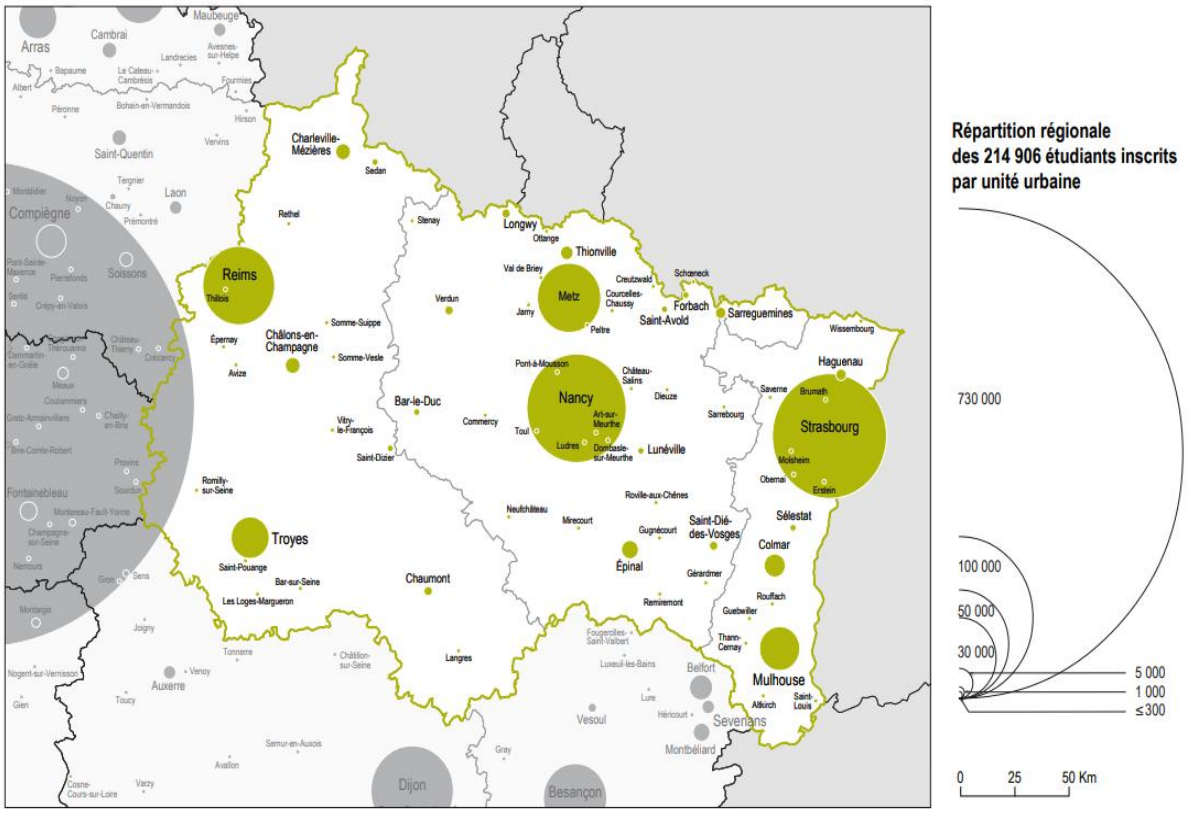


Figure 3 : Effectifs étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2028-2019 (MESR, 2020, p. 11).

Mais le projet U2000 ne soutient pas en Lorraine que des projets centrifuges. Il marque aussi le début d'un retour vers le centre et d'un rapprochement thématique entre disciplines voisines (Husson, 2014), avec l'idée de conjuguer les forces de chacun autour d'un objectif commun, la visibilité internationale, dans un monde académique en cours de mondialisation. La première fusion touche les sciences, avec le regroupement des laboratoires de l'INPL au sein de l'Institut Jean Lamour, l'École des mines et l'Université Henri Poincaré (faculté des sciences). Aussi, cette période est-elle tiraillée à la fois par des forces centrifuges et centripètes, qui vaut à la carte universitaire d'être qualifiée de « polycentrisme réticulaire » (Gingembre, 2018). Cet oxymore exprime la difficulté à penser l'espace lorrain en soulignant la réalité paradoxale à laquelle l'université est confrontée. Face à cette difficulté de rationalisation de la carte universitaire lorraine se pose la question de la définition de l'espace universitaire lorrain, devenue par le fait une question politique. De fait, dans les années quatre-vingt-dix, les deux villes historiques rivales, Nancy et Metz, sont affaiblies par l'opposition qui les mine. Comment recomposer alors l'espace universitaire lorrain émietté sous l'effet des bouleversements induits par la mondialisation, la décentralisation, la concurrence avec les voisins et la mobilité des individus (Gingembre, 2018) ? Selon quelle enveloppe contenante le repenser politiquement dans sa complexité, pour mutualiser les forces et gagner en visibilité et lisibilité ?

De fait, entre 2007 et 2009, la politique de l'enseignement supérieur fait l'objet d'une série de réformes qui déstabilisent durablement l'université en visant la création d'ensembles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche de rang mondial (Ravinet, 2012) avec en

2007 la loi LRU, en 2008 le Plan Réussite en licence, en 2009 l'opération Campus et le décret réformant le statut des EC[50], en 2010 le lancement des plans pluriannuels de financement sur projet appelés plans d'investissement d'avenir (PIA), soient LabEx (laboratoire d'excellence), EquipEx (équipement d'excellence), et en 2011 Idex (initiative d'excellence).

La loi LRU promeut l'autonomie des universités, au sens de délégation de la responsabilité des moyens pour parvenir aux objectifs définis par la stratégie gouvernementale, assurée par l'autonomie de la gouvernance et budgétaire (Ravinet, 2012). Cette autonomie politique accrue donne plus de latitude à un pilotage adapté aux besoins locaux, et lie le destin universitaire à son territoire d'implantation. Acteurs locaux et université ont désormais des intérêts communs sur un territoire partagé, ce qui menace la liberté académique. L'autonomie budgétaire transforme le mode de calcul des moyens alloués : le système de répartition des moyens (San Remo), fondé sur une analyse des coûts et des taux d'encadrement, est remplacé, en 2009, par le système Sympa qui attribue une partie des moyens en fonction de l'activité et une autre partie (20 % en 2010) en fonction de la performance, conformément à la logique du *NPM*. La question de la cohérence et de la rationalisation de la carte universitaire devient donc un enjeu majeur dans le pilotage des universités dans l'objectif de maîtriser et réduire les coûts. Le nouveau principe de spécialisation thématique et de complémentarité entre sites adossés se systématise pour construire des pôles.

Dans la mesure où l'immobilier universitaire est toujours dans un état alarmant, en 2008 – un quart des bâtiments n'est plus aux normes de sécurité, 15 % sont inadaptés à l'enseignement et la recherche et certains locaux n'ont pas été rénovés depuis 20 à 30 ans – cinq milliards d'euros sont débloqués pour la requalification et la redynamisation des campus, avec pour enjeu de hisser les grandes universités françaises aux standards internationaux. Le plan Campus, lancé en 2008, a pour objectif de faire émerger en France douze pôles universitaires d'excellence de niveau international, grâce à des dotations exceptionnelles. Quarante-six universités répondent à l'appel à projets : les universités de Nancy et Metz ne sont retenues ni dans la première, ni dans la seconde vague. Elles sont finalement élues en décembre 2008, avec la labellisation « campus lorrain » dans le cadre du plan de relance. Elles reçoivent la dotation la plus faible, 70 millions d'euros, soit douze fois moindre que celle de Paris-Saclay. Dans ce plan, les universités parisiennes sont largement favorisées, pour garantir leur place dans les classements internationaux, ce qui est atteint en 2020, année où Paris-Saclay apparaît au quatorzième rang, après un investissement total de 5,3 milliards, la création d'une ligne de métro dédiée depuis Orly pour un coût de 2,9 milliards, et la réunion de 300 laboratoires de recherche scientifique (Nature, 2020).

Dans la métropole nancéenne, les fonds alloués sont utilisés pour la création du campus Brabois-Santé, situé sur le plateau de Brabois, qui constitue l'un des quatre volets « Formation et recherche » du plan campus lorrain. 88 millions d'euros proviennent de l'État, 35 millions de la Région Grand Est, 12,2 millions de la métropole du Grand Nancy, et 10,6 millions de la métropole de Metz et de la Moselle. Ce projet est l'aboutissement de quatre contrats de plan successifs, Université 2000, Université du 3e Millénaire, plan Campus et le Pacte État-Métropole du Grand Nancy, où la métropole a largement investi dans la réhabilitation et l'aménagement des locaux universitaires destinés à

[50] Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires… NOR : ESRX0908402D. JORF n°0097 du 25 avril 2009.

accueillir les étudiants et les enseignants (Infodujour, 2018). Cette restructuration a pour but d'initier des synergies avec les entreprises installées sur le technopôle de Brabois.

Désormais, la politique universitaire est indissociable de celle de la ville. Le développement universitaire modifie le paysage urbain, et la ville oriente le développement universitaire. L'université et la ville sont liées par les mêmes ambitions politiques, économiques et territoriales. L'université participe à l'aménagement et au développement du territoire dans une logique de projet international. Le pilotage de l'université est modifié par la source des financements : à la planification centralisée qui avait suivi la seconde guerre mondiale succède une mise en compétitivité des universités entre elles, avec un mode de financement mixte, public et privé, où les collectivités locales jouent un rôle déterminant. Financements étatiques et locaux sont imbriqués, autant que les pouvoirs de décision (Vinokur, 2007). La relation entre métropole et université modifie l'imaginaire universitaire et la profession. L'implication économique territoriale forme la strate supérieure du magma de significations sociales imaginaires sédimenté à l'université en Lorraine, après les significations libérale, scolastique, républicaine, scientifique et technique.

La régionalisation de la carte de l'enseignement supérieur s'inscrit dans les réformes territoriales qui ont renforcé les régions et les métropoles dans une tentative de rationalisation des compétences entre les différents échelons politico-administratifs. Mais si les régions ont été confirmées dans leur rôle de chefs de file de la planification des formations et des équipements, leur autorité juridique a été affaiblie par la puissance croissante économique et politique des métropoles (Soldano, 2018). De fait, le maillage national des implantations universitaires où l'équilibre des territoires en matière de recherche et d'enseignement supérieur était une idée phare depuis la création de la DATAR dans les années soixante-dix, n'est plus d'actualité au XXIe siècle. La politique d'aménagement du territoire à laquelle était associée l'université tend à laisser place à la concentration des moyens dans des pôles métropolitains spécialisés et fortement localisés, qui favorise le développement économique en ignorant les logiques socio-historiques antérieures, accentuant ainsi la différenciation et la segmentation entre les enseignants à l'université, suivant où ils enseignent et ce qu'ils enseignent.

Aussi, avec la loi LRU, plus qu'un désengagement de l'État, c'est une recomposition organisationnelle et territoriale de l'université qui se joue. L'État octroie l'autonomie mais entend exercer un contrôle fort par l'évaluation des modalités contractuelles et concurrentielles de financement sous l'égide d'institutions dédiées telles que l'ANR et l'AÉRES et l'HCÉRES (Ravinet, 2012). L'autonomie des enseignants à l'université se distingue encore plus nettement de l'autonomie de l'université : l'organisation universitaire est impliquée désormais dans une logique politique de rationalisation économique fortement territorialisée, alors que les enseignants à l'université engagés dans une économie domestique de leur territoire sont pris dans des rets de cospatialités complexes. Les universitaires et l'université ne se transforment donc pas de la même façon. L'université en tant qu'institution est transformée par la nouvelle territorialisation universitaire tandis que la profession, crispée sur des imaginaires antérieurs, est désorientée en son territoire (Musselin, 1998).

La dernière décennie voit le renforcement des mouvements de concentration et recentralisation à l'œuvre précédemment. En 2015-2016, Nancy et Metz agglomérations deviennent des métropoles de droit commun. Trois ans auparavant, le 1er janvier 2012, au bout de deux siècles d'expansion universitaire, le processus de concentration et de fusion catalysé par la loi LRU aboutit à la réunion

de l'université Paul Verlaine de Metz, de l'université Nancy 1 (sciences) et Nancy 2 (lettres), des facultés de droit, de médecine, pharmacie, odontologie, de plusieurs écoles d'ingénieurs, de commerce, des INSPE et des IUT sous le nom d'UL. Fait notable, le nom retenu pour cette nouvelle entité met en avant le territoire comme lieu commun, et non plus les grands hommes lorrains, tels que Henri Poincaré (faculté des sciences de Nancy) ou Paul Verlaine (université de Metz). Cette réunion symbolique de l'université et du territoire, sous la forme d'un complément du nom (UL), insiste sur l'appartenance territoriale comme condition de son existence.

Dans la nouvelle identité organisationnelle, l'identité territoriale, revendiquée sous un même étendard administratif intégratif, destiné à assurer la visibilité et garantir des moyens dans un environnement devenu hautement concurrentiel, prime sur les histoires et les cultures construites antérieurement. Ainsi, en 2012, l'UL est créée avant que son identité n'existe, par la grâce d'un espace commun, la Lorraine, qui n'est pour autant pas un lieu commun, et par une dynamique externe nationale, qui n'est pas une dynamique interne locale unanimement partagée. Les établissements universitaires partageant des intérêts communs sont réunis dans des collégiums qui forment une strate supplémentaire entre l'établissement et la présidence et dont l'union cherche à préserver l'identité face à un pouvoir central renforcé.

En 2020, l'antienne du retard de la France en matière de recherche est à nouveau agitée pour justifier une nouvelle loi de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 (Le Monde, 2020). Promulguée le 24 décembre 2020, le texte poursuit trois ambitions principales : « mieux financer et évaluer la recherche publique, améliorer l'attractivité des métiers de la recherche et replacer la science dans une relation ouverte avec l'ensemble de la société ». Cette loi accentue encore la concurrence entre les établissements universitaires. La RIPEC en 2021 institue définitivement des régimes différents entre les EC. L'affaiblissement du pouvoir central du CNU, qui ne garantit plus seul la régulation des EC, a lieu au profit des établissements auxquels sont donnés les moyens de reconnaître la différence entre ses membres, brisant ainsi définitivement l'idéal d'égalité territoriale sur lequel l'université impériale s'était construite.

Les trente dernières années de l'histoire universitaire en Lorraine renforcent les liens entre la profession à l'université et son lieu d'exercice. Plusieurs conceptions de cette relation coexistent : survivant à la période précédente persistent les délocalisations universitaires, en lien avec l'aménagement du territoire, qui considèrent que l'identité professionnelle universitaire est autonome par rapport à ses conditions d'exercice, indifférente aux lieux où elle s'exprime. Mais, concomitamment, les fonds considérables investis pour rénover les bâtiments universitaires et les rapatrier vers les centres universitaires documentent à l'inverse l'idée finalement nouvelle que l'identité professionnelle universitaire se construit dans un milieu spécifique qui s'exprime par un habitat propre, favorable à son développement. Cependant, alors que cette conception se consolide peu à peu, le *NPM*, par souci de productivité, rationalise la carte universitaire, en considérant à la fois la profession sans les conditions de son exercice en même temps qu'indissociable des lieux où elle s'exerce, dans la mesure où, désormais imputable de son autonomie financière, l'université ne peut plus faire sans les acteurs politiques et économiques locaux.

2 Enseigner dans l'organisation Université de Lorraine

Les réformes des années 2000 renforcent l'autonomie des universités, au détriment de la souveraineté de la profession. Le 23 avril 2009, quatre décrets[51] modifient le statut des EC de 1984. Ils donnent aux présidents d'université la souplesse de gestion nécessaire à un pilotage autonome de l'établissement, en même temps que les moyens d'entrer dans la compétition internationale. Cette réforme partage la gestion des promotions, du recrutement et de l'évaluation des EC entre le CNU et les établissements, et rend possible la modulation des services de sorte à s'adapter aux différents contextes d'exercice.

Or, avec le renforcement du pouvoir des présidents d'université, la gestion des postes devient une variable d'ajustement dans la gestion du budget (Musselin, 2020), avec une tendance à la réduction ou au gel des postes des enseignants alors que les postes administratifs augmentent (Agulhon, 2018). Alors qu'augmente l'emprise de l'évaluation sur le travail des EC et que se déploient en même temps des normes toujours plus formalisées, une compétition croissante avec les autres pays tend à standardiser la profession sur le modèle anglo-saxon. Aussi l'établissement devient peu à peu l'étalon de la profession, au détriment des instances nationales. Comment la profession des enseignants à l'université en Lorraine, territorialisée, fragmentée et tiraillée entre des forces centripètes et centrifuges, avec son imaginaire propre, vit-elle le passage à la bureaucratie néolibérale que consacre l'avènement de l'UL ? Que fait l'UL à son imaginaire ?

Afin d'avoir accès à la vision stratégique de l'UL et à un état des lieux qui soit méthodologiquement objectivé, cette sous-partie s'appuie principalement sur les trois rapports d'évaluation de l'établissement depuis sa création (AÉRES, 2012 ; HCÉRES, 2017, 2023). Créé par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, l'HCÉRES a succédé à l'AÉRES. Elle complète l'action de l'ANR qui finance la recherche, sous forme d'appels à projet. L'évaluation menée par l'HCÉRES s'inscrit dans une démarche qualité articulée à l'espace européen de l'enseignement supérieur par le biais du processus de Bologne, selon des méthodologies et référentiels issus de la démarche qualité en industrie et promus par l'Europe. Elle a pour fonction de documenter et conseiller les universités, d'aider les ministères à la décision et d'informer entreprises et étudiants sur la qualité de l'activité menée.

2.1 Processus de création de l'UL

Le processus de création de l'UL a été entamé au milieu des années 2000 par Nancy Université, créée en 2005, à l'initiative de Nancy 1 (sciences), Nancy 2 (lettres) et l'Institut national polytechnique de Lorraine (INPL), avec un poids majeur historique des sciences et techniques. En 2009, le PRES nancéen s'associe avec l'université de Metz Paul Verlaine. En 2010, les quatre universités fusionnent. En 2012, est créée l'UL, selon un principe de fusion et non de fédération. L'UL a ainsi fait le choix d'une organisation commune à toutes les composantes, au nom de l'universalité des pratiques que la profession elle-même revendique. Cette organisation commune s'est exprimée par la diffusion d'outils de gestion commun, quel que soit le lieu d'exercice.

[51] Décrets du 23 avril 2009 n°2009-460 ; n°2009-461 ; n°2009-462 ; n°2009-464.

En 2012, l'UL « regroupe plus de 52 000 étudiants et 5 578 emplois d'enseignants et de non enseignants, occupant 830 000 m² de surface bâtie répartis sur 53 sites en Lorraine » (AÉRES, 2012), soit l'un des plus vastes patrimoines immobiliers universitaires français. Cet ensemble compte dix écoles d'ingénieurs (sept à l'INPL et trois à Nancy) et huit IUT, et il couvre l'ensemble des champs disciplinaires. La majorité des étudiants, soient 18 865, sont inscrits en licence (36,2 % des inscrits), avec une forte prévalence des diplômes professionnalisants : 2 543 en licence professionnelle (4,9 %), 4 278 en formations d'ingénieurs (8,2 %), 5 413 en instituts universitaires de technologie (IUT) (10,4 %), 7 846 en santé (15 %). Les disciplines sciences, technologie et santé et sciences pour l'ingénieur pèsent lourd avec 30,3 % des étudiants, contre 28,4 % en lettres, langues et sciences humaines, 24,6 % en droit, économie et gestion, 15 % en santé et 1,7 % en STAPS.

La création de l'UL, par décision politique, réunit donc en une seule entité administrative un ensemble hétérogène d'établissements, de cultures et de territoires pour asseoir sa position dans un contexte universitaire libéralisé et concurrentiel. Autrement dit, elle institue un dispositif de pouvoir visant à assurer sa souveraineté sur le territoire lorrain, en mettant en réseau des éléments concrets multiples et dispersés (formations, établissements, lieux) au nom d'éléments abstraits uniques et indivisibles (une profession, un territoire). Ce dispositif, créé de toutes pièces à des fins politiques, est une organisation pluridisciplinaire, dont la finalité est d'assurer à l'université lorraine une position d'excellence dans la concurrence universitaire internationale. La stratégie de l'UL pour 2012-2017 a été définie autour de trois axes : 1°) faire dialoguer les savoirs pour innover en formation et en recherche ; 2°) ensemble pour construire une université ambitieuse, efficiente et responsable ; 3°) concilier excellence et proximité (HCÉRES, 2017). Cela équivaut à tenter d'arrimer l'excellence scientifique au niveau international à l'héritage pluridisciplinaire et territorial, soit des principes pour le moins antithétiques.

Dans ce cadre, et au vu de sa situation, le statut d'EPSCP a été retenu pour la fusion de l'UL. Ainsi, outre les instances classiques communes à toutes les universités (conseil d'administration, comité technique, comité d'hygiène, sécurité et conditions de travail, etc.), des instances spécifiques ont été créées : conseil de la formation, conseil de la vie universitaire, sénat académique, collégium, pôle scientifique. Ainsi, en 2022, elle est structurée autour de neuf collégiums regroupant quarante-trois composantes[52]; et dix pôles scientifiques regroupant soixante laboratoires en cotutelle avec quatre organismes nationaux de recherche (ONR)[53] et autres établissements[54].

[52] Les composantes comptent onze écoles d'ingénieurs (la plupart regroupées au sein du collégium Lorraine INP), huit IUT, cinq composantes en droit, économie et gestion, quatre composantes en santé et sport, trois composantes en arts, lettres et langues, trois en sciences et techniques, trois instituts spécialisés (Inspé, UFR langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), ISFATES), deux composantes en sciences humaines et sociales, deux instituts d'administration des entreprises (IAE), un Institut des sciences du digital, Management et Cognition (IDMC)

[53] Ces ONR sont le CNRS, l'INRAE (Institut national de recherche pour l'agriculture, l'alimentation et l'environnement), l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) et INRIA.

[54] Ces autres établissements sont : l'université de Strasbourg, l'université de Haute-Alsace, CentraleSupélec, EPHE-PSL et l'École nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM).

Cette nouvelle organisation introduit une strate supplémentaire entre la présidence et les composantes, dont l'intérêt se justifie par le principe de subsidiarité dans les décisions, notamment au niveau de la gestion des emplois des EC. En renforçant la stratification universitaire sous prétexte de rationalisation, la bureaucratisation s'accroît. Elle impose une nouvelle culture de mutualisation des moyens et de processus de décisions entre des entités qui peinent parfois à dégager des valeurs communes, en particulier au niveau des collégiums (dont le Collégium Interface, qui réunit l'INSPE, le LANSAD et l'ISFATES), sauf pour ceux qui, historiquement, avaient déjà pour principe de travailler en réseau, ainsi de Lorraine INP créé en 1968, et du réseau ADIUT (Association des directeurs d'IUT) créé en 1999.

Depuis la fusion, la trajectoire de l'UL s'est articulée en trois périodes.
La phase de lancement (2012-2015), au vu des prérogatives accordées par la loi LRU au président de l'université, s'est distinguée par une gouvernance très centralisée qui a inscrit les valeurs organisationnelles dans les pratiques. L'UL a fait le choix d'harmoniser les pratiques par le biais d'outils de gestion communs. Ces pratiques organisationnelles homogènes occultent la diversité de l'expérience universitaire vécue par les enseignants. De la sorte, à la diversité des pratiques se substitue « un univers de symboles, qui, la plupart du temps, ni ne représentent le réel, ni ne sont nécessaires pour le penser ou le manipuler » (Castoriadis, 1975, p. 240). Aussi la rationalisation des pratiques universitaires par des outils bureaucratiques conduit l'organisation universitaire de l'UL à s'autonomiser de la profession, car ces outils ne disent rien des pratiques académiques vivantes.
En 2016-2017, les efforts de UL ont porté sur le lancement de projets en recherche et en formation pour accroître sa visibilité, avec notamment l'obtention en janvier 2016 de l'I-SITE Lorraine Université d'Excellence, avec un volet recherche, LUE (Lorraine Université d'Excellence), un volet relation formation-recherche ORION (Oser la Recherche durant la FormatION), un volet sciences grâce à la société SIRIUS (Stratégie d'innovation pour le renforcement des interactions entre université et société) en lien avec les partenaires ONR de l'université, et un volet éducation et territoires.
Entre 2018 et 2021, les enjeux ont consisté à se rapprocher des standards internationaux. En 2021, après quatre années de déploiement des quinze programmes de LUE, Lorraine Université d'Excellence a été pérennisé comme premier I-SITE au niveau national. Au terme de ce processus, conformément à la volonté de l'État, l'UL est devenue performante du point de vue de la recherche en se trouvant située entre la 200e et la 300e place au classement de Shanghai, mais au prix cependant d'une concentration des efforts et d'une marche forcée qui laissent certains sur le bord du chemin, telles les sciences humaines et sociales ou la formation (HCÉRES, 2023).

2.2 La formation à l'UL

Il incombait à l'organisation ainsi créée, au vu de ses nouvelles prérogatives de seul et unique établissement souverain ayant rangé ceux qui revendiquaient auparavant ce nom au rang de composantes, de piloter aussi l'offre de formation, et, au premier chef, d'en assurer la visibilité et la lisibilité. Dispersée anarchiquement sur le territoire au gré des politiques publiques antérieures, elle a été revue sous l'angle de la rationalisation. L'UL s'est aussi dotée d'un Centre de formation des apprentis (CFA) propre permettant l'essor de l'alternance et a réorganisé la formation tout au long de la vie (FTLV).

Elle a entamé une démarche de transformation pédagogique, avec, dès 2014, la réorganisation de la Direction de la formation de l'orientation et de l'insertion professionnelle (DFOIP) et la création d'un nouveau service reprenant les missions du Centre d'innovation pédagogique, le SU2IP, aujourd'hui DACIP. Trois objectifs pédagogiques ont été définis comme prioritaires (HCÉRES, 2017) : inciter à l'innovation pédagogique, former les acteurs et accompagner les projets. Pour soutenir l'engagement des enseignants, un référentiel de reconnaissance horaire a été conçu qui valorise les actions conduites selon ces trois axes.

Un réseau de référents « pédagogiques et numériques » a été mis en place au sein de chaque composante de formation, co-piloté par les deux directions, la DFOIP et la Direction du numérique (DN), ainsi que le RAP associé au SU2IP pour accompagner et relayer la politique de l'établissement. Depuis 2014, l'approche par compétences y est déployée, conformément à la diversification des voies d'accès et le développement de la FTLV[55] et aux différents arrêtés relatifs aux diplômes nationaux introduisant la notion de « blocs de connaissances et de compétences »[56].

2.3 La profession d'enseignant à l'UL

Mais alors que la transformation de l'UL date désormais de plus d'une dizaine d'années, elle se heurte à des résistances qui questionnent la méthode suivie jusque-là. Parmi elles, la représentation de la profession défendue par l'HCÉRES. Très clairement, l'entrée dans la profession est la recherche selon un pilotage fondé sur des considérations économiques, industrielles et technologiques, soit une conception mercenaire de la profession. Le fait que, durant la période 2016-2022, l'UL ait focalisé ses efforts sur l'I-SITE LUE, a conduit au fait que certaines équipes « se sentent en perte de vitesse, voire délaissées en raison de leurs disciplines » (HCÉRES, 2023, p. 24), en particulier en sciences humaines et sociales, si bien que le dernier rapport recommande d'éviter le risque d'une mise à l'écart de certaines parties des forces de l'établissement, alors que cet état de fait est la conséquence de ses propres préconisations (HCÉRES, 2023, p. 11).

Ainsi, l'orientation stratégique de l'UL, quand bien même elle a hissé l'université au niveau mondial, a aussi créé de la souffrance pour ceux qui ne peuvent participer aux projets qui la portent, d'autant plus difficile à supporter que cette exclusion tient à une conception construite historiquement en Lorraine de la profession et non à la qualité de la recherche. De fait, le modèle de profession qui tend

---

[55] Loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, instaurant la VAE et la création du répertoire national des certifications professionnelles. NOR : MESX0000077L. JORF du 18 janvier 2002, texte n°1.
Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, permettant d'obtenir une partie de certification professionnelle par l'acquisition d'un « bloc de compétences ». NOR : ETSX1400015L. JORF n°0055 du 6 mars 2014.
Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, instituant la généralisation des blocs de compétences, regroupant les compétences attestées au sein des mentions nationales. NOR : MTRX1808061L. JORF n°0205 du 6 septembre 2018

[56] Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence. NOR : ESRS1119411A. « La Licence s'appuie sur des objectifs nationaux établis par les référentiels. Ceux-ci déclinent les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles que doivent acquérir les titulaires de la licence ».
Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, repris par l'arrêté du 30 juillet 2018. NOR : ESRS1331410A. « Les parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences ».

à s'imposer avec une prégnance toujours plus forte à l'UL, comme ailleurs, est promu par les sciences et technologies (Vergnaud, 2025a, p. 197). S'il était déjà bien installé, au travers de normes universitaires, en formation avec la généralisation des trois formats d'enseignement (CM, TD, TP) ou en recherche avec la durée standard du doctorat (trois ans), alors qu'il ne correspond ni aux conditions ni à l'épistémologie des sciences humaines et sociales, plier celles-ci à des objectifs économiques, industriels ou technologiques équivaut à les exclure. Les rapports HCÉRES poussent donc à considérer la profession d'enseignant à l'université selon une conception unique inféodée à celle des arts mercenaires, conception qui infléchit le sens donné à la liberté académique.

Cette invisibilisation de l'ancrage disciplinaire des enseignants, qui est pourtant au fondement de leur identité, tend à faire de la profession d'enseignant à l'université un métier de cadre supérieur comme un autre, faisant fi de son histoire et de ses valeurs. Face à une profession fragmentée, fissurée, et désemparée par les transformations rapides de son milieu, qui se protège par le silence et, en l'absence de profession pour la profession universitaire au XXIe siècle, se replie sur un récit mythique professionnel où un jour la profession aurait été souveraine, l'organisation bureaucratique universitaire écrit à sa place la profession, en substituant l'identité organisationnelle à l'identité professionnelle (Demailly & Broise, 2009).

Or cette identité organisationnelle joue tantôt de l'héritage du modèle universitaire américain, quand il s'agit de mise en compétition, tantôt de l'héritage impérial, quand il s'agit de revendiquer une unité et une égalité territoriale entre tous les enseignants. Ces deux strates identitaires aux racines socio-historiques distinctes désorientent l'identité professionnelle. Face aux mêmes injonctions à transformer la pédagogie et aux mêmes exigences d'excellence en recherche quelles que soient les conditions d'exercice, qui varient pourtant selon les disciplines, les établissements, les lieux, les publics accueillis, la représentation imaginaire de la profession d'enseignant à l'université défendue par l'HCÉRES, bureaucratique et organisationnelle, est en décalage avec la représentation universitaire territorialisée historiquement. Elle invisibilise les « inégalités de conditions de travail (en matière de matériels, de public étudiant, d'activités à prendre en charge, de reconnaissance) [et] reflète une vision désincarnée et déterritorialisée des réformes menées » (Vergnaud, 2025a, p. 196). Le rapport de 2017 souligne la nécessité de « pallier la coupure perceptible entre recherche et formation » (2017, p. 16). La participation des étudiants à la vie de l'institution (même réduite à l'évaluation des enseignements), de même que l'adossement des masters à la recherche restent difficiles comme souligné dans les trois rapports alors que l'université a pour principe de sélectionner et former son propre personnel (Menger et al., 2017). La difficulté de l'UL à penser l'articulation entre la recherche et la formation est particulièrement sensible au niveau doctoral, ce niveau semblant être considéré davantage comme un troisième cycle d'études qu'une socialisation à la recherche. Ainsi le collège des écoles doctorales n'était pas, dans la première période, associé au processus décisionnaire dans l'organigramme. En 2022, alors que plus de prérogatives lui ont été accordées, le rapport souligne encore le nombre important d'abandons en doctorat.

De fait, le processus organisationnel choisi par l'UL en tant que grand établissement se distingue par une strate intermédiaire entre la présidence et les composantes qui peine à entrer dans les mœurs plus de dix ans après son instauration. Conçus initialement pour pouvoir articuler enjeux locaux et globaux, les collégiums et pôles scientifiques ne bénéficient pas d'un principe de subsidiarité suffisant ni d'une culture commune pour assoir leurs prérogatives, si bien que, dans le processus

décisionnel, le recours direct à la présidence persiste (HCÉRES, 2017, p. 9). Les trois rapports font le même constat : ces nouvelles strates ont du mal à faire valoir leur identité, de même que le directoire et le sénat académique, et peinent à entrer dans les mœurs universitaires (HCÉRES, 2023, p. 16).

Si les pôles scientifiques construits autour de disciplines parentes parviennent à construire une stratégie globale, la tâche est plus difficile pour les collégiums. Concernant le pilotage de la stratégie de formation, le comité fait en 2016 le constat que l'« uniformisation des cadres d'action et des procédures dans une université de grande taille et pluridisciplinaire n'ayant pas de véritable sens, les collégiums peuvent être des lieux d'où émanent des propositions pour envisager comment adapter les règles communes afin qu'elles puissent être appliquées en leur sein tout en maintenant leur spécificité » (HCÉRES, 2017, p. 15). Ainsi, les collégiums sont mis face au dilemme de penser la formation soit de façon commune, en faisant fi de la diversité des cultures d'établissements, soit de façon singulière, en risquant de perdre encore du pouvoir faute de tenir un discours commun, alors qu'ils en ont déjà peu. Aussi, au niveau organisationnel, la faible articulation entre pôles scientifique et collégiums, couplée au déficit de subsidiarité dont sont affectées ces deux instances, fait que l'enseignement, si ce n'est dans ces aspects procéduraux (décompte des heures, modalités de contrôle de connaissances) n'est pas l'objet de débats. Est-ce à dire que la liberté d'enseigner s'en porte mieux ? Il semble plutôt qu'il s'agisse d'une invisibilisation de l'enseignement, tant la recherche occupe toutes les forces vives.

La dimension administrative de la profession est, quant à elle, en expansion, et les évaluations HCÉRES y participent largement, en accroissant les tâches relatives aux redditions de comptes (Demailly & Broise, 2009). La compétence à savoir répondre à des appels à projets est considérée comme cruciale pour consolider l'engagement de l'UL dans la compétition internationale en recherche (HCÉRES, 2023, p. 26) et donne lieu à des formations et des décharges, qui, selon le rapport, doivent être accessibles à plus d'enseignants. Cette dimension administrative comprend aussi la capacité à auto-évaluer son activité selon des indicateurs objectivés, soit à intégrer la démarche qualité dans la profession, ce équivaut à contraindre la liberté académique à une obligation de productivité.
Or, à la surprise (feinte ?) du comité lors de l'évaluation 2017, si les EC acceptent de remplir les tableaux de bord nécessaires au pilotage institutionnel dans une démarche d'amélioration continue de la qualité, certains EC n'en font rien, au point que la question suivante est posée : « S'agit-il d'une méconnaissance de l'outil ou peut-être d'une inadaptation aux besoins particuliers de certains utilisateurs ? » (HCÉRES, 2017, p. 33). Le rapport HCÉRES 2023 ne cesse de pointer les manques d'indicateurs dans de nombreux domaines : partenariat socio-économique (p. 13), recherche (p. 23), emploi (p. 27), formation (p. 32), relations internationales (p. 35), attractivité européenne (p. 37), transformation pédagogique (p. 40), de sorte que le rapport d'auto-évaluation ne permet pas de comprendre l'activité réelle de l'université, point souligné à deux reprises (p. 9 & p. 29), si bien que le terme de « distorsion » est employé pour qualifier l'écart entre le modèle organisationnel affiché par l'UL et la réalité de son fonctionnement (p. 11).
Le rapport regrette aussi que les rapports d'auto-évaluation soient « centrés sur le fonctionnement des procédures, et insuffisamment sur les données ou les situations réelles » (HCÉRES, 2023, p. 9). Ce défaut est corrigé par les entretiens : « La visite, qui s'est déroulée de manière très bien anticipée et coopérative, a permis de corriger ces aspects et d'enrichir très sensiblement le travail du comité,

par la diversité et la qualité des personnes rencontrées lors des entretiens » (HCÉRES, 2023, p. 9). Par exemple, au sujet de la valorisation économique et du transfert (HCÉRES, 2023, p. 29) : « Une première lecture du RAE (Rapport d'Auto-Evaluation) laisse penser qu'ils […] ne sont pas au cœur de la stratégie de l'établissement ». De fait, ils ne font pas l'objet d'indicateurs, alors qu'historiquement en Lorraine développement socio-économique territorial et développement universitaire sont fortement liés. Si bien que, si les entretiens n'avaient pas eu lieu, « la richesse des interactions de l'UL avec le milieu socio-économique environnant » aurait été sous-estimée.

Aussi, au-delà de difficultés méthodologiques pour appréhender le réel de l'activité, il semble que les enseignants à l'université adhèrent faiblement à la démarche qualité qui leur est imposée de manière verticale par les évaluations HCÉRES, quitte à renvoyer d'eux une image quelque peu surprenante et négative, pour les EC en particulier, dont le rapport souligne que le RAE « manque du recul critique, indispensable à tout exercice d'auto-évaluation » (HCÉRES, 2023, p. 9). De fait si, comme à la demande du rapport, de nouveaux indicateurs étaient construits, leur usage extensif sur toutes les dimensions de l'activité universitaire accaparerait la profession des enseignants à l'université sous encore plus de normes. Aussi, les enseignants à l'université opposent une forme de résistance passive aux demandes du comité, en s'acquittant certes du RAE, mais en s'engageant superficiellement dans la démarche, ce qui équivaut à limiter l'impact de l'outil, comme l'a noté le rapport. En adhérant faiblement aux indicateurs, ils protègent leur profession et préservent une activité clandestine qui garantit à la liberté académique des espaces individuel et collectif exempts de l'évaluation visant à la contrôler (Dejours, 2003).

Dès lors, dans un contexte de transformation et de réorganisation de l'enseignement supérieur en France depuis les années 2000, la création de l'UL a effectivement transformé le pilotage de l'université en celui d'une organisation selon les préceptes du *NPM*. Ce nouvel imaginaire bureaucratique et libéral de la profession sépare l'université des pratiques universitaires. La profession a lieu dans une organisation qui n'est pas gouvernée selon les conditions nécessaires à son exercice, qui impliquent le respect de la liberté académique. La profession se trouve donc dans un milieu étranger à sa finalité. Loin d'être spécifiques au contexte lorrain, ces transformations touchent la profession dans son ensemble, dans la mesure où elles sont moins l'effet d'une stratégie locale que d'une volonté institutionnelle centrale qui s'est arrogé la stratégie universitaire globale et a délégué aux établissements la responsabilité de la mettre en place.

Même si l'HCÉRES se prévaut d'être une instance indépendante des universités évaluées et promeut la co-construction des évaluations, en articulant phase d'auto-évaluation par les universitaires eux-mêmes, évaluation externe et dialogue avec des experts, la coproduction des évaluations infléchit les normes professionnelles par la pratique généralisée de l'évaluation et a imposé des changements dans l'organisation et le mode de gouvernement des universités. En y associant les personnels, elle assure la performance de l'organisation en contournant la résistance que provoqueraient des normes imposées verticalement. Impliquant les personnes avec des concepts positifs et mobilisateurs – par l'usage d'une rhétorique libérale, étrangère au monde universitaire, mais valorisant l'image sociétale de l'université – tels que le positionnement dans la recherche mondiale, les partenariats avec l'industrie, la valorisation, les appels à projets et la stratégie, les évaluations co-

construites parviennent à les enrôler dans des démarches qui, en définitive, menacent la liberté académique (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017, p. 26 ; Linhart, 2010).

Ainsi le discours de l'HCÉRES est sophistiqué : il introduit de nouvelles valeurs, essentiellement néolibérales (Chambard, 2020), qui jouent un rôle prescriptif sur les pratiques universitaires. Il mobilise une rhétorique de l'implicite, qui, en apparence, valorise l'autonomie renforcée des universités alors qu'elle prescrit de façon de plus en plus normée l'organisation du travail. Pour amplifier son effet, il dramatise la situation. Le rapport HCÉRES 2023 ne cesse ainsi d'insister sur ce qui n'a pas été accompli malgré les indications fournies dans les précédents rapports (les rapports 2017 et 2022 soulignent la nécessité de former les EC à la démarche qualité et à la rédaction de réponses à appels à projets), valorise le changement et incite à faire bouger les pratiques (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017).

Les effets de cette rhétorique sur l'activité sont puissants et documentés : la déstabilisation organisationnelle se répercute sur les individus, sujets à des conflits identitaires. La solidarité qui existait antérieurement dans les collectifs se dénoue. Les personnes se sentent isolées et désolées, et la souffrance au travail s'accroît (Dejours, 2003 ; Linhart, 2010, 2015). Le CNU, institution qui régulait la profession depuis qu'elle s'est constituée sous la IIIe République, affaibli par sa position centrale, ne parvient plus à protéger ses membres alors qu'aujourd'hui ce sont les contextes d'établissement qui influent sur la profession (Picard, 2020). Le sentiment d'appartenance à l'université s'affaiblit. Alors que les enseignants ont choisi cette profession pour la liberté académique qui est son essence, le contexte fait que celle-ci est de plus en plus entravée. Le centre de gravité de la profession se déplace de la profession vers l'administration. Aussi, l'université n'est-elle plus le lieu qu'elle a symbolisé jusqu'à la fin du XXe siècle : l'écart s'accroît entre sa représentation sociale et ce qu'elle devient (Hugrée & Poullaouec, 2022). Libéralisée, bureaucratisée, la profession, fragmentée par « la distorsion entre l'idéal d'une uniformité (ou du moins une égalité) professionnelle basée notamment sur une équivalence territoriale et les écarts croissants entre universités et universitaires » (Vergnaud, 2025a, p. 201) n'est plus souveraine en son lieu.

2.4 La profession d'enseignant à l'UL en crise

Que se passe-t-il si la signification imaginaire et sociale de l'université, qui cimente symboliquement la profession malgré l'existence de segments, se fissure ? Selon Castoriadis, « l'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relative à la société » (Castoriadis, 1975). Aujourd'hui, la profession des enseignants à l'université est soumise à des normes externes à la profession, qui homogénéisent les formations en faisant abstraction des contextes professionnels. La pédagogie universitaire, prise dans les rêts du management, sert de cheval de Troie à l'organisation universitaire pour imposer à l'ensemble des professionnels à l'université une même vocation, celle de la professionnalisation.

Or l'approche par compétences, qui vise cet objectif, indexe la formation à des métiers et met les enseignants à l'université au service du monde économique. L'imaginaire hérité de l'université américaine au service de la société se réifie en un idéal de professionnalisation des publics accueillis à l'université. Ainsi, à l'UL, où les écoles d'ingénieurs, au nombre de douze (cas unique en France) pèsent lourd dans les négociations entre les différents segments professionnels, la conception de la

mission universitaire qui tend à s'imposer correspond davantage aux disciplines des sciences et techniques de l'ingénieur, et a tendance à l'emporter dans le jugement professionnel, par la force du nombre des écoles certes, mais aussi par leur forte valeur ajoutée, dans un contexte de raréfaction des fonds universitaires. Est-il encore possible d'envisager aujourd'hui l'université comme « un lieu professionnalisé », soit « un site géographique où des personnes issues de différents horizons professionnels se trouvent rassemblées afin d'y mener à bien leurs objectifs spécifiques » (Strauss, 1992, p. 90), ou faut-il l'envisager comme des lieux professionnalisés ?

Si le discours de la profession vis-à-vis de la société a tout intérêt à faire croire à l'unité de lieu universitaire, en revanche y croire reviendrait à être leurré par le discours institutionnel, et à tomber dans la même erreur que celle dénoncée par la sociologie interactionniste vis-à-vis de la sociologie fonctionnaliste. Aussi, alors que la profession se normalise et que les établissements s'autonomisent, la segmentation de la profession s'accroît sous les effets de contexte, le ciment symbolique tombe, la profession est menacée du métier. Chez les enseignants à l'université, les tensions s'accroissent entre la traditionnelle affiliation disciplinaire et la nouvelle implication locale à double niveau, entre établissement universitaire et établissement d'exercice, soit des logiques culturelles inédites pour la profession, tant sur le plan historique telle qu'elle s'est constituée depuis Napoléon, que symbolique telle qu'elle est idéalisée socialement par Humboldt et Merton (Picard, 2020, p. 313).

Aussi deux versions de l'autonomie de la profession co-existent en concurrence, l'une socio-historique et héritée de l'université impériale, portée par les segments professionnels disciplinaires qui défendent un mode de régulation interne et centralisé comme gage de la qualité de la profession, et l'autre, contemporaine et pluridisciplinaire, diffusée par contagion avec le monde anglo-saxon, qui défend un mode de régulation contextuel et territorialisé dont la qualité dépend de l'adéquation aux besoins de la société.

La gouvernance des universités selon les principes du *NPM* appliqués aux organisations a aggravé la crise de la profession en même temps qu'elle tire parti de la désorientation ainsi produite pour la transformer, en s'arrogeant le pouvoir de définir la stratégie et en ne laissant à la profession que la responsabilité de la mettre en place. L'ancrage territorial et la pluridisciplinarité historique de l'Université en Lorraine ont été déséquilibrés par les injonctions à entrer dans la compétition internationale, où l'UL a trouvé sa place, au prix de sa récréation-consécration en un dispositif organisationnel bureaucratique destiné à asseoir son autorité et sa souveraineté dans le paysage universitaire mondialisé. Ce faisant, elle a sacrifié l'unité et l'indivisibilité de la profession, en accusant encore les écarts entre disciplines, entre sciences et technologies et sciences humaines, mais aussi entre recherche et formation. En rationalisant et bureaucratisant la profession, elle l'a affaiblie.

Aussi, de l'université impériale, ne reste-il que des vestiges symboliques, dont le souvenir est rendu vivide par des lieux universitaires qui soit exacerbent la nostalgie de l'autonomie perdue, soit exaltent leur reconquête. Face à la perte de repères du monde universitaire actuel, ils restent malgré tout un des seuls points d'ancrage collectif et le lieu où la profession a lieu. Que des soixante-douze universités françaises, soixante-quatre aient forgé leur unité autour d'un lieu géographique, au lieu que d'un penseur sous l'égide duquel elles auraient placé leur réinvention, interroge en effet : est-ce la reconnaissance dans un paysage universitaire mondialisé que la profession n'existe que depuis un lieu ? Ou le territoire politique est-il devenu le nouveau ciment symbolique de l'université ?

Conclusion du chapitre 5

La profession d'enseignant à l'université en Lorraine est l'héritière des recompositions que ce territoire a connues depuis la renaissance de l'université. La mémoire de cette histoire est inscrite dans les établissements académiques qui jalonnent l'espace lorrain. Certes, aujourd'hui les lieux universitaires lorrains sont multiples, banals, dispersés et ne se détachent plus du tissu urbain par leur singularité. Mais ils socialisent encore malgré eux les enseignants et étudiants qui y travaillent en fonction de la politique territoriale singulière de l'époque de leur construction, cousue historiquement dans le maillage du tissu économique et industriel où se trouve l'établissement. Ainsi les établissements universitaires sont d'abord les lieux de pratiques universitaires durables. « Par ses temporalités emboîtées, par le jeu de ces mémoires différentielles, le lieu replace l'instant dans la longue durée » (Debarbieux, 2015). Aussi, qu'elle ait été localisée, délocalisée, relocalisée, la profession a eu lieu et a universitarisé les lieux.

Néanmoins, la recomposition territoriale initiée dans les années 2000 a eu lieu dans un contexte où porosité et fluidité se sont substituées au régime de séparation fonctionnaliste antérieur. Elle a défait les territorialisations antérieures au nom d'une universalité des pratiques qui se matérialise par la naissance concomitante de deux entités administratives quasi-jumelles à visée politique cherchant à donner une enveloppe contenante à l'espace lorrain polycentrique et réticulaire, le Sillon lorrain et l'UL. Mais autant la délocalisation de l'université dans la période précédente a fait qu'elle avait finalement territorialisé les lieux, parce qu'elle avait lieu, autant la recomposition politique de l'université, qui la conçoit sans conditions de lieu, fait qu'elle n'a plus lieu. D'où la tension paradoxale d'une université en Lorraine qui a finalement territorialisé l'espace par sa profession, mais qui, alors que l'UL institue cet état de fait, l'occulte en même temps par une unité spatiale et administrative imaginaire qui nie les pratiques spatiales des enseignants.

Or les habitants des lieux universitaires, confrontés à la flexion de l'instant présent de l'organisation et l'histoire longue de l'université, à rebours des discours politiques, font quotidiennement des lieux une expérience de pratiques académiques situées, vivantes et culturellement riches en apprentissages. Cette expérience tout aussi quotidiennement se cogne à des pratiques bureaucratiques qui, au nom de la performance, déshumanisent et déprécient ces lieux, jamais à la hauteur des indicateurs brandis à tout va. Aussi la relation de la profession à son lieu d'exercice est brouillée. La crise de l'habitation devient une crise de la profession.

CHAPITRE 6 : DE LA DESISTANCE : HABITER UN NON-LIEU EN POETE

Les chapitres précédents ont montré comment la bureaucratie néolibérale a changé les conditions d'exercice de la profession d'enseignant à l'université telle qu'elle s'était historiquement construite, en modifiant son imaginaire et sa relation au lieu de travail, là où elle s'apprend et se développe. Mais qu'est-ce qu'un lieu ? Parce que le lieu renvoie à un processus situé, il est l'unité adaptée pour comprendre ce processus qu'est le développement professionnel, davantage que d'autres termes. L'approche anthropologique du lieu, qui s'intéresse au vécu des enseignants à l'université au travers des dimensions historique, relationnelle et identitaire qui se tissent par la fréquentation de ceux-ci, fait valoir que les lieux sont des constructions imaginaires puissantes qui façonnent notre représentation du monde. Ainsi l'enjeu qu'ils représentent ne se limite pas à leur emprise territoriale. Or l'organisation universitaire de l'UL en faisant de la Lorraine l'espace professionnel de la profession fait que le lieu de travail n'est plus perçu comme instrument vecteur du développement professionnel des enseignants, qui se retrouvent dans un non-lieu, entre économie domestique et économie scientifique du travail. Dès lors, quelle tactique les enseignants déploient-ils pour continuer à habiter les lieux de sorte à ménager leur développement professionnel ?

1 L'institution imaginaire des lieux : une construction imaginaire et sociale située

Cette recherche a pris le parti de s'intéresser au lieu plutôt qu'à l'espace. Jusqu'où conduit cette intention initiale ? Comment transforme-t-elle la question de la profession des enseignants à l'université ? Répondre à cette question implique de définir plus précisément quelques-uns des termes signifiant une localisation, pour comprendre ce que leur emploi implique. En français, les noms généraux d'espace (NGE) (Huyghe, 2009) ont un statut spécial : ils se trouvent tous au sommet de la hiérarchie lexicale. En raison de leur sens relationnel (toujours en rapport à) et de leur pauvreté descriptive, il n'y a pas de relation d'hyperonymie entre eux, sans qu'ils soient pour autant synonymes. De fait, les noms généraux d'espace ne décrivent pas l'espace, mais sont utilisés en tant que localisateurs dans une relation. C'est pourquoi la catégorisation d'un nom général d'espace indique d'abord un point de vue sur le référent :

> Les noms d'espace dénotent des éléments du réel, généralement des entités physiques non animées (objets, territoires ou portions d'espace), envisagées selon leur puissance localisatrice. Il y a sans doute des prédilections référentielles pour chaque nom, mais en aucun cas les NGE ne désignent des objets en soi et pour soi. Le sens localisateur est fondamental (Huyghe, 2009, p. 57).

Ainsi chaque NGE exprime une relation spécifique à la localisation dans l'espace, et dans cette relation prime la puissance localisatrice spécifique au NGE choisi pour l'exprimer. En vertu de cette relation spécifique à l'espace exprimée par le NGE, il importe d'employer le nom approprié à cette recherche qui vise à qualifier le développement professionnel en situation de travail, conformément à l'approche socio-constructiviste et interactionniste choisie.

1.1 Lieu, espace, place, territoire, précisions terminologiques

Le lieu associe la localisation à la réalisation d'un processus (un lieu de travail) et permet notamment la localisation des événements (le lieu de formation). Ainsi le lieu « décrit les sites non pas selon ce qui s'y trouve mais selon ce qui s'y passe » (Huyghe, 2009, p. 225). Le lieu est le produit de ce qui a lieu. Le lieu fait événement, quand la place occupée dans l'espace fait lieu. Cette particularité explique que la catégorisation privilégiée pour rendre compte des cadres de vie et d'activité humaine soit le lieu. Dans lieu ***, le lieu est caractérisé en tant que quelque chose s'y effectue, qu'une activité, un état ou une faculté s'y exerce. Il ne s'agit pas de localiser directement les abstractions décrites par le lieu *** (ces abstractions, en soi, ne sont pas dans le monde), mais d'indiquer leur possible application dans le lieu désigné, *via* des participants substantiels. Cette signification est rendue possible par la forme de localisation, processive, associée à lieu. Aussi, dans la mesure où cette recherche s'intéresse au développement des acteurs, il importe de s'intéresser au lieu plutôt qu'à l'espace ou à la place, puisque le lieu renvoie au processus qui fait événement dans une place. À ce titre, le lieu est essentiellement une construction imaginaire et sociale, dont les limites excèdent les frontières tracées sur une carte.

En revanche, ces limites sont au cœur des enjeux de pouvoir du bricolage imaginaire de l'espace car elles donnent à voir les processus d'inclusion et d'exclusion des collectifs socio-spatiaux qui les habitent (Gonin, 2024). Aussi, face aux territoires de pouvoir, par contre-territorialisation, d'autres territoires peuvent être construits, qui instituent d'autres façons d'instituer le monde. Ainsi, le territoire, lieu tel qu'il est approprié par le sujet, aux limites souples et floues, est bricolé par ses habitants à façon, en fonction de leurs propres significations sociales et imaginaires. Aussi, quand bien même l'UL institue un espace géographique unique à la profession des enseignants à l'université, il n'est pas identique à l'espace habité par ceux-ci au sein de l'établissement

Chez les Romains, le *genius* était le dieu auquel chaque homme était confié à sa naissance et auquel le jour anniversaire était consacré. Le *genius* transcende l'homme qu'il a engendré, dans la mesure où il réunit ce qu'il y a de plus personnel et de plus impersonnel en lui. « Vivre avec *genius* signifie, en ce sens, vivre dans l'intimité d'un être étranger, se tenir constamment en relation avec une zone de non-connaissance » (Agamben, 2007, p. 12). Constitué par tout ce dans quoi l'individu naît et fait de lui un être hétéronome, institué et socio-historique, le *genius* s'individualise en faisant le choix ou non de faire de cet institué le sien. Seule l'émotion par l'intermédiaire du corps donne accès au *genius*. Le regarder en face est terrible, car cela revient à percevoir la part de chaos en soi. L'alliance des deux faces du *genius*, pré-individuée et individuée, donne naissance à un individu singulier, qui se distingue par un nom propre. Mais les hommes ne sont pas les seuls à avoir un *genius*, les lieux aussi. Les lieux possèdent en effet leur propre personnalité, rien ne peut préjuger de ce qu'un lieu peut être. Cette personnalité, appréhendée sous l'expression de *genius loci,* justifie que les lieux, au même titre que les hommes, aient un nom propre. De fait, certains lieux sont plus que des lieux, tels que les hauts lieux qui font partie du patrimoine. Pour autant, l'histoire de chacun a ses propres hauts lieux. Ainsi le lieu est la forme de l'histoire, grande et petite, car « la géographie n'est que l'histoire dans l'espace » (Reclus, 1998). Dans *Poétique de l'espace,* Bachelard montre bien que la localisation d'un souvenir dans le temps est une préoccupation qui n'intéresse que les biographes ou les historiens (1961). Ce qui préoccupe le commun des mortels est plutôt la localisation dans les lieux, car la mémoire s'y trouve pliée. « Plus urgente que la détermination des dates est, pour la connaissance de

l'intimité, la localisation dans les espaces de notre intimité » (Bachelard, 1961, p. 28). Aussi, le lieu inscrit l'histoire de chacun dans l'espace, y associant des souvenirs et des émotions. Si Bachelard s'intéresse à la maison, lieu associé à la socialisation primaire, qui est, selon lui, l'espace privilégié de libération de l'imaginaire, et dont il analyse tous les recoins, de la cave au grenier, c'est que la construction du sujet est intrinsèquement liée à celle du lieu où elle a lieu. Aussi, c'est dans l'espace domestique du lieu de travail habité que se construit la signification sociale et imaginaire de la profession, c'est là que se trouve la tension entre institué et instituant d'où jaillit l'imaginaire radical (*infra* chapitre 7).

Néanmoins, la notion de *genius loci* a longtemps été négligée par la littérature scientifique. Associée à une spiritualité animiste, elle ne présentait guère d'intérêt dans une société majoritairement monothéiste. Les ravages du tourisme de masse sur les hauts lieux ont ravivé l'intérêt pour cette notion. En effet, l'expérience montre que si, sous l'effet du surtourisme, la relation au *genius loci* n'est plus respectée, les touristes ne viennent plus. Ainsi la notion de *genius loci* recouvre à la fois une dimension physiologique, qui tient de l'environnement physique (architecture, objets, faune, flore) et de l'expérience sensorielle (expérience vécue du lieu), mais aussi une dimension sociale, du ressort de l'expérience vécue avec autrui *in situ*, et une dimension psycho-spirituelle, de l'ordre de la transcendance (Christou et al., 2019). Ainsi, le lieu, quand il est vidé de sa signification sociale et imaginaire, est désaffecté et déserté, car « lieu et sujet apparaissent ainsi inextricablement liés ; ils s'instituent mutuellement » (Dupuy & Puyo, 2014, p. 22). Ainsi, les habitants d'un lieu font sa substance géographique (*chôra, χώρα)* autant que cette substance géographique les fait.[57]. L'autonomie revient à conscientiser cette consubstantialité de la relation au lieu pour faire avec. Aussi quand l'imaginaire de l'organisation de UL se substitue au génie des lieux tels qu'ils étaient habités jusque là par les enseignants à l'université, la profession est touchée dans sa construction sociale et imaginaire car elle affecte sa substance.

« L'espace dénote l'étendue pure, le vide, en prenant parfois en compte ses capacités locatives » (Huyghe, 2009, p.171). Autrement dit, avec l'espace, la question de l'étendue prévaut sur celle de la localisation. Ainsi pour Certeau (1980), un lieu pratiqué devient un espace. Le lieu serait donc la localisation de l'endroit et l'espace la pratique de ce lieu. Le lieu serait statique, tandis que l'espace serait dynamique. Chez Augé (1992), toutefois, c'est la définition inverse qui prévaut : le lieu serait dynamique et l'espace statique. Helmer, pour sa part, opère une distinction qui s'appuie sur la distinction linguistique entre les déictiques ici et là (2019). Linguistiquement, ici renvoie à la proximité, tandis que là renvoie à l'éloignement. Par extension, ils renvoient à l'espace de l'énonciation. Ici renvoie à la première personne du singulier, soit au discours ancré dans la situation d'énonciation et là renverrait à la seconde, voire à la troisième personne du singulier (là-bas), soit au récit coupé de cette situation. Ainsi pour Helmer, ici renvoie au lieu, l'espace concret où la personne se situe, et là à l'espace, l'espace abstrait de l'imaginaire et de la réflexion. Or

> à chacun de ces deux plans d'énonciation correspond une perspective différente sur l'énoncé : un énoncé utilisant les « temps » du discours est posé comme lié à l'actualité de son énonciateur, entretenant avec son présent un lien « vivant », tandis qu'un énoncé

[57] La chôra, désigne chez les Grecs l'espace de terre limité et occupé. Chez Platon, elle est un espace ontologique matriciel d'où jaillissent les formes, assez proche du magma de significations imaginaires et sociales chez Castoriadis (*infra* chapitre 7), et qui, chez Aristote, devient la substance

> employant les « temps » du récit pose une série d'événements dissociés de leur énonciateur, qui n'y laisse aucune trace (Maingueneau, 2007, p. 79).

Par conséquent, la distinction entre lieu et espace est essentielle sur le plan du discours et de l'action. Elle est au cœur d'un enjeu de pouvoir. Celui qui emploie le déictique « *ici* » se situe dans une pratique vivante, alors que celui qui emploie le déictique « là » se trouve dans une pratique invisible. Au lieu des pratiques académiques vivantes, dans l'établissement pris dans de multiples cospatialités, où les enseignants placent-ils l'ici et le là ? Qu'est-ce qui fait lieu pour eux ? Qu'est-ce qui fait espace ?

La place, quant à elle, décrit un site voué à être occupé par une entité autonome, la place du marché, la place de la République, et renvoie à l'étendue occupée par cette entité ou substance dans un espace localisé, un lieu. La place articule donc une étendue à une localisation, à la différence du lieu, qui se réfère à une localisation processive et à la différence de l'espace, qui articule un espace à une localisation. Aussi place, de même qu'espace, est plus à même de définir une portion d'espace que le lieu. Ainsi entre les places, les rapports de proximité, d'éloignement, de centralité, de périphérie, se croisent avec ceux de l'étendue d'espace occupé. C'est pourquoi, métaphoriquement, les places décrivent les rapports hiérarchiques (Huyghe, 2009, p. 178).

Le territoire est, quant à lui, une notion floue et polysémique en géographie, au centre de nombreux débats idéologiques. Aujourd'hui, cependant, « il y a unanimité pour considérer le territoire non pas comme un donné, mais comme un construit, sans cesse déconstruit et reconstruit. Le territoire est fondamentalement un processus, et dans bien des contextes la notion de territorialisation paraît plus adaptée pour en rendre compte. Les territoires sont donc dynamiques » (Gonin, 2024). Ainsi le territoire est une portion d'espace appropriée par les pratiques, les rapports de pouvoir et les représentations historico-culturelles que les acteurs expérimentent dans un lieu. C'est du magma de significations imaginaires et sociales sédimenté dans les lieux (*infra* chapitre 7) qu'est fabriqué, par bricolage imaginaire, le territoire. Ainsi « La notion de territoire est donc à la fois juridique, sociale et culturelle, et même affective. Le territoire implique toujours une appropriation de l'espace : il est autre chose que l'espace » (Brunet & Théry, 1993, p.470). Néanmoins aujourd'hui, en raison de la cospatialité des pratiques, la définition du territoire approprié en termes géographiques et spatiaux tend à devenir caduque.

1.2 Le lieu de travail est un milieu de vie qui est une ressource

L'approche qui considère le lieu comme un contenant commun aux êtres qui y vivent, une forme qui informe son contenu, et qui fait du lieu un milieu, remonte, pour sa part, au traité d'Hippocrate, *Airs, Eaux, Lieux* écrit au Ve siècle a. C. Il y établit explicitement une relation entre l'être humain et le lieu habité et fonde ainsi la théorie des climats, soit la science qui étudie l'influence du climat sur le caractère des peuples, suivant le principe de « continuité entre physique et mental, extérieur et intérieur » (Hippocrate, 1996, p. 22). Abondamment invoquée de la Renaissance aux Lumières comme fondement antique aux théories scientifiques de l'époque, elle ne sera critiquée, encore que timidement, qu'à partir du XIXe siècle.

Cette conception du milieu dépasse celle développée par la théorie pré-darwiniste du déterminisme biologique en tant qu'ensemble des conditions naturelles qui entourent les êtres vivants dans un espace donné en déterminant de part en part leur vie (Stiegler, 2019), dans la mesure où le climat

propre au milieu forme aussi leur caractère, leurs idées et leur imaginaire. Ainsi, pour de la Blache, dans son *Tableau géographique de la France* écrit au début du XXe siècle, il y a analogie entre le paysage géologique lorrain, sa « terre gluante », son « sol gris et spongieux », où la Meurthe « se traîne » et où des étangs parsèment « la région déprimée » et ses habitants : « sur cette terre, qui nourrit sans enrichir, les rapports de l'homme et du sol semblent manquer d'élasticité » (1908, p. 259). Ainsi le *topos*, au sens d'Hippocrate puis d'Aristote, excède le lieu géographiquement compris en termes de localisation et de conditions à l'activité qui y a lieu, car, en tant que milieu, par le truchement d'un lieu commun, il noue la relation entre les êtres qui y vivent, ce qui implique des mœurs, une langue et une identité partagées. Ce qui caractérise alors le lieu est la continuité de relations entre les humains et non humains qui y habitent, qui forme un tissu de relations vivant (Descola, 2025, p. 88). Alors, selon Lévy, le lieu peut être défini comme « unité spatiale dans laquelle la distance peut être considérée comme nulle, ce qui signifie que, dans une métrique donnée, l'échelle est la plus petite possible »(1994, p. 52).

Aussi, dans l'Antiquité, le milieu est-il aussi bien une catégorie ontologique que rhétorique. En effet, ceux qui habitent au même endroit partagent un même discours. Dès lors, il y a continuité entre les catégories de lieux (*topoi*) et de pensées. Pour les orateurs antiques, la réalité est perçue « comme un espace dans lequel la pensée découpe des secteurs, qui sont les *topoi*, en vue de leur utilisation oratoire. Un *topos* est un secteur de la réalité qui a vocation à devenir objet de discours, un champ ouvert à l'orateur » (Helmer, 2019, p.15). Ainsi, en rhétorique, les différents *topoi* à disposition, lieux communs, lieux spécifiques, lieux logiques, sont autant d'instruments de médiation au service de l'expression de l'orateur, qu'il peut recréer à loisir, ce qui ouvre à la distinction entre genre (milieu) et style (lieu) (Clot & Faïta, 2000 ; Curtius, 1956). Dans cette recherche, le lieu est ainsi considéré comme un *topos*, selon une triple dimension topologique, ontologique et rhétorique, qui en fait une ressource et un instrument culturel de médiation cognitive pour conduire l'activité et la transformer (Berdoulay, 2012; Brossard, 2004). Le lieu en tant que *topos* qui établit une continuité entre le lieu et ses habitants, participe, selon la philosophie de Dewey, ainsi au développement, de ceux-ci. Quand cette continuité est troublée, habiter devient difficile et compromet le développement.

Néanmoins, la théorie darwiniste donne un sens autre au terme de milieu que celui qui a été précédemment défini. Or cette théorie est celle dont s'inspire Dewey. Par conséquent, pour éviter les confusions fâcheuses, dans cette recherche, le terme lieu a été préféré à celui de milieu. Ainsi Zask (2008) montre que Dewey emploie le terme milieu quand l'individu, troublé, en rupture avec la continuité de son expérience, ne perçoit plus les caractéristiques du milieu (*supra* chapitre 3). Le milieu s'impose donc à l'individu et ces caractéristiques forment un contexte. Au contraire, quand est employé le terme environnement, les conditions qui interviennent dans le développement et sur lesquelles l'individu peut agir, sont conscientisées. La situation forme ainsi un continuum d'expérience dans lequel agir et à partir duquel transformer le contexte en situation. A partir de cette distinction, il est possible de considérer que la création de l'UL a transformé la situation des enseignants à l'université en contexte, si bien que leur lieu de travail n'est plus pour eux ce tissu vivant de relations singulières entre humains et non humains, mais » un espace strictement délimité à usage exclusif contenant des ressources à protéger et à exploiter au seul bénéfice des humains » (Descola, 2025, p. 89).

En conclusion, dans cette recherche, le lieu est considéré selon une approche historico-culturelle interactionniste, mais entendu en tant que *topos*, soit un milieu de vie à part entière. Du fait qu'au même titre qu'un individu, le lieu possède une personnalité qui s'exprime dans le *genius loci* et son nom propre, il est susceptible d'affecter autant que d'être affecté par les relations qu'entretiennent avec lui ses habitants, quelle que soit leur nature. Le lieu, de par son histoire, est un conducteur historico-culturel à l'activité qui s'exprime essentiellement par la relation imaginaire que chacun construit avec l'espace habité qu'il délimite.
Le processus de co-construction entre le lieu et le sujet délimite par l'agencement de choses entre elles un espace, localisé dans une place d'une certaine étendue, et subséquemment une position qui définit une identité. Par ses relations avec autrui, le pouvoir et l'imaginaire des lieux, l'individu s'approprie cet espace où il occupe une place, et le produit de cet espace approprié par un réseau de relations situé forme un territoire. Dans un même lieu, chacun habite plusieurs territoires, d'où une cospatialité des pratiques. Ainsi, si tous les NGE sont au sommet de la hiérarchie lexicale, aucun d'entre eux n'a de sens sans le lieu. La complexité des nuances exprimées par chacun des termes étudiés ci-dessus, et dont la revue n'est pas exhaustive, (manquent endroit, zone, site, coin, …) est l'expression de la complexité des relations que les hommes nouent avec les lieux (*supra* chapitre 5)

1.3 De la puissance sémiotique des lieux

Un établissement universitaire, quel qu'il soit, où qu'il soit, évoque toujours d'autres établissements universitaires. « Le *topos* est cela même, qu'il y a identité du différent, co-appartenance du Pluriel, tenir-ensemble des écarts » (Castoriadis, 1975, p. 285). Ainsi, les lieux expriment l'altérité en même temps que l'identité. C'est le principe de l'hétérotopie tel qu'il est défini par Foucault (2001). « La caractéristique « essentielle » des hétérotopies tient à leur contestation des autres espaces, auxquels elles opposent soit une illusion, soit une forme de perfection, ce qui fait qu'elles peuvent se démarquer des institutions comme les prolonger » (Nal, 2015, p. 7). Considérer le lieu comme hétérotopique revient à le penser en réseau, car un lieu n'existe toujours que par rapport à d'autres. Néanmoins, les lieux sont ainsi distribués dans des rapports de co-existence qui excluent que deux d'entre eux puissent occuper une même place. Dans le lieu, chaque élément est à côté des autres dans un endroit propre qui définit des positions. Cela signifie qu'entre les lieux, à l'instar des mots, il y a des relations, un lieu commun, mais aussi une singularité, le lieu-dit (Certeau, 1980). De fait, « un lieu peut donc donner à voir et amener à la conscience d'autres lieux évidemment absents et un espace englobant, certes présent par l'une de ses parties – le lieu où l'on est – mais inaccessible aux sens » (Debarbieux, 1995, p. 97).

Ainsi, tout lieu s'inscrit dans un réseau de lieux, mais le même espace objectif est investi différemment suivant l'imaginaire et l'expérience qu'ont les personnes de ce même lieu. Donc être dans un lieu revient à investir un système de lieux, où être ici est aussi être ailleurs par l'imaginaire embarqué dans le lieu. « L'universalité d'un lieu est plutôt ce qui dans la singularité de son caractère local, […] l'articule aux autres lieux de son système ou de son réseau et façonne un univers, un cosmos au sens où les Grecs l'entendaient, c'est-à-dire, un tout ou un système différencié et organisé » (Helmer, 2019, p. 122). Le lieu est dès lors l'intersection « toujours impossible et toujours réalisée d'un monde privé (*kosmos idios*) et d'un monde commun ou public (*kosmos koinos*) » (Castoriadis, 1975, p. 438). Ainsi les lieux articulent un signifiant institué, qui renvoie à un système d'explications imaginaires commun et localisé qui permet de vivre en société au travers de

représentations communes socialement construites et un signifié propre à la personne elle-même et relevant de l'imaginaire instituant (Giust-Desprairies, 2009, p. 13). De la dimension relationnelle des lieux naît donc leur propriété symbolique, et leur propriété à articuler, dans chaque expérience vécue, singulier (le lieu-dit ancré dans un contexte : l'ici de l'énonciation) et universel (le lieu commun coupé de la situation d'énonciation : le là du récit).

Aussi la dimension relationnelle des lieux en fait des symboles, c'est-à-dire qu'ils ont le pouvoir de matérialiser l'immatériel, d'être le signe visible d'une réalité invisible, et de « compenser l'irrémédiable absence des choses essentielles » (Debarbieux, 2003, p. 105). Par conséquent, tout lieu, considéré dans sa dimension relationnelle, a les mêmes propriétés rhétoriques qu'un mot pris dans le langage. Il est par conséquent possible d'en faire des usages sociaux, politiques et stratégiques : « On pourrait raisonnablement envisager que, dans certains contextes, le lieu devienne un objet symbolique comme un autre, manipulé, affiché comme un emblème, indépendamment de son inscription spatiale et de son attache territoriale » (Debarbieux, 1995, p. 111). Quel usage symbolique l'UL fait-elle de la Lorraine en tant que lieu ? Le lieu appelé Lorraine fait territoire pour ses habitants dans la mesure où ils partagent une histoire commune. Mais cette histoire commune n'est pas une histoire universitaire partagée entre les enseignants à l'université. Par conséquent, la Lorraine n'est pas le lieu commun des enseignants à l'université. Aussi, quand l'UL fait de la Lorraine son territoire[58], elle en fait un usage rhétorique qui vise à instituer la Lorraine comme son monde. Cette « production bureaucratique du réel » rationalise le réel à partir d'un « comme si » fictif qui transforme les pratiques vécues par les enseignants à l'université (Hibou, 2019, p. 114). En effet, si le lieu commun institué l'emporte sur le lieu-dit instituant prévaut alors l'universalisme (Helmer, 2019, p. 125). La mondialisation en est par exemple l'expression. Le lieu devient alors un symbole essentialiste a-historique et homogène qui exerce sa violence sur les personnes au nom d'une figure rhétorique du lieu condensé à l'extrême puisque le lieu nie toute singularité (Zask, 2008). Cette institution ne devient cependant cosmologique qu'à condition d'articuler lieu commun et lieu-dit, lieu de pratiques et pratiques du lieu, par inscription du lieu-dit dans le lieu commun. Autrement dit, tant que cette fiction n'est pas vécue comme réelle, elle n'existe pas, d'où le recours par l'UL à des outils de gestion qui véhiculent dans les pratiques cette fiction d'un lieu unique et homogène (*supra* chapitre 5).

Cette production bureaucratique du réel dénoue la tension entre instituant et institué. Dans la construction imaginaire et sociale de la bureaucratie néolibérale, le lieu n'est qu'une figure rhétorique universelle, déterritorialisée et érodée, un lieu commun. Cet usage qui consiste à polariser le discours rhétorique sur une dimension du lieu déterritorialisée tue le *genius* des lieux. Aussi, quand l'organisation de l'UL fait un usage essentiellement rhétorique et symbolique des lieux pour asseoir sa souveraineté, elle manifeste qu'elle est institution imaginaire de l'université qui habite un lieu autre que celui de la profession. De la sorte, celle-ci est désemparée du lieu professionnel où elle habite,

[58] Sur le site de l'UL, sa carte d'identité (https://www.univ-lorraine.fr/luniversite-de-lorraine/carte-didentite/) est ainsi définie : « Présente sur 2 métropoles ainsi que 11 villes et agglomérations ***de son territoire***, l'Université de Lorraine place toute son énergie au service de la production et du partage des connaissances. Elle s'engage pour l'élévation du niveau de formation des citoyens, en s'appuyant sur une dynamique de recherche intensive, aussi bien fondamentale qu'appliquée. En développant des approches interdisciplinaires qui associent formation, recherche et impact sur la société, l'Université de Lorraine s'est donné l'ambition de répondre aux défis sociétaux » [je souligne].

où ont lieu les pratiques académiques vivantes. Cette crise de l'habitation est une crise professionnelle dans la mesure où, vécue comme réelle, elle risque d'aliéner la profession des enseignants à l'université à l'imaginaire institué de l'organisation en la coupant des ressources propres à son développement.

2 Institution de la souveraineté de l'UL

L'approche socio-historique des lieux universitaires en Lorraine (*supra* chapitre 5) montre que les lieux, comme les personnes, avec lesquelles ils partagent le point commun d'avoir un nom propre, ont une vie et une signification propres, construites à partir de leur position géographique (latitude, longitude, climat, altitude), mais aussi des usages qu'en font les enseignants, quand ils les aménagent au service de leur développement. Ainsi, les lieux nous habitent en même temps que nous les habitons. Dès lors, les lieux universitaires peuvent être déplacés dans la mesure où leurs habitants les portent en eux par leurs pratiques, ainsi de la faculté des sciences, qui passe de l'Hôtel de l'Université au Palais de l'Université, et se fragmente en divers instituts puis se localise à l'extérieur de la ville. Leur sens peut aussi changer avec les pratiques : une caserne de cavalerie du temps de Guillaume II devient un campus universitaire, le campus Bridoux à Metz, le siège de l'entreprise sidérurgique Pont-à-Mousson renommée mondialement pour la production de tuyaux et de bouches d'égout, le siège de la présidence de l'UL. Certains lieux universitaires voient leur sens dériver peu à peu. Ainsi de la faculté des lettres, où la discipline des lettres classiques, pourtant constitutive du renouveau des études au XVIe siècle, reine jusqu'aux années soixante – désormais classée dans les disciplines rares, « menacées de disparition » (Berger, 2012, p. 29), qui nécessitent observation et protection – laisse place aux disciplines humaines et sociales, et devient campus lettres et sciences humaines. De nouveaux lieux, néologiques, apparaissent aussi, comme STAPS. Enfin, les lieux se reconstruisent sans cesse sur eux-mêmes en contexte, par dérivation, préfixation ou suffixation. Aujourd'hui l'université n'existe qu'en lien avec la ville, l'entreprise, l'Europe et le monde avec lesquels elle s'hybride, renouvelant son sens, quand bien même le radical universitaire est commun.

Pour autant, le sens premier du lieu ne disparaît pas, les différentes strates de significations imaginaires et sociales instituées se sédimentent en fait les unes sur les autres. Ainsi les lieux forment un magma de significations imaginaires et sociales, où chaque strate renvoie dans un système ouvert à une autre, ce qui en fait des vecteurs d'une pratique professionnelle vivante car susceptibles d'être lus et compris différemment suivant l'imagination de chacun, pour autant que leur sens n'est pas institué et réifié par l'institution. De la sorte, ils sont un puissant levier pour instituer l'identité comme l'a mis à profit l'UL depuis 2012 (Debarbieux, 1995), ce qui suppose que le sens des lieux peut s'autonomiser du socio-historique qui l'a produit et véhiculer un imaginaire aliénant. Que les lieux partagent avec les mots leurs caractéristiques sémantiques autorise donc à développer l'idée qu'ils sont des supports privilégiés de l'imaginaire, et c'est à ce titre qu'ils sont étudiés ici pour comprendre le développement professionnel des enseignants à l'université. La réalité de l'espace géographique n'est donc pas réductible aux seuls éléments directement observables : elle est constituée de strates imaginaires qui forment un magma constitutif du rapport entretenu au monde. Ainsi, les lieux sont des espaces sujets à des appropriations imaginaires singulières et des mises en discours spécifiques.

2.1 De l'invention politique des lieux

Dans l'Antiquité, les géographes (Hérodote, Pythéas, Pausanias, Strabon, Pline l'Ancien…) ont produit une cartographie du monde habité, appelé *oikoumené* (***οἰκουμένη***). Au Ve siècle a. C., l'organisation du monde connu que présente *l'Enquête* d'Hérodote établit d'abord un ordre politique. Elle institue une hiérarchie entre les peuples suivant leur degré d'éloignement par rapport au nombril du monde, Delphes en Grèce. Sur l'axe nord-sud, à partir du centre se situent vers le nord Scythes et Hyperboréens, et vers le sud, Égyptiens et Éthiopiens. Mais cette organisation géographique du monde ne fait pas la distinction entre ce qui est de l'ordre du réel et ce qui est de l'ordre de l'imaginaire. Le seul peuple historique est le peuple grec, au centre ; viennent ensuite les peuples protohistoriques, Scythes et Égyptiens ; puis les peuples mythiques, Hyperboréens et Éthiopiens, qui vivent dans des conditions paradisiaques, auxquelles les Grecs se comparent (Jacob, 2017). Plus on s'éloigne du centre, où règne la mesure, plus la dimension merveilleuse des récits, des habitants et de leurs mœurs augmente. Ainsi « l'imaginaire constitue un matériau à partir duquel s'élaborent les récits qui servent à faire vivre réciproquement les sujets et les lieux. […] En d'autres termes, la co-construction du sujet et du lieu est médiatisée par l'imaginaire géographique » (Berdoulay, 2012, p. 50)[59].

Cet imaginaire trouve dans la carte le principal instrument à sa créativité. Ainsi, si Hérodote s'est appuyé sur la représentation cartographique d'Anaximandre de Milet pour construire son récit et ordonner le monde, il a été aussi prouvé qu'il situe la source du Nil par analogie et syllogisme avec celle de l'*Istros* (le Danube) dont elle serait l'équivalent au sud, par principe de symétrie (Jacob, 2017). L'imaginaire fonctionne donc comme un répertoire d'images qui trouve dans la carte un instrument qui l'alimente en retour. En permettant à l'imaginaire de se projeter, elle crée des espaces fictifs où peuvent se déployer des récits qui anticipent sur ce que pourrait être le futur. Dès lors, « l'imaginaire, qui « est au cœur des réalités géographiques », ne doit pas être opposé au réel, mais considéré comme constitutif de ce dernier. L'imaginaire est non seulement réel, au sens le plus trivial du terme, mais aussi l'instrument pour parvenir à l'idée de réel : il permet d'affronter un environnement chaotique, souvent hostile, dépourvu de toutes significations. En conséquence, il n'est pas la part affective de la réalité objective ou sa face cachée, mais bien sa construction signifiante, puisqu'il institue le réel (Dupuy & Puyo, 2014). Par conséquent, les zones inexplorées de la carte ou inhabitées (désert, forêt, banquise), les non-lieux parce qu'ils n'ont pas de nom, stimulent fortement l'imaginaire en tant que zones de projection. Aussi quand l'UL, à sa fusion, s'institue Université de Lorraine, elle utilise la carte pour matérialiser son pouvoir sous une forme géographique qui recompose le réel pour instituer la Lorraine comme son territoire. Maîtriser la carte est un enjeu

[59] Mais loin de disparaître avec l'exploration de ces régions, les anecdotes d'Hérodote ont alimenté l'imaginaire géographique occidental jusqu'au XXe siècle. Ainsi de la mystérieuse oasis de Siwa, où, selon Hérodote, d'une part une partie de l'armée de Cambyse, soit 5 000 hommes, partie repousser les limites de la Perse, fut engloutie par une tempête de sable, et vers laquelle d'autre part, deux siècles plus tard, Alexandre, en quête de l'oracle d'Ammon, fut guidé par une pluie torrentielle et un nuage de corbeaux, et à la recherche de laquelle, au XXe siècle, sont encore partis Lazlo von Almásy, comte hongrois qui explora dans les années 1930 la région d'Uweinât et de Gilf Kebir dans le désert libyque et découvrit par la même occasion la grotte des nageurs, mais aussi Théodore Monod.

stratégique : en 2022, l'UL a adjoint un volet territorial à son projet d'établissement, qui précise la stratégie territoriale de l'université en lien avec les collectivités locales[60].

Les lieux délimités par la carte sont donc la production de stratégies politiques et historiques, qui instituent le pouvoir et l'identité, le nom propre (Certeau, 1980). La carte institue la souveraineté sur un territoire, qui est une construction imaginaire et politique du lieu. La rationalité politique, économique ou scientifique postule en effet un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre pour réguler ses relations avec une extériorité distincte. La puissance souveraine réside ainsi dans sa « prise sur » le territoire par l'acte d'inclure ou d'exclure ce qui est sous sa domination. Elle est, de ce fait, une décision sur la situation d'exception, qui impose un ordre ou une organisation imaginaire à une localisation.

En s'appuyant essentiellement sur des raisons imaginaires, en instituant des espaces et des frontières, en déterminant qui en est et qui n'en est pas, la géographie a dès lors une dimension identitaire. À l'instar de César dans le *Bellum Gallicum*, quand il invente la frontière du Rhin entre la France et la Germanie, alors que pour les habitants de part et d'autre de ses rives, le Rhin n'est pas plus une frontière que le Rhône à l'époque considérée. Quand il fait des Germains des ennemis, la conquête de la *terra incognita* germaine assoit sa qualité de conquérant et consolide sa quête du pouvoir (Hartog, 1979 ; Krebs, 2006). La dimension identitaire des lieux imaginaires institués par la carte est réelle : cette frontière imaginaire, qui a été instituée par César pour renforcer sa qualité de prétendant au pouvoir, s'est consolidée dans le temps jusqu'à faire croire à une identité radicalement autre de part et d'autre du Rhin, en causant de nombreux conflits qui ont marqué durablement l'histoire de la Lorraine. Ainsi, la carte matérialise une enveloppe concrète à une identité imaginaire et lui sert en retour de contenant instituant (Ciccone, 2001). En donnant une représentation rationnelle aux fantasmes, craintes et angoisses imaginaires que suscite le chaos du monde, la carte les contient et les institue en une réalité objective qui s'appuie ensuite sur les lieux pour conforter sa réalité.

Tiraillée par des tropismes frontaliers et une histoire dramatique avec son voisin germain imaginée et construite depuis l'Antiquité, la question de la carte de l'UL est centrale pour son identité, car en dépend sa souveraineté. Tracer les justes frontières revient en effet à délimiter l'identité et le pouvoir afférent (Certeau, 1980). Définir la position de l'université en Lorraine, dans le Sillon lorrain ou dans tout autre enveloppe contenante est « une importante carte à jouer » dans les jeux de pouvoir politique auxquels elle est aujourd'hui indiscutablement mêlée (Gingembre, 2018, p. 18). Aussi, quand pour des raisons identitaires, l'université est instituée comme étant université de Lorraine, par l'instrument de la carte universitaire, l'UL impose une organisation à une localisation. Elle circonscrit la profession à un territoire, alors que, s'il est vrai que la profession se forge dans le creuset du lieu, elle n'est en revanche de nul lieu, dans la mesure où elle a pour vocation la recherche de la vérité, qu'elle produit en reflétant le monde. L'inscription territoriale de la profession l'assujettit donc à une finalité autre qu'elle-même, ce qui menace sa souveraineté, si cette aliénation est vécue comme réelle. Ainsi la géographie, comme son étymologie l'indique, est bien « écriture de la Terre » : loin d'être une description objective de l'espace, elle institue un récit politique des lieux qui est institution du monde, visant à fonder la souveraineté de ceux qui l'écrivent. Le récit imaginaire des lieux est

[60] Pour documenter la stratégie, l'UL produit une collection de cahiers thématiques *UL & Territoires*.

donc en partie une production de pouvoir qui vise à inscrire l'institué dans l'espace, en le striant par l'écriture (Deleuze & Guattari, 1980 ; Sibertin-Blanc, 2010).

2.2 Le non-lieu ou la relation de ban

Aussi les lieux sont-ils avant tout des inventions, qui ne sont instituées que pour autant que des non-lieux existent, de même que le langage n'existe que pour autant d'autres en sont privés (Agamben, 1997, p. 28). Toutefois comment comprendre le non-lieu ?

Le non-lieu dans un premier temps renvoie à ce qui n'est pas institué en tant que lieu. De fait, la cartographie élabore une vision complète du monde, qui ignore le vide, quitte à nommer les espaces inconnus *terra incognita*, ce qui finit par en faire des lieux institués. Seul ce qui n'est pas sur la carte est un non-lieu, avec la même ambivalence que celle comprise dans l'acception juridique de l'expression, à savoir à la fois procédure en même temps qu'abandon de la procédure, puisque décision d'y renoncer. Le non-lieu est en même temps qu'il n'est pas. Le non-lieu n'est pas inscrit sur la carte, il n'a pas de nom, l'institué en nie l'existence en même temps qu'il la reconnaît, puisque son existence n'a pas lieu si le non-lieu n'existe pas. Aussi le non-lieu est indissociable du lieu au même titre que l'exception est l'expression du pouvoir souverain. « La relation d'exception est en effet cette forme extrême de la relation qui n'inclut quelque chose qu'à travers son exclusion » (Agamben, 1997, p. 26). Le non-lieu est ainsi ce qui ne parvient pas être pensé par l'institué, le chaos qu'elle ne peut contrôler qu'à condition de le rendre nommable et innommable à la fois. Ainsi compris le non-lieu est présentation-occultation de ceux auxquels est dénié la possibilité d'avoir un lieu propre, différent de celui de l'imaginaire institué, et récusation de sa dimension identitaire.

Or, en instituant la Lorraine comme son territoire, en dénouant lieu commun et lieu-dit, institution et profession, l'UL met au ban la profession de son lieu d'exercice, qui devient un non-lieu. Cette mise au ban de la profession, à la fois reconnue et délaissée, est abandon. De fait, la profession est bien en situation d'exception au sein de l'organisation par les conditions qu'implique la liberté académique, qui font qu'elle est à la fois soumise à ces procédures mais en même temps libre de les contester. La relation d'exception dans laquelle l'institution de l'organisation de l'UL la place permet à celle-ci d'avoir prise sur elle, alors que la liberté académique devrait lui permettre de s'en affranchir. Or « ce qui émerge dans cette figure-limite [de l'exception] c'est la crise radicale de toute possibilité de distinguer clairement entre appartenance et inclusion, entre ce qui est dehors et ce qui dedans, entre l'exception et la norme » (Agamben, 1997, p. 32). Ainsi la désorientation ressentie par les enseignants à l'université ne serait pas tant due aux changements d'échelle et à la cospatialité des pratiques qu'à un brouillage des frontières, une indifférenciation et une porosité, qui exposent la profession au pouvoir souverain de l'organisation, alors qu'elle en était jusque-là affranchie de par les conditions que lui assurait l'université tant qu'elle était faite par les universitaires eux-mêmes.

Augé (1992, p. 100), anthropologue, définit quant à lui le non-lieu dans un contexte de « surmodernité », par opposition à ce qui est le propre du lieu. La surmodernité se définit par une triple surabondance. Un excès de temps, avec surabondance d'événements qui rend leur intelligibilité difficile. Un excès d'espace, à la suite du rétrécissement de la planète : à l'ère des changements d'échelle, la surabondance spatiale se substitue aux ancrages ethnologiques traditionnels. Un excès d'ego enfin, peut-être par réaction aux précédents excès, où l'auto-référencement prime. C'est dans ce contexte de surmodernité qu'apparaissent les non-lieux qui sont

des installations nécessaires à la circulation accélérée des personnes et des biens, tels les gares, les centres commerciaux, les aéroports. Les individus n'y sont que de passage, aucun enracinement n'y est possible. Le non-lieu est défini dans une polarité avec le lieu : « Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu ». Entre lieu et non-lieu se trouve un continuum, qui prend en compte qu'aucun des deux n'existe jamais complètement, car l'institué est toujours en négociation de sens au sein du social historique pour produire de l'instituant.

Ce qui caractérise l'expérience des non-lieux, c'est la solitude d'être renvoyé à soi, dans des espaces qui sont déshumanisés, à la fois parce qu'ils se ressemblent tous, mais aussi parce que s'y retrouvent toujours le même *decorum* qui donne un sentiment de nulle part : distributeurs d'argent, de boissons, de snacks, boutiques, cafés et restaurants d'enseignes internationales, nourriture standardisée. Aux lieux ancrés dans le *hic et nunc* se substituent des espaces abstraits écrits d'aucun lieu. Les lieux n'existent plus que par citation (métonymie, synecdoque) qui saturent l'espace : panneaux d'affichages des départs et arrivées, panneaux publicitaires, étiquettes qui indiquent les adresses, étiquette des prix, badges qui précisent les fonctions, enseignes qui s'autoréférencent, billets, passeports, parkings… en diffusant l'idée paradoxale qu'on serait partout chez soi. Des écrits sans verbe ni sujet, sans histoire.

Ainsi les non-lieux, tels que définis par Augé, récusent essentiellement la dimension relationnelle des lieux. En privilégiant l'anonymat et en suspendant momentanément l'identité habituelle, les non-lieux instituent un imaginaire « dénarrativisant », qui présente en même temps qu'il dérobe à ceux qui les fréquentent exactement ce qu'ils viennent y chercher : un lieu sans lieu, avec des histoires sans histoire et un imaginaire touristique sans imagination. Le non-lieu tel que le définit Augé ressemble à celui que l'organisation universitaire a substitué au lieu de la pratique ordinaire de la profession incarnée dans un travail impliquant corps et âme, en imposant à toutes les composantes des outils de gestion communs, qui, en contribuant à une inflation bureaucratique chronophage, virtualisent et désincarnent la profession. De la sorte, le lieu d'exercice, au lieu d'être un instrument au service du développement professionnel, devient un non-lieu, où les professionnels anonymes sont de passage dans un nulle part qui ne fait pas chez-soi.

Cependant Helmer (2019) discute la définition qu'Augé (1992) donne au non-lieu. Le non-lieu serait, selon lui, serait l'expérience de ne pas se sentir chez-soi. L'intérêt du concept de lieu tel que le définit Augé se situe dans le contexte de surmodernité dans lequel il le construit. Néanmoins Helmer récuse cette définition du lieu en pointant la dimension historique du lieu (*supra* chapitre 4) qui est avant tout une pratique : si l'aéroport est un non-lieu pour le voyageur en transit, il ne l'est pas pour les caristes, pour lesquels il est un lieu de travail et un lieu de vie quotidien où ils déploient leurs compétences pour assurer des rythmes toujours plus rapides. Les caristes font le lieu. Ainsi le caractère provisoire et fonctionnel du non-lieu est relatif au point de référence choisi. Aussi le lieu existe entre deux pôles, le non-lieu et le chez-soi. Le chez-soi ne tient pas à l'habitation, mais à la qualité de l'accueil : on se sent chez-soi quand on est « hospité », c'est-à-dire accueilli (Cassin, 2018). Ce chez-soi peut prendre la forme d'une maison, mais la langue maternelle peut suffire comme chez-soi, comme les personnes déplacées en font l'expérience. Arendt, exilée aux États-Unis de son pays et de sa langue, puisque qu'après la seconde guerre mondiale, l'allemand, entaché par la propagande qui a aliéné le sens des mots, n'est plus une langue maternelle, en réinventant sa langue,

lui recouvre sa faculté poïétique maternelle. Ainsi, on est chez soi quand on est accueilli, soi-même, ses proches et sa, ses, langues. Pour Helmer et Cassin, le non-lieu est donc surtout le lieu où l'on ne sent pas chez soi, le lieu qu'on n'habite pas, le lieu qui n'accueille pas et que l'on ne peut aménager pour s'y sentir comme tel.

Le non-lieu, entendu selon sa dimension identitaire, est négation de l'altérité ; entendu selon sa dimension relationnelle, négation de la spatialité ; et entendu selon sa dimension historique, négation de l'altération. L'institution de l'espace universitaire en tant qu'espace circonscrit à l'espace géographique, politique et économique de la Lorraine, nie la profession au profit de l'identité organisationnelle ; les relations affectives tissées au sein des établissements et entre eux au profit de la compétition aux niveaux collectifs et individuels ; et les différences h des établissements universitaires en homogénéisant bureaucratiquement leurs pratiques au travers des outils utilisés pour les gérer (*supra* chapitre 5). Ce faisant, elle place la profession dans un non-lieu, soit dans une relation d'exception où elle est abandonnée. L'expérience vécue du non-lieu désoriente la profession que la liberté académique définit comme souveraine en son lieu, car elle la soumet au pouvoir de l'organisation. Comment dès lors la profession peut-elle ménager un lieu depuis lequel elle peut avoir lieu ?

3 Désistance de la profession

3.1 Tactique et stratégie

La crise (de *kaïros*, en grec) de la profession rompt le temps institué de l'institution imaginaire de l'UL qui institue un temps identitaire (*ἄϊον*), répétition du même. Elle fait éclater le lieu déterminé par l'institution, le territoire symbolique lorrain qui occulte et recouvre par dénégation l'altérité-altération, le surgissement du présent et du vivant des pratiques singulières (*infra* chapitre 7). L'institution totale du temps institué est rompue. Ce surgissement sous forme de *kaïros* est une opportunité d'agir pour imaginer d'autres lieux où la profession puisse être ménagée. Or, dans la mesure où la puissance sémiotique des lieux fait que « l'évocation du lieu peut intervenir en tout autre lieu » (Debarbieux, 1995, p. 99) et que le lieu est l'intersection « toujours impossible et toujours réalisée d'un monde privé (*kosmos idios*) et d'un monde commun ou public (*kosmos koinos*) » (Castoriadis, 1975, p. 438), il est possible de se trouver dans un lieu sans y être, à condition d'avoir vécu l'expérience de ce lieu vu que le lieu est coproduit par les êtres qui y vivent. De fait, si l'architecture produit un sens propre au lieu, son sens figuré est produit par les usagers de ce lieu ; sa réception est son invention en fonction de l'imaginaire collectif et individuel (Certeau, 1980 ; Eco, 1985). Or, quand le dire-social de l'organisation met au ban la profession, quand elle s'arroge le présent de l'énonciation (ici) au lieu de la profession, alors celle-ci n'a plus comme espace d'énonciation que celui du récit, par définition coupé de la situation et par là même du lieu (là). Dans le récit, l'énonciateur s'efface, alors que dans le discours le sujet assume son propos. De la sorte, quand l'institution s'accapare le ici et met la profession au ban dans le là, elle se range parmi les vivants et la profession parmi les morts. Elle substitue aux récits structurants qui donnaient sens à l'expérience individuelle et collective située un flux informationnel sans continuité narrative qu'elle fait passer pour l'activité réelle et attendue des enseignants à l'université si bien que la profession souffre de « dénarrativisation » (Han, 2014, p. 44)

Toutefois, sous l'effet de l'évolution de la langue, mais aussi de la surmodernité qui brouille les repères spatiaux, l'antonymie entre ces deux déictiques laisse place dans la pratique à la synonymie. Ou plutôt, aujourd'hui, ici deviendrait un hyponyme de là : bien qu'ici renvoie à un lieu du présent de la situation d'énonciation, tandis que là renvoie à un lieu du récit coupé de la situation, marqué par un déficit de localisation et un manque d'engagement du locuteur dans l'espace, ici cède la place à là :

« – Où es-tu ?

– Je suis là »

(alors qu'ici est attendu). Ici s'efface tandis que là est marqué par « un chômage déictique ». Linguistiquement affaibli, son usage initial serait désormais assuré par là-bas, forme renforcée (Smith, 1995, p. 50). Dans la langue donc, les distinctions spatiales constitutives de deux ancrages distincts dans l'espace et le temps, soit deux énonciations distinctes, le discours et la narration, deviennent confuses. L'imaginaire de la fiction du récit l'emporte sur le présent de la situation d'énonciation. Les marques de la narration instituée à la troisième personne (l'espace du là) prennent le pas sur celles instituantes de la première personne ancrée dans le lieu (le lieu d'ici). Comme si les pratiques quotidiennes qui produisent les lieux (le faire-social), invisibilisées par le discours institué (le dire-social), manifestaient leur présence par un renversement de la situation d'énonciation où le récit prévaut sur l'énonciation, l'imaginaire sur la réalité.

De fait, quand elles n'ont pas de lieu propre, les pratiques quotidiennes font des coups et procèdent par tactique, soit un

> calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance aux circonstances (Certeau, 1980, p. 46).

Cet art de la tactique relève de la ruse (*mètis*). Faute de lieu, la crise (*kaïros*) est le moment opportun susceptible d'en faire surgir un par synchronisation des différents temps impliqués dans la situation professionnelle et dénoués par l'organisation. La crise est en effet l'opportunité pour les enseignants de devenir « contemporains d'eux-mêmes » (Bourdieu, 1984, p. 234) et de réinventer la souveraineté de la profession. Ainsi « le propre est une victoire du lieu sur le temps ; du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, pour saisir au vol les possibilités de profit » (Certeau, 1980, p. 46). La tactique développe « une logique des jeux d'actions relatifs à des types de circonstance » (Certeau, 1980, p. 40) qui déplace le lieu dans le temps, le situe dans un ailleurs qui est le récit. En effet, faute d'être ici, ancrée dans un discours situé dans un lieu, la pratique se déplace là, dans l'espace imaginaire coupé de la réalité qu'est le récit. Le récit écrit l'action dans l'espace de la narration, faute de l'inscrire dans un lieu, mais dans cet espace du « comme si », la fonction imaginaire de la construction de la réalité s'affranchit de la réalité pour mieux la contourner.

Aussi le lieu sans lieu qu'est le récit est l'espace « comme si » de construction du sujet privé de pouvoir et invisibilisé par l'imaginaire institué, qui, se trouvant dans un « rien », une sorte de vide, l'accule « à maîtriser un espace, à se poser lui-même comme producteur d'écriture » (Certeau, 1980, p. 204). Ce récit de fiction vise à rendre à la profession un lieu depuis lequel faire événement, en

inventant de nouveaux espaces, différents de ceux tracés sur la carte officielle, par des chemins buissonniers où braconner. De ces récits des « coups » de ceux mis au ban, il reste une mémoire, un *topos*, qui enseigne aux usagers les tactiques possibles pour s'en affranchir (Certeau, 1980, p. 40). Le récit utopique en est un genre. Le récit imaginaire des lieux utopiques est une tactique qui vise, en striant le lieu par l'écriture, à l'instituer de sorte à élaborer à partir de lui une stratégie. Ce qui revient finalement à chercher à l'inscrire sur la carte, comme lieu-dit ayant vocation à devenir un lieu commun. Ainsi le récit, en tant qu'espace de délibération du possible dans le réel qui finit par circonscrire les lieux en les écrivant sur la carte, devient un dispositif de pouvoir, revendiqué comme tel par Moore dans la première partie *d'Utopia*, où il expose clairement pourquoi écrire un récit utopique infléchit davantage les pratiques qu'être conseiller du prince, ce que la postérité du récit a confirmé.

Ainsi la construction du récit, pour celui qui n'a pas de lieu propre, est préalable à la construction d'une position de pouvoir, elle fait passer de la tactique à la stratégie (Certeau, 1980, p. 46). Elle institue le récit coupé de la situation comme réel, selon un principe exotopique, qui stimule le processus créatif de l'imaginaire individuel confronté à l'altérité radicale du socio-historique. Comme le rappelle Bakhtine :

> Il existe une idée qui a la vie dure […], c'est l'idée selon laquelle, pour mieux comprendre une culture étrangère, il faudrait se transplanter en elle […]. Mais si la compréhension devait se réduire à cette seule phase, elle n'offrirait rien d'autre qu'une duplication de la culture donnée, elle ne comporterait rien de nouveau ou d'enrichissant. Une compréhension active ne renonce pas à elle-même, à sa propre place dans le temps, à sa propre culture, et n'oublie rien […]. Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture (1984, p. 347-348).

La fonction première du récit exotopique est en effet de produire un déplacement qui favorise la construction du sujet. Ce déplacement exige de confronter imaginaire social institué et imaginaire social instituant pour créer de nouvelles formes de compréhension du lieu et ainsi le transformer. Avec le récit exotopique, le sujet ménage un espace hétérotopique où il recouvre de l'espace où se replier et déployer un imaginaire pouvant « envisager des "ailleurs" pouvant accueillir des "autrement" » - ici l'hétérotopie retrouve l'utopie, la contestation n'est alors plus seulement négation mais effort pour ménager la place à d'autres choses, à ce qui n'est pas encore. En ce sens, elle ouvrirait à l'invention » (Nal, 2015, p. 7).

Les récits utopiques inventent ainsi des lieux imaginaires en réponse à des lieux en crise, qui entretiennent avec la société un rapport général d'analogie directe ou inversée et qui ont vocation à la transformer. Ainsi, l'utopie est une expérience imaginaire qui, en l'affranchissant du lieu en crise où elle se tient, permet l'anticipation de l'action. À ce titre, elle est une délibération, au sens que lui donne Dewey (*supra* chapitre 3), c'est-à-dire reflet et réflexivité. L'utopie, version critique du réel, surgit de la crise du temps identitaire de l'institution pour que le présent des pratiques ait lieu. Aussi, si l'utopie, terme forgé par Moore, en 1516, dans son ouvrage éponyme, a pour intention de décrire une communauté idéale, cette communauté a pour vocation d'exister car « l'utopie est "un non-lieu" dont le sens est précisément d'être "au bon endroit" » (Mordacci, 2021, p. 13). Aussi, l'utopie

n'est pas un espace foncièrement irréel ; au contraire, elle entretient des liens étroits avec le lieu dont elle est l'image idéale, et a vocation à exister. Le récit utopique a en effet pour fonction essentielle de modéliser ce que le lieu devrait être. « L'image utopique est une image de ce qui « devrait être », de ce que « celui qui l'imagine souhaite qu'il soit […]. Ce qui domine ici, c'est l'aspiration à ce qui est juste, qui est vécu dans la vision religieuse ou philosophique comme une révélation ou une idée » (Buber, 1977, p. 53).

L'utopie se fonde donc sur une double dimension : critique radicale et contre-proposition, auxquelles s'ajoute une troisième fondamentale : l'« espace bâti dans l'institutionnalisation des sociétés humaines » dans la mesure où la contre-proposition s'inscrit dans la transformation du présent (Paquot, 2018, p. 32). Ainsi, si l'utopie renvoie à nulle part (son sens étymologique en grec), dans la mesure où elle ne renvoie à aucun lieu réel, elle ne renvoie pas pour autant à un temps conditionnel et fictif qui serait celui de l'uchronie : elle est un lieu sans lieu qui écrit un présent fictif, un reflet qui pense une société en crise et qui, par la puissance de son imaginaire, vise à la transformer. Dans le transfert opéré vers ce lieu sans reflet de la société, se déploie la fonction imaginaire de construction de la réalité qui permet de s'en émanciper. Dès lors, pour que l'utopie prenne forme est nécessaire un imaginaire individuel émergeant d'un lieu vécu s'inscrivant dans un lieu commun, collectif et social, conformément à la tension propre au *genius loci,* et se situant dans un lieu sans lieu, soit un espace imaginaire de transfert où la réalité déplacée peut être décontextualisée, réélaborée et transformée, en s'affranchissant de la répétition du même (Giust-Desprairies, 2009, p. 33). « L'hétérotopie [utopique] pourrait donc être, pour l'individu, une invention pour garder du pouvoir sur lui- même, et sur sa capacité à trouver du sens pour lui-même, par rapport à une institution par nature collective et adressée au collectif » (Nal, 2015, p. 8).

Or cette expérience d'un lieu sans lieu est celle que Derrida décrit sous le terme de désistance. « La désistance ne modifie pas l'estance, ne lui appartient pas comme une de ses déterminations, mais marque une rupture, un départ, ou une hétérogénéité au regard de l'estance ou du *wesen* » (Derrida, 2003, p. 221) . Elle appelle du autrement qu'être qui est déstabilisation de la position où elle se tient. Cet écart spatial est condition de la possibilité du sujet en tant qu'il ré-instaure du mouvement. La désistance est « ce processus incessant d'automouvement [qui] résulte de l'union dialectique entre mouvement interne et mondes sociaux dans lesquels le professionnel interagit » (Loisy, 2018, p. 100) qui est le propre du développement professionnel selon l'approche de l'apprentissage historico-culturelle :

> Le dé- ne vient pas déterminer le ister ou plutôt le ester. Peut-être le déloge-t-il radicalement, dans un déracinement qui disloquerait ainsi, de proche en proche, toute la série qui paraissait seulement modifier une souche commune, et l'affecter d'attributs supplémentaires. Une puissante méditation sur la racine, sur l'aradicalité de -ist, -est, -ister, -ester (Derrida, 2003, p. 201).

Ainsi, la désistance n'est rien sans l'expérience de l'inéluctable du lieu, du *genius loci* qui fait « vivre dans l'intimité d'un être étranger, se tenir constamment en relation avec une zone de non-connaissance » (Agamben, 2007, p. 12). Elle est « avant toute décision, avant toute *desition*, dirait-on aussi en anglais pour désigner *a cessation of being*, le sujet est désisté sans être passif, il désiste sans se désister, avant même d'être sujet d'une réflexion, d'une décision, d'une action ou d'une

passion » (Derrida, 2003, p. 205). Aussi, la désistance est un mode d'être ontologique, ni stable ni mobile, où l'existence n'advient que dans le mouvement qui la déstabilise du lieu où elle a lieu sans pour autant se mouvoir, par décision sur l'espace où elle a lieu. Le principe de désistance invite donc à revoir la question de la souveraineté de la profession des enseignants à l'université : que l'organisation la mette au ban dans un non-lieu serait en fait en soi un non-lieu, dans la mesure où la fonction imaginaire de la réalité n'est pas l'apanage de la seule organisation. L'enseignant à l'université peut être l'auteur de son propre récit et passer ainsi de la tactique à la stratégie, s'affranchir du ban où il est assigné. Ainsi, si la souveraineté est fondamentalement une question topologique, la désistance, en tant que possibilité de s'affranchir du lieu tout en y étant, ouvre au développement en tant que devenir géographique. L'autonomie individuelle consiste alors à prendre conscience de la consubstantialité avec les lieux pour déterminer quoi en faire.

3.2 ***Οἰκονομία*** ou économie ?

Au quotidien, les enseignants à l'université, en raison de l'autonomie propre à leur profession, assurent la gestion des lieux universitaires, en lien avec le personnel administratif, selon les contraintes propres au contexte socio-historique de l'établissement où ils travaillent (*supra* chapitre 2). Ces tâches sont de l'ordre de trois registres : politiques, éthiques, et économiques. De fait, ils sont en charge de l'organisation des curricula, du recrutement, de la formation, des évaluations et de l'organisation de l'emploi du temps dans le respect des normes définies par l'organisation ; mais aussi des relations avec les étudiants, les intervenants professionnels, les tuteurs extérieurs, les partenaires économiques (stages, taxes d'apprentissage) ; et encore du recrutement des différents intervenants, des manifestations (Portes ouvertes, Sciences en fête, Journées des arts et de la culture dans l'enseignement supérieur (JACES), …), de la gestion des salles, des déplacements, du matériel, des ressources nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de leur formation… Autrement dit, les enseignants à l'université s'occupent de l'administration domestique avec souvent pour seule formation leur bon sens.

Dans la Grèce antique, cette gestion domestique avait pour nom ***οἰκονομία*** (Helmer, 2021). Celle-ci consistait à habiter et administrer un domaine, ses ressources matérielles et humaines, de sorte à ménager le capital spatial du lieu habité. Dans l'Antiquité, l'***οἰκονομία*** ne renvoie ni aux échanges commerciaux, ni à la monnaie, et elle est indifférente à la question de la gestion des ressources rares. Elle renvoie donc à un imaginaire social complètement différent de l'économie selon l'imaginaire social capitaliste (Helmer, 2021, p. 24), dans le sens où elle ne s'appuie pas sur une rationalité instrumentale soucieuse de rentabilité et de performance, mais sur une pratique ménageant la bonne gestion du foyer. Cette économie soucieuse des ressources ne reconnaît pas l'homme « comme un souverain au centre du règne du vivant et plus comme un acteur au sein d'un système qui pour partie le dépasse mais dont il est l'obligé, à qui il doit quelque chose »(Nal, 2020, p. 59). Or, à l'heure de l'Anthropocène, cet imaginaire promouvant la maintenance, la perpétuation et la réparation du monde, en lien avec le concept de *care* défendu par Fischer et Tronto, est à nouveau d'actualité. Il interroge sur notre « manière de faire monde » ou mondiation naturaliste, qui opère une discontinuité d'intériorité entre humains et non humains, au profit d'une continuité de physicalité. Cette discontinuité d'intériorité fonde la distinction entre culture et nature. Elle justifie l'exploitation de la nature et de tous ceux qui auraient le moins de culture (sauvages, enfants, femmes, fous, ouvriers…) (Descola, 2025, p. 34).

De fait, ce savoir économique domestique a été discrédité par une séparation épistémologique dont Shumpeter (1883-1950) a été l'ardent défenseur, qui différencie entre, d'une part, une économie qui relève de la science, entendue comme « toute espèce de connaissance qui a fait l'objet d'efforts conscients pour l'améliorer […] au moyen de techniques spécialisées de recherche des faits et d'interprétation ou d'inférence (analyse) » (Schumpeter, 1983, p. 30) et, d'autre part, l'***οἰκονομία***, « sagesse pratique dans l'administration domestique » (Helmer, 2019, p. 25 ; Schumpeter, 1983, p. 30). Or la séparation de l'économie scientifique de l'économie domestique et empirique est une construction sociale imaginaire historique (Castoriadis, 1975, p. 523). L'économie scientifique en tant que telle est l'« émergence d'une signification centrale qui réorganise, redétermine, réforme une foule de significations déjà disponibles, par là même, les altère, conditionne la constitution d'autres significations, et entraîne latéralement des effets analogues sur la presque totalité des significations sociales du système considéré » (Castoriadis, 1975, p. 524). Or cet imaginaire économique socialement construit est un « blocage qui a occulté l'analyse des dimensions proprement politiques de la vie collective » (Descola, 2025, p. 33).

La question de la séparation des différents niveaux économiques remonte à l'Antiquité, où a été débattu le lien entre l'économie de la maison et l'économie de la cité, soit, selon les termes actuels, entre économie et politique. Si pour certains, comme Xénophon, il n'y a qu'un rapport d'échelle hiérarchique entre les deux, selon lequel un bon père de famille serait forcément un bon homme politique, Platon et Aristote, en revanche, distinguent les deux, comme ne relevant pas des mêmes compétences (Helmer, 2021, p. 55). La question du lien entre ces deux niveaux soulève par la même occasion celle de la séparation entre sphères domestique et politique, personnelle et professionnelle. Où commence l'une ? Où s'arrête l'autre ? La construction de ces séparations délimite leur souveraineté respective. Foucault s'appuie sur celles construites dans l'Antiquité, qui distinguent entre *zoé* (*ζωή*)**,** la vie commune à tous les êtres animés, et *bios (βίος)*, la vie qui est le propre de l'homme, soit celle de vivre selon son humanité dans la cité. Selon lui, jusque dans l'ère moderne, la souveraineté du pouvoir politique s'est arrêtée à la porte de la maison. Ce ne serait qu'au XXe siècle que la souveraineté politique aurait investi la vie domestique, ce qu'il nomme le biopouvoir (Genel, 2004, p. 3).

Pour Agamben, en revanche, qui analyse le pouvoir souverain selon la relation à l'exception, le pouvoir a toujours investi la vie privée et cette relation où la vie est exposée au pouvoir souverain est appelée la vie nue (Agamben, 1997, p. 100). Aussi, parce que l'université est désormais gouvernée selon les principes d'une bureaucratie néolibérale, qui abolit dans sa gestion toute différence entre secteur privé et public, mais aussi entre vie privée et publique, par la diffusion d'instruments numériques notamment qui abolissent les frontières en même temps qu'ils éloignent ; parce qu'elle valorise une bureaucratie marchande et rationnelle qui occulte l'économie domestique et empêche l'accès à la vie politique (*supra* chapitre 4), la profession est exposée à la vie nue « qui habite le non-lieu entre maison et cité ». Cette déliaison entre le pouvoir souverain à l'université et la profession est ce qui manifeste l'expression même du pouvoir souverain, puisque l'exception justifie la règle. Aussi, selon Agamben, la profession des enseignants à l'université, mise au ban et exposée à la vie nue, serait une vie qui ne vaudrait pas la peine d'être vécue, parce que n'ayant pas accès à la politique, privée des activités intellectuelles qui assurent les conditions nécessaires à une vie

commune à tous les hommes, leur permettant d'accomplir ensemble leur humanité. La profession serait enclose dans une activité asservie aux moyens d'assurer son existence.

À l'université, l'organisation de l'UL a institué l'économie bureaucratique comme économie scientifique et l'a séparée de ses conditions de production. Ainsi l'organisation de l'UL a pris la profession dans une relation d'exception qui l'aliène à celle-ci (Castoriadis, 1975, p. 171). Par conséquent, l'illégitimité de l'***οἰκονομία*** dans l'imaginaire social de l'organisation désempare les enseignants de l'économie de leur capital spatial sans reconnaissance possible. Vécue comme réelle par les enseignants qui ont intériorisé ces normes selon les critères de l'économie rationnelle organisationnelle, où tout ce qui ne rapporte rien est considéré comme une perte de temps, elle pèse sur les enseignants à l'université en tant que travail qui les empêche selon eux d'accomplir leur profession (Losego, 2004), alors qu'en réalité la souveraineté sur l'économie domestique est ce qui assure la profession, dans la mesure où leur situation de travail en tant que pratique vivante est vectrice de leur développement professionnel situé.

De fait, quand *l'**οἰκονομία*** se soucie d'acquisition, de conservation et de bon usage, l'économie, elle se préoccupe de production, de distribution et de consommation, qui aliènent la liberté académique à la production d'œuvres. En faisant croire que la profession est pure pratique rationnelle, scientifique et désincarnée, où tout ce qui est de l'ordre de la gestion pratique du lieu de travail nuit à la profession, elle déterritorialise encore davantage les enseignants en défaisant les liens affectifs tissés au sein des établissements. De la sorte, elle accroît la précarité et la flexibilisation des enseignants dans une profession qui n'existe que pour autant qu'elle s'exerce dans un lieu. Mis au ban de l'université, dans un non-lieu où leurs pratiques domestiques sont occultées et dénigrées, comment les enseignants ménagent-ils la souveraineté de leur profession ?

3.3 Habiter en poète

Alors que l'Allemagne a été massivement bombardée durant la seconde guerre mondiale, à l'heure de la reconstruction, Heidegger prononce en 1951 une conférence intitulée « Bâtir, habiter, penser » (Heidegger, 1958). Dans ce texte, prononcé devant un parterre d'ingénieurs et d'architectes, Heidegger prend résolument parti contre la vision architecturale techniciste et fonctionnelle défendue par Le Corbusier, qui définit la maison « comme une machine à habiter », en défendant au contraire l'idée que « l'homme habite en poète », selon la paraphrase qu'Heidegger fait d'un vers d'Hölderlin[61].

[61] Hölderlin, *En bleu adorable* (1989, p. 81) :
« Un homme, quand la vie n'est que fatigue, un homme
Peut-il regarder en haut, et dire : tel
Aussi voudrais-je être ? Oui. Tant que dans son cœur
Dure la bienveillance, toujours pure,
L'homme peut avec le Divin se mesurer
Non sans bonheur. Dieu est-il inconnu ?
Est-il, comme le ciel, évident ? Je le croirais
Plutôt. Telle est la mesure de l'homme.
Riche en mérites, mais poétiquement toujours,
Sur terre habite l'homme. »

Le Corbusier professe une architecture rationnelle, qui cherche la fin du chaos et du désordre urbains. La technique permet désormais, selon lui, de surmonter la diversité des situations géographiques et climatiques. Les hommes ont finalement les mêmes besoins où qu'ils soient. Aussi Le Corbusier s'applique à définir ce qui est le minimum commun à tous les hommes, en épurant la maison de tout ce qui est du ressort de la relation, de l'affectif et de l'imaginaire (Sparke, 2022). Il ouvre ainsi la voie à l'architecture fonctionnaliste et industrielle, qui, en matière d'établissement universitaire, sera massivement déployée pour répondre aux besoins d'accueil de la première vague de massification (*supra* chapitre 3). Ainsi, l'architecture telle qu'elle est envisagée par Le Corbusier tend à faire du lieu de vie une place, c'est-à-dire l'endroit occupé par une entité biologique jusqu'à pouvoir devenir sa localisation privilégiée (localisation normative). De la sorte, l'habitation devient l'assignation à une fonction (être à sa place) et non un lieu à vivre, où potentiellement l'habitant peut par son action transformer le contexte où il se trouve en situation qui le transforme en retour. L'architecture telle qu'elle est entendue par Le Corbusier récuse tout imaginaire géographique. En 2012, quand l'UL est créée en tant qu'organisation, la question de l'habiter est tranchée dans le sens fonctionnaliste car le territoire est bâti pour assurer la place de l'université dans la compétition mondiale, et non pour y habiter.

Or quand, pour sa part, Heidegger demande à ce que l'homme habite en poète, il défend une tout autre vision de l'habitat. Par poète, il faut entendre *poïeïn* (***ποιεῖν***) qui signifie « faire, créer » en grec ancien : le poète est créateur et inventeur de formes expressives, autrement dit, habiter en poète signifie inventer son habitat en mobilisant l'imaginaire géographique du lieu. Il souligne donc, dans l'habiter le lieu et sa dimension processive, l'habiter en tant que devenir plutôt qu'en tant qu'être. Ainsi, à la dimension ontique de l'habiter, s'ajouter une dimension ontologique, « tournée vers une forme de quête de la racine de l'être par la médiation de l'exister – donc par la médiation des œuvres » (Nal, 2020, p. 61). La conférence « Bâtir, habiter, penser » précise, de fait, à quelles conditions habiter est de l'ordre de la création. Heidegger revient d'abord sur l'étymologie du terme bâtir, dont la racine est identique en allemand à celle du verbe être, d'où l'idée qu'être et habiter renvoient à une seule et même idée. Si cette évidence est oubliée, c'est que l'habiter est devenu l'habituel et invisible support de l'imaginaire, de même que le langage est l'invisible support de notre pensée. Tous deux préexistent à l'homme, et si leur sens propre est oublié, il n'en est pas moins présent, le contexte troublé d'après-guerre dans lequel Heidegger s'exprime en rappelle alors le sens à chacun.

Habiter, c'est faire l'expérience quotidienne et familière d'un chez-soi, de l'articulation du visible et de l'invisible, du public et du privé, que la langue anglaise distingue de deux termes différents, *house* et *home*. De fait, d'emblée Heidegger précise que l'habitat ne fait pas le chez-soi, l'institué n'est pas l'instituant. Si la maison existe en tant que bâtiment, elle ne fait pas la maisonnée, qui est toujours à faire. Un pont[62] n'est pas un habitat et pourtant des personnes, et nombreuses parfois, y habitent. L'habitat ne se résume pas à garantir la santé biologique de la *zoé*, il nourrit l'âme. Ainsi, si l'espace domestique ne se limite pas à un contenant, l'être-au-monde ne se limite pas non plus au monde ambiant à portée de main du *dasein,* il est aussi un être-pour, car l'homme peut par l'imaginaire toujours s'extraire du monde physique. La contrée est cet espace imaginaire toujours déjà prédéfini,

[62] Heidegger pense au vieux pont (*Alte Brücke*) d'Heidelberg, qui franchit le Neckar, visible depuis le chemin des philosophes, et pilonné en partie en 1945.

attaché au lieu et composé des mondes domestiqués par la vie quotidienne, les voyages, les lectures, les rencontres et qui construit la sécurité ontologique qui permet à l'homme de s'ouvrir à l'altérité (Hoyaux, 2003a, p. 3).

De fait, Heidegger ne conçoit l'habiter qu'au travers du quadriparti (*Geviert*), le concept obscur et négligé de sa philosophie et pourtant central dans la dernière partie de son œuvre (Harman, 2010). Le quadriparti réunit la terre, le ciel, les dieux et les mortels en un tout inséparable au travers duquel est pensée l'expérience du *dasein*. S'il est hors de propos de revenir sur les nombreuses tentatives d'analyse du quadriparti, toujours est-il que sera retenue ici l'interprétation qui en est faite en lien avec la première philosophie d'Heidegger, soit « l'intersection de deux sens distincts mais corrélés de la différence ontologique : le voilé par opposition au dévoilé, l'un par opposition au multiple » (Harman, 2010, p. 100). Ainsi le quadriparti réunit les tensions ontologiques entre l'un et le multiple, le visible et l'invisible, qui sont constitutives de la poésie en tant que création, dans la mesure où le quadriparti ouvre à la multiplicité dans l'identité, à l'imaginaire culturel et socio-historique dans l'institué.

Ainsi, à rebours de l'architecture fonctionnaliste de Le Corbusier qui construit des logements qui satisfont aux exigences biologiques de confort physique, Heidegger relie l'habitat au *genius loci,* c'est-à-dire à la relation vivante, imaginaire et culturante que le lieu et le sujet qui l'habite entretiennent mutuellement. Envisager l'UL selon cette conception revient à se préoccuper de l'habiter des acteurs et de leurs pratiques selon l'imaginaire géographique du lieu où ils vivent avant que du bâtir.

Néanmoins, Heidegger rappelle que « nous n'habitons pas parce que nous avons bâti, mais nous bâtissons et avons bâti pour autant que nous habitons, c'est-à-dire que nous sommes les habitants et sommes comme tels » (Heidegger, 1958, p. 175). Impossible de bâtir, de créer dans le mal habiter : en effet le propre de l'habiter est de ménager l'être dans sa relation imaginaire au lieu. Le ménagement « a lieu quand nous laissons dès le début quelque chose à son être et l'y mettons en sûreté, quand nous l'entourons d'une protection » (Heidegger, 1958, p. 176). Heidegger souligne ici que ménager revient à accepter de confier l'être, dès sa naissance, à son *genius* : à tout ce qui lui préexiste et qui en tant que tel lui assure une culture dans laquelle il peut être élevé en sécurité. Il précise : « Habiter, être mise en sûreté, veut dire : rester enclos (*eingefriedet*) dans ce qui nous est parent (*in das Frye*) ; c'est-à-dire dans ce qui est libre (*in das Freie*) et qui ménage toute chose dans son être. Le trait fondamental de l'habitation est ce ménagement ». La culture qui protège et permet de rester enclos en ce qui nous est parent se trouve dans l'habiter. Cette culture, en mettant en sûreté, en délimitant des contours structurants, ouvre à la liberté, car chacun fait sien cet héritage. De fait, « habiter, c'est toujours séjourner déjà parmi les choses » (Heidegger, 1958, p. 190) et les choses étant prises dans le quadriparti, il s'agit de « sauver la terre, accueillir le ciel, attendre les divins, conduire les mortels » (*idem*).

Ainsi, là encore à rebours de Le Corbusier, Heidegger défend la diversité en tant que ménagement de l'être et considère la création d'espaces identiquement homogènes comme une négation de celui-ci. Aussi de la qualité de l'habitat dépend le bâti : nulle création dans un habitat qui nie l'histoire, la multiplicité et l'imaginaire. De la sorte, quand en Lorraine, l'université, en tant qu'organisation, institue le dispositif UL sur le territoire lorrain pour y asseoir son pouvoir, elle déterritorialise les

établissements et homogénéise les pratiques culturelles par la rationalisation des outils du *NPM*, et place les enseignants en insécurité en les coupant de la culture socio-historique de leur lieu de travail, car elle les sépare de ce qui leur est parent et leur permet de ménager leur profession en contexte. De la sorte, l'UL interdit les enseignants de séjour. Le monde académique cesse d'être « existential » parce que les enseignants sont privés de ce qui leur est familier et « des matériaux trouvés dans la nature pour fabriquer [des] outils » (Nal, 2020, p. 63). En effet, « séjourner, pour l'être-là qui est au monde, c'est être et demeurer, c'est se comprendre par la portée de ce qu'il construit (physiquement par le bâtir notamment, mais aussi, symboliquement, par la construction même de ses territoires) et se comprendre par la prise en compte du là où il est, en tant que ce là ouvre à la construction de son monde » (Hoyaux, 2002, p. 5). Cette interdiction de séjour compromet le développement parce qu'elle ne leur permet pas de donner toute son étendue à leur habiter, de se déployer « jusqu'où elle peut aller, sans qu'on puisse qualifier ce jusqu'où » (Nal, 2020, p. 62).

Si, pour Heidegger, habiter sous un pont peut faire l'affaire, c'est dans la mesure où le pont, en tant que lieu, créé une place localisée dans l'espace. En dehors de cette position, le lieu n'existe pas en soi. Un lieu est une représentation imaginaire car « le lieu est ce qui rassemble en soi l'être d'une chose » (Heidegger, 1997, p. 106), ce qui pourrait être une définition satisfaisante, au vu de ce qui a été précédemment exposé, du *genius loci*. À partir du lieu ainsi défini s'organise l'espace : le lieu qu'est le pont rassemble autour de lui et entre elles des choses qui en font un emplacement et, à partir de cet emplacement défini par le lieu, est aménagé l'espace. « Il s'ensuit que les espaces reçoivent leur être des lieux et non de "l'" espace (note 27) » (Heidegger, 1958, p. 183). Ainsi, n'est-il pas possible de penser l'espace sans le lieu, car le rapport de l'homme à l'espace passe par son expérience de l'habiter au milieu des choses. Dès lors, un lieu fait naître d'autres lieux, du pont naît la ville ; « c'est seulement quand nous pouvons habiter que nous pouvons bâtir » (Heidegger, 1958, p. 191).

C'est pourquoi il importe que l'université soit foncièrement vécue comme un lieu et non comme un espace, car ce n'est qu'à partir de cette position localisée qu'elle peut refléter le monde selon son imaginaire propre. Si elle est déterritorialisée, si elle est virtualisée, alors elle ne peut faire l'expérience de la désistance ni refléter quoi que ce soit, car le lieu est l'instrument historico-culturel à partir duquel les enseignants se forment et se développent en tant qu'universitaires. Aussi, quand l'organisation de l'UL fonde un dispositif territorial qui met la profession au ban dans un non-lieu, les enseignants n'ont plus de lieu où habiter, donc où bâtir.

Cette crise de l'habitation devient ainsi une crise de la profession. Et pour Heidegger, cette crise est ontologique. Elle ne consiste pas dans le fait qu'en 1951 l'Allemagne souffre des plaies laissées par les bombardements : « La véritable crise de l'habitation réside en ceci que les mortels en sont toujours à chercher l'être de l'habitation et qu'il leur faut d'abord apprendre à habiter » (Heidegger, 1958, p. 184) alors que le contexte fait que le bâtir précède l'habiter. La crise de l'habitation, exacerbée après la création de l'UL, menace la construction ontologique de la profession –professer – puisqu'il ne s'agit plus de bâtir à la mesure de l'habiter, mais d'habiter à la mesure du bâtir, ce qui demande aux enseignants d'apprendre à habiter en tant qu'objets aliénés à l'organisation universitaire auto-instituée. Si le bâtir l'emporte sur l'habiter, l'organisation sur la profession, que reste-t-il des libertés académiques ? Dans une université bâtie sur un territoire dont le fondement est la carte et la finalité politique, soit en aucun lieu, et qui déterritorialise ses habitants fondés en un

lieu, l'imaginaire universitaire socio-historique sédimenté dans les établissements n'a plus lieu, aucun bâtir propre à la profession ne peut se produire.

Être et habiter ne font qu'un : habiter consiste à ménager son être dans ce qui lui est propre, ce qui s'exprime dans la faculté à aménager l'espace agencé du lieu habité. Ainsi, jusqu'à l'ère moderne, l'habiter précède le bâtir au lieu qu'aujourd'hui le bâtir souvent précède l'habiter. Le lieu précède l'espace au lieu qu'aujourd'hui l'espace précède le lieu. De la sorte, avant que de pouvoir être, il s'agit d'apprendre à habiter dans un bâtir qui nous précède, mais cet apprentissage du bâtir suffit-il pour faire de l'habitat qui en résulte un lieu, c'est-à dire, un espace délimité et culturant qui puisse servir de conducteur à l'activité ? Quel instituant sans institué ? Comment habiter dans un non-lieu ? Comment professer sans conditions ?

Conclusion du chapitre 6

Les lieux construisent notre représentation du monde. Par conséquent, écrire les lieux (la géographie), établir des cartes, permet d'imposer sa vision du monde à ceux qui y habitent. Aussi, quand l'UL fait de la Lorraine l'espace professionnel des enseignants à l'université, elle les aliène à un espace qui n'est pas le leur dans la mesure il est insuffisamment universel pour qualifier des pratiques communes (le lieu commun) et insuffisamment localisé pour qualifier les pratiques académiques vivantes situées dans le lieu de travail (le lieu-dit). De la sorte, l'organisation de l'UL nie le lien identitaire, relationnel et historique qui lie la profession à celui-ci en lui imposant un imaginaire exogène. La profession est placée de fait dans un non-lieu, c'est-à-dire qu'elle a lieu en même temps que cet événement est nié. Cette position dans un non-lieu équivaut à une mise au ban de la profession, qui, par la relation d'exception qu'elle instaure, la place sous le pouvoir souverain de l'organisation et l'expose à la vie nue. Se retrouver dans ce non-lieu équivaut en effet à être privé du lieu de l'énonciation usurpé par l'organisation, si bien que la profession, reléguée dans l'espace du récit, est menacée dans les conditions de sa profession : la liberté d'expression est atteinte puisqu'ainsi la parole professée est neutralisée et apolitisée. En ayant lieu sans avoir lieu, elle perd son pouvoir performatif, elle est placée sous l'autorité de l'organisation, alors que par définition elle en est affranchie, pour peu que les conditions scientifiques de sa production soient respectées.

Dans ce contexte, faute d'avoir lieu, il reste à la profession le temps, celui du *kaïros*, de la crise qui invente par la tactique du récit un lieu autre depuis lequel professer. La désistance déstabilise le non-lieu et permet au récit de recouvrer la dimension performative de la profession par la puissance de l'imaginaire (le lieu-dit). Dès lors, habiter en poète équivaut à savoir faire usage du dispositif de l'organisation universitaire par la désistance pour continuer à bâtir en ménageant l'activité culturelle complexe qui se joue en son lieu

Chapitre 7 : L'institution imaginaire de l'organisation universitaire

Le chapitre précédent a montré que les enseignants à l'université se retrouvent dans un non-lieu qui neutralise leur profession et, en les mettant au ban de l'organisation, les expose à la vie nue. Par la tactique de la désistance, en bâtissant à la mesure de l'habiter universitaire où sont sédimentés les différents imaginaires socio-historiques de la profession dont dépendent des pratiques universitaires vivantes, il leur serait possible ménager leur profession. Les chapitres précédents ont, pour leur part, souligné la puissance de l'imaginaire dans la construction sociale de la profession : qu'il s'agisse de garantir l'unité de la profession (chapitre°1), d'assurer son développement (chapitre°2), de cultiver la relation au lieu de travail (chapitre°3) de construire l'identité de la profession en Lorraine (chapitres °4&5), de ménager le bâtir dans l'habiter professionnel (chapitre°6). Quelle fonction joue l'imaginaire dans l'institution de l'organisation de l'UL ? Comment déjouer le dispositif de pouvoir ainsi imaginé ? Quelles ressources la profession a-t-elle à sa disposition pour ménager son habiter de telle sorte à pouvoir continuer à bâtir et se développer professionnellement ?

1 Institution imaginaire de l'organisation universitaire

L'itinéraire intellectuel de Castoriadis (1922-1997), né à Constantinople mais ayant vécu à Athènes à la suite de l'expulsion des Grecs d'Anatolie, émigré en France en 1946, le conduit à s'interroger sur le rôle que jouent les citoyens dans l'institution de la société. S'il se désolidarise rapidement du marxisme, il reste attaché au projet révolutionnaire, en tant qu'action partagée entre tous les citoyens s'appuyant sur l'activité créatrice des individus. De fait, Castoriadis est un penseur de la démocratie, pétri de philosophie et d'histoire grecques antiques, qui cherche à définir les conditions de production de l'autonomie politique. Sa réflexion s'inscrit dans la lignée des auteurs des années soixante comme Crozier et Lourau, qui, à la suite de la diffusion des approches anglo-saxonnes de l'institution telles que celle de Goffmann dans *Asylum*, traduite en français en 1968, critiquent l'institué. Castoriadis entend par institution : « un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relation variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire » (1975, p. 197). L'institution est à la fois résultat du social-historique, en tant que matérialisation des significations imaginaires sociales du collectif anonyme, et production du social-historique qu'elle structure, soit l'« union et tension de la société instituante et de la société instituée, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant » (Castoriadis, 1975, p. 161). Ainsi, l'institution de la société est institution d'un magma de significations imaginaires et sociales qui, par le dire-social, forme un monde de significations sociales imaginaires (Castoriadis, 1975, p. 534). L'aliénation est d'abord l'aliénation de la société à ses institutions, « comme autonomisation des institutions à l'égard de la société » (Castoriadis, 1975, p. 171). Quand il n'y a plus de tension entre institué et instituant, les significations imaginaires et sociales instituées s'autonomisent du collectif anonyme et l'aliènent à un imaginaire réifié vécu comme réel, qui l'empêche d'être autonome, car il ne se perçoit pas comme « producteur produit » (Castoriadis, 1975, p. 160).

L'organisation universitaire de l'UL peut alors se comprendre comme institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL dans la mesure où elle combine une composante fonctionnelle hétéronome visant à assurer sa place dans la compétition mondiale et une composante imaginaire,

qui institue la Lorraine en territoire universitaire selon une unité géographique et politique totale occultant la fragmentation et la diversité des pratiques sociales universitaires. Quand cette institution imaginaire de l'organisation universitaire est vécue comme réelle alors qu'elle est d'abord une institution politique au service de la stratégie de pilotage nationale, elle est aliénée à sa propre auto-institution hétéronome. Quand cette institution vise sa propre finalité au lieu de celle de la profession qu'elle est censée abriter, elle s'autonomise de celle-ci et l'aliène à un imaginaire réifié qui atteint sa souveraineté, puisque les conditions de son exercice ne sont plus assurées.

Castoriadis se distingue de Crozier et Loureau dans la mesure où il propose une dynamique entre institué et instituant, où l'institué est tout aussi nécessaire au développement que l'instituant :

> L'institution de la société par la société instituante s'étaye sur la première strate naturelle du donné – et se trouve toujours (jusqu'à un point d'origine insondable) dans une relation de réception/altération avec ce qui avait été institué… En tant qu'instituante comme en tant qu'instituée, la société est intrinsèquement histoire – à savoir auto-alté-ration… L'auto-altération perpétuelle de la société est son être même, qui se manifeste par la position de formes-figures relativement fixes et stables et par l'éclatement de ces formes-figures qui ne peut jamais être que position-création d'autres formes-figures (1975, p. 496).

Ainsi, l'institution est un organisme vivant auquel l'individu participe activement ; il fait l'institution autant que l'institution le fait, car une signification imaginaire individuelle n'est rien sans signification imaginaire collective. Aussi, sur ce principe, la souveraineté de la profession est la souveraineté de l'institution et, à délier la profession de l'organisation et l'instituant de l'institué, le risque pour l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL est de se réifier en un modèle unique aliéné à elle-même et aliénant. À l'encontre de Marx et Hegel, en effet, l'analyse de Castoriadis vise à rendre compte de la diversité des expériences plutôt qu'à dégager un schéma fonctionnaliste de l'institution. S'il partage avec Dewey son attachement à la démocratie, il s'en différencie néanmoins car sa pensée reste étrangère aux théories évolutionnistes de Darwin. Il ne pense pas la société sur la métaphore de l'organicisme, qui consiste à comprendre la société à partir du modèle de l'organisation du vivant (Businо, 2003), mais à partir d'un modèle géologique, commun à Nietzsche, Freud et Deleuze, et plutôt d'orientation psychanalytique.

De fait, pour Castoriadis, dans l'histoire, ni raison, ni esprit supérieur, ni sélection naturelle, ni évolution. Sa théorie sociale socio-constructiviste, qui s'intéresse conjointement à la structure et à l'action, en postulant que la structure est à la fois une donnée et un résultat de l'action individuelle (Enriquez, 1989 ; Giust-Desprairies, 2002) fait à l'imaginaire une place centrale. Ce faisant, elle échappe au déterminisme et renverse l'ontologie, en faisant de l'imaginaire un mode d'être en mouvement, et de l'institution un jeu dynamique et vivant de forces en tension soumis à l'altération. Cette conception de l'imaginaire s'appuie sur la description freudienne de l'inconscient, qui ignore le temps et la contradiction, et définit un mode d'être qui est à la fois un et multiple et pour lequel le temps et la contradiction ne sont pas pertinents. Compte tenu des chapitres précédents qui ont souligné que la création de l'UL a transformé l'université en Lorraine en organisation, et ce faisant a changé l'économie de la profession en la déstabilisant dans sa topologie, Castoriadis propose un cadre de pensée qui permet de penser le développement professionnel des enseignants à l'université en prenant en compte les dimensions imaginaire et symbolique de l'institution, qui sont

inhérentes à toute pratique incarnée de la profession, sans que cette réflexion oriente le développement dans un sens plutôt qu'un autre.

1.1 Le chaos à l'origine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire

Castoriadis, comme dans les mythes grecs, fait du chaos l'espace préexistant à toute chose, d'où tout est issu. Le monde – l'être – est fondamentalement chaos, abîme, sans-fond. Il est altération et auto-altération. Il n'est que pour autant qu'il est toujours à-être, il est temporalité créatrice-destructrice. Issu du chaos, l'imaginaire radical est *vis formandi,* création de formes et source de renouvellement. En plaçant l'imaginaire issu du chaos au centre de sa réflexion sur l'institution, Castoriadis s'oppose à la vision déterministe de l'histoire défendue par Marx au travers du matérialisme historique et au rôle principal qu'il accorde à la technique dans son évolution, qu'il estime pour sa part secondaire. Selon lui, le projet révolutionnaire, orienté par une représentation du sens de la transformation, est toujours déjà institué. Or, à ses yeux, le sens de l'histoire ne peut être réduit à celui de l'évolution technique, car le sens est ouvert et non univoque. Selon lui, aucune institution, aucune des formes instituées qui organisent, à tel ou tel moment, telle ou telle société historique, n'est pleinement intelligible si l'on fait abstraction de l'acte créateur qui l'a instituée : les formes symboliques, dans lesquelles s'exprime l'imaginaire institué, renvoient toujours à l'activité instituante dont elles sont issues et sans laquelle elles deviendraient des formes vides.

Le terme imaginaire permet à Castoriadis de s'affranchir de la tradition philosophique qui a pensé l'imagination. Aristote est celui à qui on accorde le crédit de la découverte de l'imagination, dans la mesure où il a montré que l'âme ne pense pas sans le recours à des représentations, et que l'imagination est une faculté distincte de la raison, de l'opinion, des sens, qui permet de fabriquer, à partir des sensations, des images à volonté au travers desquelles l'homme peut se re-présenter le monde qui l'entoure :

> L'imagination serait donc un relais dans le mouvement qui emporte les données de la sensation extérieure vers l'intérieur de l'âme pour y être appréciées. Elle n'est encore qu'une aptitude indéterminée à juger, aptitude qui se traduira graduellement en acte dans le mouvement qui emporte les images vers l'opinion et l'intellection. Elle n'exercerait donc pas pleinement le jugement; elle serait plutôt une possibilité de l'exercer, qui s'« actualiserait » par la suite (Aujoulat, 1990, p. 21).

Aussi, Aristote range l'imagination au rang *d'hexis* ou *habitus*. Mais, à l'instar de Platon, son maître, il condamne l'imagination, car, à la différence de l'opinion (*doxa*), elle peut produire des images fausses (fantasmes), d'autant plus dangereuses que l'imagination est empreinte de notre affectivité en tant qu'expression corporelle. Aussi, l'imagination se trouve-t-elle en deçà de l'opinion (Aujoulat, 1990, p. 29). Cette réputation fallacieuse de l'imagination, renforcée par le mépris du corps dans la pensée chrétienne, a perduré en philosophie de l'Antiquité au XXe siècle.

Or Castoriadis, au lieu de faire de l'imagination un concept secondaire, en fait, à rebours, le centre de sa pensée. L'imaginaire radical doit être compris comme synonyme d'imaginaire premier, création *ex nihilo* de l'ensemble des significations au travers desquelles le monde « prend forme » pour l'homme (Poirier, 2003). Le siège de l'imaginaire radical est le socio-historique, « le collectif-anonyme, l'humain

impersonnel qui remplit toute formation sociale donnée, mais l'englobe aussi, qui enserre chaque société parmi les autres, et les inscrit toutes dans une continuité où d'une certaine façon sont présents ceux qui ne sont plus, ceux qui sont ailleurs et même ceux qui sont à naître » (Castoriadis, 1975, p. 161). Il est *vis formandi*, condition nécessaire du pensable et du représentable, toujours premier, surgissement, création, selon un principe non causal. L'imaginaire, en lien permanent avec les sens et la raison, forme les modes de perception et les schémas de pensée, en tant qu'il découle de l'expérience sensible et des essais de rationalisation. Aussi la fonction imaginaire, parce qu'elle est essentiellement expérience sensible, naît de la fréquentation des lieux pratiqués.

La fonction de l'imaginaire est de créer un univers qui a une signification, car le réel n'en a pas (Castoriadis, 1975, p. 221). Aussi, en introduisant le concept d'imaginaire, Castoriadis déplace la question de la fonction de l'institution à celle de sa signification. L'histoire, entendue comme l'émergence de nouvelles formes, devient le découvrement de ce qu'est la société, de ce qu'elle fait d'elle-même. Cette signification s'exprime par des symboles qui la matérialisent, dont le langage au premier chef. Ainsi attribuer un nom consiste à attribuer une signification imaginaire à un signifiant réel, qui participe ensuite à la construction sociale de la réalité (Castoriadis, 1975, p. 222). Les noms propres de lieu sont l'expression symbolique de l'expérience imaginaire qui en est faite et en gardent la mémoire, tels ceux des « lieux-dits ». L'imaginaire et le socio-historique se constituent mutuellement. Il n'est pas possible de comprendre une signification sociale imaginaire en dehors de son contexte.

Ainsi, la création de l'université impériale ne peut se comprendre en dehors du contexte révolutionnaire qui l'a fait naître, l'université des Républicains sans la défaite face à la Prusse, l'UL sans le nouvel ordre qu'a imposé la mondialisation ; les différentes formes de l'université sont toutes nées du chaos politique. De la sorte, l'institué est toujours en dialogue avec l'instituant. Mais une signification sociale imaginaire peut survivre à son contexte de production en s'autonomisant. Aujourd'hui, le sens de la plupart des noms des lieux-dits, qui ont survécu au contexte de leur création, est oublié. La liberté académique survit aux conditions de son invention dans une université au service de la société qui en a oublié le sens (Beaud, 2021, p. 137). De la sorte, l'imaginaire est « aussi bien à la racine de l'aliénation que de la création dans l'histoire » (Castoriadis, 1975, p. 200).

1.2 Le paradoxe de la souveraineté de la profession

L'institution a une obscure compréhension de l'abîme d'où elle naît, qui se traduit par l'exigence contradictoire d'en rendre compte tout en la masquant : il s'agit, dans un même geste, de la montrer et de la recouvrir à la fois, car, reconnaître sa propre altération supposerait que son identité change. Cette présentation-occultation du chaos s'effectue de manière soit relative, soit totale.

De manière relative, elle se produit par la constitution de la logique sociale-historique qui permet une certaine stabilisation et homogénéisation de ce flux-reflux primordial, tout en occultant son caractère hétérogène ; de cette occultation relative relève la culture collective socio-historique partagée et entretenue par les individus, soit, à l'université, ce qui forme la profession.

De manière totale, elle se produit par l'institution religieuse de l'institution ainsi instituée qui doit nommer ce chaos moyennant sa représentation comme divine, tout en occultant le fait que tout, homme et société, émerge du néant. Que cette représentation soit divine signifie que l'institution institue le monde comme son monde par son dire et faire-social selon une logique identitaire qui

s'institue comme toujours-étant. De la sorte, l'institution est souveraine en son lieu dans la mesure où elle décide de ce qui est ou n'est pas, sur ce qu'est la règle et son exception. La souveraineté est donc une « une décision sur la situation d'exception » (Genel, 2004, p. 8) constitutive à l'institution de toute institution. Cette souveraineté assure à l'institution l'exclusivité de sa compétence sur son territoire et sa population en même temps que son indépendance, qui n'est limitée que par rapport aux engagements qu'elle a pu lier avec d'autres. L'institution est « religieuse », parce qu'elle institue des rites et histoires dont le respect scrupuleux assure sa perpétuation. Ainsi des outils de gestion propres au *NPM* que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de Lorraine a déployés à grande échelle à son institution en pliant les pratiques universitaires aux valeurs libérales (*supra* chapitre 5).
À l'université où la profession des enseignants dispose de la liberté académique et d'une liberté d'expression entendue au sens professionnel du terme (*supra* chapitre 1), pour professer publiquement le monde tel qu'elle l'a réfléchi, cette liberté concurrence le dire-social religieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui institue de son côté le monde comme son monde. Cette situation renforce la situation d'exception dans laquelle l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a placé la profession, puisque sa parole ne peut être soumise à la souveraineté de celle-ci de par les conditions mêmes de la liberté académique.

Aussi, la profession se trouverait exactement dans la situation de l'*homo sacer*, telle que décrite par Agamben qui reprend la définition donnée par Festus dans la Rome antique : « la spécificité de l'*homo sacer* : l'impunité pour qui le tue et l'interdiction de la sacrifier » (Agamben, 1997, p. 83). Que la profession fût *sacer*, capturée dans une double exclusion, celle de l'exception divine de l'organisation et celle de l'exception juridique des autres professions exercées à l'université, la placerait dans la topologie ambigüe du non-lieu, où les frontières brouillées l'exposeraient à la violence en toute impunité, en même temps que cette exception fonderait le pouvoir souverain de l'organisation puisque indéfectiblement liées l'une à l'autre : « On dira souveraine la sphère dans laquelle on peut tuer sans commettre d'homicide et sans célébrer un sacrifice ; et sacrée, c'est-à-dire exposée au meurtre et insacrifiable, la vie qui a été capturée dans cette sphère »(Agamben, 1997, p. 93). L'institution de l'organisation placerait donc la profession au ban dans un non-lieu, où abandonnée et exposée à la relation de pouvoir, elle serait non seulement exposée à la vie nue, mais aussi au meurtre sans pour autant être sacrifiable.

Néanmoins la souveraineté de l'institution est essentiellement assurée par le dire-social (*legein* ; λ**έ**γειν), soit « la dimension identitaire du représenter/dire social, qui se présente notamment dans le langage […] qui est aussi toujours nécessairement code » (Castoriadis, 1975, p. 521). Dès lors, dans la mesure où « rien dans le code ne permet de poser un monde ni de décider quel sera ce monde et ce qu'il sera », croire en l'institué de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire reviendrait à la vivre comme réelle alors qu'elle est imaginaire. De même, le faire-social[63], qui est la dimension identitaire fonctionnelle ou instrumentale du faire-social, ne peut se limiter à la technique et ses objets parce qu'« ils ne sont ce qu'ils sont et tels qu'ils sont que moyennant l'orientation globale du faire-social, orientation qui n'est qu'un aspect du monde de significations imaginaires de la société considérée ». Ainsi, quel que soit le récit de l'institution pour s'auto-instituer, quelles que soient les

[63] *teukhein ; τεύχειν*, fabriquer, bâtir diffère de *poïein, ποιεῖν*, créer.

pratiques de la profession, institution et profession n'existent que pour autant que l'une institue l'autre. Les délier revient à les faire mourir.

1.3 L'institution imaginaire de l'espace, du temps et du faire-social universitaire

Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de Lorraine, si l'institution d'un espace souverain est fondamentale, l'institution du temps l'est tout autant car l'institution auto-instituée doit recouvrir le chaos sur lequel elle s'est constituée en s'instituant comme toujours-étant. Dans l'histoire, l'institution du temps a pris différentes formes selon les cultures : ouverte, fermée, infinie, finie, cyclique, … Mais penser le temps séparément de l'espace n'est pas possible, car le lieu est :

> le réceptacle et la nourrice de tout ce qui naît. Les quatre éléments se changent sans cesse l'un dans l'autre ; mais ce en quoi chacun d'eux naît et apparaît successivement pour s'évanouir ensuite, c'est quelque chose qui demeure identique, une forme invisible qui reçoit toutes choses, sans revêtir elle-même une seule forme semblable à celles qui entrent en elles, et qui participe de l'intelligible d'une manière fort obscure, saisissable seulement par une sorte de raison bâtarde (Platon, 1992, p. 10; 48a-52).

De fait, il est difficile de séparer l'espace de ce qui s'y trouve et s'y passe car ce qui a lieu fait événement. Temps et espace sont indissociables, d'autant que « le *tópos* (τ**ό**πος) ou *chóra* (*χώρα*) est la possibilité première du pluriel » (Castoriadis, 1975, p. 285). En effet, le lieu, en assignant une position autre à l'identique, permet l'identité du différent : « L'espace "pur" est la possibilité de la différence en tant qu'il est condition de la répétition du même comme différent, c'est-à-dire itération-répétition a-temporelle, dans le toujours, (*aïon, **ἄ**ϊον*) de la spatialité ou de la co-existence ou de la com-position » (Castoriadis, 1975, p. 289). Ainsi, à l'université, deux mêmes départements peuvent se développer différemment alors qu'ils ont le même curricula. « L'espace est la possibilité de la différence du même au même, sans quoi il n'y a rien ». Dès lors, l'espace ouvre à l'altérité et le temps à l'altération.

Néanmoins, l'institution imaginaire du temps en tant qu'« institution du temps comme identitaire » (Castoriadis, 1975, p. 299) (***ἄ**ϊον*), et du temps mesurable qui institue des repères calendaires à partir de l'espace (*chronos, **χρ**όνος*), soient les temps du dire-social, s'oppose au temps du faire-social. Le temps identitaire (***ἄ**ϊον*) est répétition du même, alors que le temps de la création, le présent (*kaïros, **καιρός***) est « explosion, scission, rupture » (Castoriadis, 1975, p. 300). « Ce qui se tient dans ce présent ne s'y tient pas, car il le fait éclater comme "*lieu*" déterminé dans quoi quelque chose de déterminé pourrait simplement se tenir, comme coprésence de déterminations compatibles ». Le temps du *kaïros* est celui de l'occasion et de l'opportunité d'agir. « *Kaïros* marque donc une rupture avec la fatalité. Saisir l'occasion, c'est rendre possible un basculement, c'est se découvrir capable d'infléchir un certain cours des choses » (Nal, 2019, p. 30). Ce temps de l'action, qui est rupture avec l'institution imaginaire du temps identitaire, est « beaucoup plus proche de la temporalité vraie que ne l'est, ne peut l'être le temps du représenter social » (Castoriadis, 1975, p. 316).

De fait, l'institution imaginaire sociale du temps comme temps du dire-social tend toujours à être recouvrement et occultation, dénégation de la temporalité comme altérité-altération, qui elle, est, en revanche, l'expérience quotidienne vécue du temps, soit celle de l'irréversibilité et de l'altération continue du vivant *(zoé ; **ζωή**)*. Ainsi le temps du vivant *(zoé ; **ζωή**)*, de la vie accomplie selon son

humanité vécue (*bios ;* ***βίος***) et le temps de l'action (*kaïros,* ***καιρός***) sont recouverts par le temps institué imaginaire, qui privilégie l'identité déterminée (***ἄϊον***) en dépit de l'altération provoquée par l'écoulement du temps socio-historique (*chronos,* ***χρόνος***). Ce recouvrement est aussi le recouvrement de la création qui se produit par le *kaïros*, qui a lieu et fait lieu. En se voilant à elle-même ce qu'elle est, à savoir auto-institution d'elle-même, la société ne peut se reconnaître. L'institution religieuse de la société aliène la société à elle-même, ce qui est la manifestation de son hétéronomie puisqu'elle s'institue en refusant de voir son auto-institution.

L'institution de l'UL en tant qu'institution imaginaire de l'organisation universitaire est aussi institution du temps. Le blasonnement or à bande de gueules du blason du duché de Lorraine[64] est, dans le logo actuel, à l'origine de la couleur or du « L » qui vaut pour Lorraine[65]. Il est remarquable qu'en 2021 est produite à l'UL une note d'intention intitulée « Réflexions et propositions pour une identité visuelle intemporelle à destination de l'Université de Lorraine » qui vise à créer des armoiries qui ne se substituent pas au logo, mais « sont un outil pour ancrer le Grand Établissement Lorrain dans le temps long »[66]. Ce document montre la velléité de l'UL à s'auto-instituer dans une logique identitaire qui érige l'unité du territoire en unité de la profession comme s'ils avaient été de tout temps (*aïon*), en niant l'histoire de son territoire en tant qu'altération socio-historique (*chronos*) et en niant le présent (*kaïros*) du faire-social de la profession en tant qu'altérité. Par conséquent, l'institution du temps identitaire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire fait du lieu de travail de la profession un non-lieu, et de la profession un non-événement. Elle inverse la logique socio-historique en faisant du processus de renaissance de l'université en Lorraine la raison à son histoire. Comme si l'interdisciplinarité, l'orientation scientifique et technique, la dispersion sur le territoire lorrain étaient des décisions présidant à son institution. Le récit de l'institution imaginaire de l'UL est fictif, écrit *ex-post*, selon des visées identitaires, qui visent à fonder sa souveraineté, mais qui en voilant à elle-même ce qu'elle est, à savoir auto-institution, aliènent l'UL à sa propre institution. Ce faisant, elle s'auto-institue de façon hétéronome puisqu'elle cherche à se présenter comme ayant existé de toujours alors qu'elle est en réalité une construction sociale imaginaire.

Or une société autonome selon Castoriadis se donne ses propres lois de manière claire, lucide et responsable, en tant que source et fondement de ses propres institutions. Une société autonome suppose plusieurs prérequis : qu'elle soit la source de ses propres lois ; que ces lois ne soient pas créées une fois pour toutes ; qu'elles soient interrogées par tous ; enfin qu'elles fixent leurs propres limites. Aussi, une société démocratique et autonome présuppose des citoyens autonomes (et vice versa), la participation de tous au pouvoir et des lois qui soient sans cesse interrogées et revues. La règle donnée à soi-même se réfère autant à la règle que l'individu se donne à soi que celle que l'institution se donne à elle-même. En effet, l'institution est créée et recréée à chaque fois que ses membres agissent et jouent leur rôle dans la société. Ainsi l'institution est institution à travers l'imaginaire social et par les significations imaginaires sociales agies par les individus.

---

[64] Blason du duché de Lorraine (https://fr.wikipedia.org/wiki/Blason_de_la_Lorraine#/media/Fichier:Blason_Lorraine.svg.).

[65] Logo de l'Université de Lorraine (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5b/Logo_Universit%C3%A9_de_Lorraine.svg).

[66] Armoiries de l'Université de Lorraine (https://www.univ-lorraine.fr/luniversite-de-lorraine/les-armoiries-de-luniversite-de-lorraine/).

De la sorte, Castoriadis oppose deux types de souveraineté. La première autocratique, de type royal et théologique, est auto-institution d'elle-même par décision sur la situation d'exception. La seconde est partagée entre les individus qui font l'institution par délégation du pouvoir souverain à chacun de ses acteurs, selon la conception rousseauiste de la souveraineté populaire à la veille de la Révolution. La souveraineté de l'auto-institution de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est de type autocratique, alors que la souveraineté de la profession est de type populaire, dans la mesure où le pouvoir est partagé entre les pairs. D'où le paradoxe d'une institution qui ne peut être instituée sans la profession et qui s'auto-institue sans elle. Si l'institution de l'UL se veut autonome, elle ne peut par conséquent avoir lieu sans les enseignants qui l'instituent par leurs pratiques et le récit qu'ils en font, ce qui signifie qu'ils réécrivent le récit fictif de l'institution imaginaire de l'UL de sorte à ne plus être aliénés par lui et à en devenir les auteurs.

Aussi, l'institution, faute de structure et de rites et histoires démocratiques, craint l'imaginaire radical issu du chaos, qu'elle recouvre et contient par l'institution de rites et histoires religieusement prescrits et contrôlés. À l'université, les contours de l'imaginaire radical de la profession ne se limitent pas aux lieux où elle est établie car elle est faite de relations et d'interspatialités qui dépassent la circonscription à un lieu situé. La profession échappe à l'institution parce qu'elle n'est pas assignable à une position. Elle a lieu depuis un lieu sans lieu, car la désistance est son propre et sa finalité la réflexion. C'est pourquoi, dans une logique identitaire, pour assurer sa propre transformation, l'institution préfère instituer ses propres significations imaginaires sociales – un dire-social (le récit qu'elle fait de sa propre histoire) et un faire-social (la pratique qu'elle prescrit) –plutôt qu'elles ne soient instituées par le social-historique. Aussi, l'institution prend en charge la production de nouvelles formes en lien avec les besoins de l'environnement dans lequel elle se trouve et compte sur leur institution religieuse pour qu'elles soient investies. Elle produit donc son propre imaginaire institué.

Mais il ne suffit pas que cet imaginaire soit institué pour qu'il soit instituant. Un dispositif ne produit rien tant qu'il n'est pas investi par ceux qui en disposent à leur tour. Aussi, importe-t-il qu'elle prescrive un faire-social qui se substitue à celui de la profession et qu'elle ne puisse désister. Dès lors, sa participation au dire-social de l'institution vaut pour instituant et transforme la profession. De fait, l'institution n'est institution autonome qu'au travers de l'imaginaire social et par les significations imaginaires sociales agies par les individus. De la sorte, cet imaginaire leurrant, autonomisé, réifié et désincarné de la pratique vécue de la profession aliène les enseignants, même si l'investissement dans la forme instituée n'est pas instituant pour l'individu et le collectif lui-même. Seul l'imaginaire social est en effet instituant, celui socio-historique du collectif anonyme – inscrit dans une histoire et une culture qui ont privilégié certaines formes structurantes à d'autres – qui, par ses discours et ses actes, actualise l'institution et le sens qu'il lui donne.

Ce faire-social que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire impose à la profession pour instituer son établissement est bureaucratique. L'institution bureaucratique de la profession sacralise la trace du faire au détriment du faire-social. Messages électroniques, évaluations, auto-évaluations, évaluations des auto-évaluations, évaluations des évaluations, communication, rapports, … ; l'espace n'existe que pour autant qu'il est écrit. Ce qui compte est l'inscription du faire par une pratique délirante du *reporting*. L'essentiel du monde devient sa « réduction à un système

de règles formelles, y compris celles qui permettent d'en calculer l'avenir. La réalité n'existe que pour autant qu'elle est enregistrée, à la limite le vrai n'est rien et le document seul est vrai » (Castoriadis, 1975, p. 240). Mais ces traces de l'activité ne font pas récit. La bureaucratisation néolibérale qui vise la performance remplace le récit par des données, des résultats immédiats, des objectifs chiffrés, des actions sans continuité narrative. L'individu ne se vit plus comme le personnage d'une histoire dans un récit collectif, mais comme un projet à optimiser en permanence (Han, 2014).

Ainsi la pratique bureaucratique change la profession en une pratique d'écriture de l'espace (Certeau, 1980). L'espace vécu, l'espace des pratiques, l'espace des rencontres est nié par l'institution bureaucratique du faire-social.

Qui plus est, l'imaginaire bureaucratique est hanté « par l'anticipation systématique de l'avenir » (Castoriadis, 1975, p. 239). Ainsi, il enferme les pratiques professionnelles vivantes dans des pratiques scripturaires mortifères, prescriptives de prospectives. Aussi, l'institution d'un faire-social bureaucratique dé-ménage la profession et la déstabilise en son lieu. De fait, par la trace scripturaire, elle virtualise la profession (Derrida, 2001, p. 25). Les institutions et les hommes n'existent alors qu'« en fonction des statuts et des positions qu'ils occupent sur l'échelle hiérarchique » (Castoriadis, 1975, p. 240), qu'au sein d'un système de relations qui nie la diversité et la spatialité des pratiques au profit d'indicateurs communs universalisant. Ainsi, ce n'est qu'en renonçant à la différence du lieu que l'institution peut exister vis-à-vis des autres. L'institution imaginaire de l'organisation universitaire est dès lors une institution totale, qui, en instituant l'espace, le temps et les pratiques à un imaginaire leurrant délié de celui des pratiques académiques vivantes, aliène les enseignants en désincarnant la profession, pour peu que cette institution imaginaire soit vécue comme réelle. Cet imaginaire survalorise l'écrit au détriment du faire-social sans poser la question du sens et du rapport au monde. « Autonomisation du pur symbolisme », il ne peut être instituant, car coupé de la profession en tant que siège de l'imaginaire radical instituant, aliéné par un imaginaire leurrant qui nie l'altération-altérité et promeut l'homogénéisation et la déshumanisation (Enriquez, 1997).

1.4 L'être, magma de significations imaginaires et sociales

> L'institution sociale de l'individu [...] c'est une histoire de la psyché le long de laquelle celle-ci s'altère et s'ouvre au monde social-historique moyennant ainsi son propre travail et sa propre créativité. Et une histoire d'imposition à la psyché par la société d'un mode d'être que la psyché ne pourrait jamais faire surgir d'elle-même et que fabrique-crée l'individu social. L'aboutissement commun de ces deux histoires est l'émergence de l'individu social comme coexistence, toujours impossible et toujours réalisée d'un monde privé (*kosmos idios*) et d'un monde commun ou public (*kosmos koinos*) (Castoriadis, 1975, p. 438).

Castoriadis conçoit l'être comme un processus d'autocréation, non déterminé causalement, car formé d'une coexistence de différentes strates d'êtres (Tranchant, 2019), qui ne sont pas dialectiquement intégrées mais « réunies » en une totalité contradictoire, sans pour autant être incohérentes.

Les deux premières strates consistent d'abord en l'être-premier et l'être-vivant, communs aux animaux et aux hommes. L'être-premier est chaos sans fond, abîme, flux incessant. La seconde strate est surgissement de l'imaginaire comme puissance de mise en forme, aussi bien au niveau des cellules que des êtres vivants plus complexes. L'imagination permet aux êtres vivants de se constituer un monde propre selon le *genius* du milieu où elle naît, ce qui « signifie, en ce sens, vivre dans l'intimité d'un être étranger, se tenir constamment en relation avec une zone de non-connaissance » (Agamben, 2007, p. 12). Ce monde propre est en effet pré-inscrit dans un milieu « marqué par l'empreinte de l'inéluctable qui le constitue sans lui appartenir » (Derrida, 2003, p. 202), sa culture. À reprendre la terminologie sur laquelle s'appuient Foucault et Agamben, ces deux premières strates sont caractéristiques de la *zoé* (**ζωή**)**,** soit la vie commune à tous les êtres animés. Elles ont des besoins spécifiques primaires propres aux êtres vivants : alimentation, sommeil, sécurité, … au service desquels travaillent les arts mercenaires.

Les trois strates suivantes constituent une rupture avec le monde animal en définissant des modes d'être spécifiques aux humains. Elles correspondent *grosso modo* à ce que les Grecs, dans l'Antiquité, nomment *bios* (***βίος***), la vie qui est le propre de l'homme, soit celle de vivre selon son humanité dans la cité, vie politique que les arts libres cultivaient. D'abord vient la strate de l'être-psychique en tant qu'apparition d'un imaginaire décloisonné et « défonctionnalisé » qui renvoie à un univers présocial. Cette troisième strate, spécifique aux humains et première fonction supérieure, rompt l'ordre du pour-soi. Alors que l'animal organise son pour-soi selon son mode propre lié à sa constitution neurosensorielle, le psychisme humain délie le pour-soi de la représentation. Il est capable de réguler ses instincts et de les déplacer sur d'autres objets. De là, découlent bien entendu l'autonomisation de l'imaginaire et la naissance du désir en tant que désir de l'autre. Par la puissance de l'imaginaire, l'homme est capable de créer ce qui n'existe pas, de créer son propre monde. À la satisfaction biologique animale, l'imaginaire substitue chez l'homme l'idéalisation et la sublimation qui permettent de déplacer quelque chose vers ce qui n'est pas (*quid pro quo*). Instruments de l'imaginaire, « l'accession au langage au sens plein du terme (comme langage public) et l'accession au *faire* comme social en sont des instances cardinales » (Castoriadis, 1975, p. 455).

La strate suivante définit l'être-social-historique en tant qu'émergence d'une nouvelle forme ontologique définie comme ensemble à chaque fois particulier des institutions et des significations que ces institutions incarnent (« social » et synchronique), et qui, comme tel, se trouve engagé dans un processus d'altération temporelle (« historique » et diachronique). Pour Castoriadis, c'est à l'institution sociale que revient la charge, sous une forme ou sous une autre, de socialiser la psyché, car le temps social-historique est le temps de l'altérité radicale. Aussi, au niveau de la psyché, l'autonomie se construit à travers autrui. Autrement dit, dans la construction de l'être psychique, le processus transactionnel est essentiel, par la médiation culturelle d'autrui.
Castoriadis appelle social-historique le champ d'action indéterminé au sein duquel les hommes créent, en les modifiant sans cesse, les institutions qui structurent leur être-collectif. D'où sa conception de l'histoire comme union et tension de l'imaginaire institué et de l'imaginaire instituant : aucune société ne peut exister sans institution explicite de pouvoir (« imaginaire institué »), mais doit (au sens d'une nécessité ontologique) poser dans le même temps la possibilité de son auto-altération (« imaginaire instituant »), que celle-ci soit reconnue comme telle (cas des sociétés autonomes), ou bien déniée (cas des sociétés hétéronomes) (Smith, 2014). Il est important de

percevoir que cette tension ne vise pas à être dépassée comme dans la dialectique hégélienne. Il n'y a pas de synthèse entre instituant et institué qui mettrait fin à leur dialectique, mais une tension plus ou moins équilibrée, source d'énergie pour l'imaginaire, selon une conception davantage aristotélicienne et psychanalytique. Si la société est institution d'elle-même, alors elle est autocréation et auto-altération *de facto*. L'être social-historique est celui qui est pris dans la tension institué-instituant et qui doit sans cesse négocier son autonomie, car l'identité est un processus d'autocréation et auto-altération de soi et non une essence déterminée à jamais.

La dernière strate est celle de l'être-sujet en tant qu'affirmation de l'autonomie radicale de la subjectivité humaine pensée comme réflexivité. L'être-sujet constitue la forme ultime du pour-soi, et se définit par la capacité de questionner les institutions et significations. Il se reconnaît comme auto-institué par le biais de l'imagination radicale. Ce processus de subjectivation implique une déconstruction de l'être psychique et de l'être social-historique, qui produit en retour une transformation au service de l'individuation. Cette critique produit du développement, soit par idéalisation et investissement lucide dans l'imaginaire leurrant, soit par sublimation et représentation de ce même imaginaire leurrant, s'appuyant sur l'imaginaire radical et le mettant à distance (Enriquez, 2002). L'individuation est entendue comme relation dynamique jamais achevée entre le milieu et l'individu, ce dernier cherchant à se l'approprier pour en faire une situation riche de nouveaux possibles. Il ne s'agit pas de s'affranchir de son milieu, ce qui reviendrait plutôt à de l'individualisme, ni de se mettre en projet en tant qu'être autonome et responsable (Boutinet, 1999), mais de réussir à intégrer le devenir individuel dans le milieu social et vice versa, au nom des raisons que l'individu estime être désormais les siennes (Berger & Luckmann, 2018 ; Monceau, 2009). « La vérité propre du sujet est toujours participation à une vérité qui le dépasse, qui s'enracine et l'enracine finalement dans la société et l'histoire lors même que le sujet réalise son autonomie » (Castoriadis, 1975, p. 158). Autrement dit, il s'agit d'apprendre à composer avec le socio-historique qui génère, dépasse et excède l'individu en s'en déprenant par la même occasion, de sorte à éviter la répétition de l'identique et du même dans la construction de l'identité, car c'est bien la tension entre institué et instituant qui produit le développement. Est sujet celui qui est capable

> d'établir un rapport renouvelé entre l'instance réflexive et les autres instances psychiques, comme entre son passé et l'histoire moyennant laquelle il s'est construit tel qu'il est, lui permettant d'échapper à l'asservissement de la répétition, de se retourner sur lui-même, sur les raisons de ses pensées et les motifs de ses actes, guidé par la visée du vrai et l'élucidation de son désir (Giust-Desprairies, 2009, p. 88).

Aussi, dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL où le socio-historique est nié, car l'institution institue un temps et un espace propres qui séparent les enseignants de leur lieu d'exercice, en tant que vecteur historico

-culturel de leur profession, devenir sujet-auteur de sa propre institution est malaisé. Élucider que l'institution est aliénée à sa propre institution, et que la profession, occultée, en est réduite à la confession en tant qu'exception, requiert une suspension de l'action dont ne disposent guère les enseignants. Mais une fois que l'enseignant n'est plus parlé par l'institution, il prend conscience de la matière de son propre discours et parle en son nom propre. Ainsi de la recommandation de Derrida qui enjoint que la profession des enseignants à l'université connaisse sa propre histoire pour mieux

la déconstruire. Selon une approche socio-constructiviste en effet, « un regard dans lequel il n'y a pas déjà du regardé ne peut rien voir ; une pensée dans laquelle il n'y a pas déjà du pensé ne peut rien penser. […] c'est qu'un *contenu quelconque est toujours déjà présent* […] *condition efficiente de l'activité du sujet* » (Castoriadis, 1975, p. 156) et qu'il importe d'en prendre conscience pour que la désistance ait lieu.

Toutes ensemble, ces strates forment un magma, c'est-à-dire « ce dont on ne peut extraire (ou : dans quoi on peut construire) des organisations ensemblistes en nombre indéfini, mais qui ne peut jamais être reconstitué (idéalement) par composition ensembliste (finie ou infinie) de ces organisations » (Castoriadis, 1975, p. 499). Pour le figurer, Castoriadis propose plusieurs métaphores, dont une qui le caractérise comme une imbrication spatiale : « un faisceau indéfiniment embrouillé de tissus conjonctifs, faits d'étoffes différentes et pourtant homogènes, partout constellé de singularités virtuelles et évanescentes » qui présente de fortes similitudes avec les cospatialités vécues au sein d'un même lieu. Même si chaque strate a tendance à se clôturer sur elle-même, de ce magma de significations imaginaires sociales, chacun peut faire ce qu'il veut à sa guise en dehors de toute détermination, car son principe fondamental est de constituer un faisceau ouvert de renvois entre les strates, tel un « un océan interminable » (Castoriadis, 1975, p. 500)[67].

Chaque niveau d'être a sa propre logique et ses propres strates. Chacun forme un mode d'être à part entière où coexiste une multitude de formes ontologiques fondées sur une organisation qui contient des fragments de multiples organisations logiques incompressible à une détermination logique univoque. S'il semble y avoir gradation entre les strates, cela ne vaut que pour les raisons de leur exposition. Toutes se valent. Aussi, cette conception ontologique de l'être insiste sur sa plasticité, qui, au gré des contextes, donne à l'individu les ressources pour se re-former sans se déformer. Elle fait de l'incohérence apparente du discours ou du comportement des individus la manifestation des tensions entre ces différentes logiques ontologiques, sources de l'instituant. De cette plasticité résulte certes la création-altération de l'individu, au sein des significations imaginaires sociales construites au long de son parcours, mais dans la mesure où l'institution est institution à travers l'imaginaire social et les significations imaginaires sociales agies par les individus, en résulte aussi celle de l'institution, bien que cette dernière, pour se préserver du chaos, institue ses propres significations sociales imaginaires pour assurer sa propre identité au cours du temps. Ainsi, Castoriadis, en faisant des différentes strates d'être un magma à la structure plastique, fait de l'identité un système dynamique, en altération et réorganisation perpétuelle, qui implique création et altération à la fois. L'être est une puissance d'auto-altération indéterminée en même temps que déterminante : l'être advient, il est autocréation, irréductible à ce qu'en dit le dire-social. Aussi l'être

[67] Le choix de la métaphore utilisée par Castoriadis pour figurer les renvois comme un faisceau ouvert à l'image de l'océan n'est pas indifférent ; l'adjectif grec qui l'exprime, *poikilos* (**ποικίλος**), signifie moucheté, bigarré, brodé, chatoyant, vibrant, infini et, en ce qui concerne les reflets marins, miroitant, et a fini par signifier complexe. Quand Homère l'emploie, il l'associe souvent à la *mètis* (**μῆτις**) d'Ulysse, pour qualifier son intelligence rusée, mobile, vivante, sa capacité à se mouvoir et changer de point de vue. La ruse créatrice est pensée de la complexité. Quand le magma de significations sociales imaginaires est confronté à l'altérité radicale du socio-historique sont rompues la clôture et la régionalité des strates et l'imaginaire radical s'ouvre à la création. La réflexion produit des reflets autres que ceux projetés par le faisceau de lumière initial et ouvre à la complexité et à la création

de l'homme est un magma de significations imaginaires, un déjà-là dans lequel il est plongé sans en avoir toujours clairement conscience (Rosengren, 2014).

Ainsi, à la différence de Foucault ou d'Agamben, Castoriadis ne sépare pas *zoé* et *bios*. Il n'y a pas d'un côté la vie domestique et la vie publique, qui auraient eu lieu tantôt dans des lieux séparés, tantôt aujourd'hui dans un même lieu. Parce que Castoriadis place l'imaginaire au centre de sa réflexion, ces séparations, en tant que constructions sociales et imaginaires, n'ont pas lieu. L'être-sujet est autonome parce qu'il est conscient que les séparations sont imaginaires et socialement construites. De la sorte, il est souverain, dans la mesure où il a autorité pour décider des séparations imaginaires qu'il accepte de considérer comme réelles et de celles dont il a besoin pour se construire, en jouant du faisceau ouvert de renvois du magma de significations sociales et imaginaires universitaires.

2. Profanation du dispositif universitaire

L'étude des lieux universitaires depuis les années soixante (*supra* chapitres «3 & 5) a montré que la contrepartie de l'autonomie de l'organisation est sa porosité avec le monde politique, économique et bureaucratique qui lui assure les ressources nécessaires à son fonctionnement. Or l'organisation universitaire n'existe qu'« en instituant le monde comme son monde » (Castoriadis, 1975, p. 279). Cette institution imaginaire de l'université passe par l'institution d'un dire-social et d'un faire-social leurrant, qui institue l'organisation universitaire au lieu de la profession. Croire cependant qu'il y a coïncidence entre l'université et son territoire, entre l'université et son histoire, entre l'université et ses rites reviendrait à oublier qu'elle est une institution imaginaire et que « par ses connexions naturelles et historiques virtuellement illimitées, le signifiant dépasse toujours l'attachement rigide à un signifié précis et peut conduire à des lieux totalement inattendus » (Castoriadis, 1975, p. 181). En effet, dans la mesure où l'institution imaginaire de l'université est formée d'un magma de significations imaginaires et sociales sédimentées dans les établissements, il est possible que le faisceau de renvois des histoires et des rites institués soit perçu et vécu différemment par ses habitants. En effet « rien ne permet de déterminer *a priori* l'endroit où passera la frontière du symbolique, le point à partir duquel le symbolique empiète sur le fonctionnel » (Castoriadis, 1975, p. 185). Alors, dans une université devenue poreuse avec le monde économique et politique, où les habitants instituent-ils les frontières symboliques de l'université imaginaire dont ils ont besoin pour ménager leur profession et survivre à l'aliénation de ses frontières et ses rites par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire ?

2.1 Bricolage imaginaire et aménagement des lieux

Les établissements universitaires habités par les enseignants à l'université sont composés de multiples strates de significations imaginaires et sociales qui forment un magma. Le bricolage imaginaire de l'espace (Bonetti, 2019) est l'aménagement particulier selon lequel chaque enseignant ménage son habitat pour y professer, à partir des significations sociales imaginaires et symboliques à disposition. Ce bricolage est vital pour construire la situation propice à l'individuation de chacun. Il vise à habiter le lieu en poète, soit imaginer et disposer[68] le lieu pour ménager son être dans ce qui

[68] En latin, la *dispositio* signifie, au sens propre, disposer des éléments en vue d'une finalité, et, au sens figuré, agencer les arguments de façon à les rendre intelligibles. Dans la rhétorique classique, la *dispositio* correspond

lui est propre. Disposer signifie aussi bien aménager des choses que des éléments de discours. De la sorte, habiter peut être considéré comme un investissement symbolique qui exprime la dynamique dispositive imaginaire à travers laquelle un sujet ménage son lieu professionnel, tant sur le plan de l'activité que du discours, lui donne sens et construit son rapport à lui. Comment les enseignants disposent-ils le lieu de travail qui ménage leur profession ? Quel dispositif des lieux bricolent-ils ? Le mécanisme du dispositif sera étudié selon la conceptualisation de Foucault, quand son usage sera lui envisagé d'après Agamben.

2.2 Mécaniques du dispositif et souveraineté

Pour Foucault, le pouvoir n'est pas quelque chose qui s'acquiert et qui est localisé, ce qui limiterait son analyse à celle des appareils d'État ou de répression. Il est diffus et consiste en des rapports de forces entre différents éléments. Ainsi, il s'intéresse aux mécanismes du pouvoir plus qu'à leurs causes, en étudiant par exemple la figure architecturale du panoptique de Bentham, perçu en tant que dispositif assurant le contrôle et la surveillance. Dans les prémisses de la pensée foucaldienne, c'est initialement le terme de positivité, issu de la pensée de Hegel et de Marx, qui est employé pour exprimer ce qui deviendra par la suite le concept de dispositif.

La positivité opère une distinction entre deux religions, la naturelle, qui est relation immédiate avec le divin, et la positive ou historique, qui est l'ensemble des croyances et des rites qui sont imposés historiquement dans une société donnée pour instituer. Ainsi, la question de la positivité est intimement liée à la relation imaginaire à certains espaces disposés par des frontières et des rites. Rechercher les positivités pour Foucault revient à rechercher les rites, imposés dans l'histoire par l'institution religieuse, qui font obstacle à la raison parce qu'ils instituent des mécanismes de pouvoir non conscientisés qui limitent liberté et autonomie. Aussi la définition que Foucault donne du dispositif s'intéresse à ce qui le compose :

> Ce que j'essaie de repérer sous ce nom [de dispositif] c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments (2001, p. 299).

Le dispositif est donc la construction instituée d'un réseau d'éléments hétérogènes essentiellement imaginaires au service d'une mécanique de pouvoir. Dans le dispositif, en effet, il y a du visible (architecture), du non-visible (propositions morales et philosophiques), et du multiple (hétérogène) qui ne fait qu'un par la disposition qui en a été aménagée. Autrement dit, le dispositif noue entre eux des éléments issus des différentes strates de significations imaginaires et sociales qui forment un magma sédimenté dans un lieu circonscrit et les dispose selon un aménagement spécifique qui

---

à la deuxième phase de composition du discours : « La *dispositio* est elle-même un lieu, c'est-à-dire un plan type auquel on a recours pour construire son discours [...] exorde, narration, confirmation, péroraison » (Reboul, 1991, p. 66). La *dispositio* joue donc au double niveau de l'action et du discours et quel que soit le niveau, renvoie au lieu, qui est en rhétorique « tout ce qui permet ou facilite l'invention » (Reboul, 1991, p. 65). Les lieux communs (*topoi* ; ***τόποι***) sont ainsi en rhétorique une réserve d'arguments et de raisonnements, au service de l'*inventio*, phase de la composition du discours, qui précède la *dispositio*.

produit un faisceau de renvois ouverts unique. De la sorte, le dispositif est plus qu'un agencement fonctionnel visant à produire quelque chose, il est plus qu'un dispositif technique, une machine visant à produire des effets, car il n'y a pas adéquation stricte entre moyens et résultats. Le dispositif évolue au gré de ce que le nouage des éléments hétérogènes produit quand ils s'inscrivent dans une dimension culturelle et collective. Le dispositif a son propre génie, qui échappe à son concepteur lui-même car le faisceau ouvert de significations imaginaires et sociales qu'il produit est unique et source d'inattendu. De par ses effets, le dispositif est donc susceptible de s'autonomiser de la situation qui l'a produit pour devenir un mécanisme de pouvoir qui occulte le processus socio-historique qui l'a institué. Cette présentation-occultation de son institution se manifeste par des rites, des histoires et des séparations religieuses qui survivent au contexte de sa création.

Ce faisant, le dispositif de l'institution religieuse de la société transforme les éléments mis en réseau par la relation ainsi créée entre eux « sans distinguer ce qui compte beaucoup et ce qui compte moins » (Castoriadis, 1975, p. 178). Tout est sacré dans l'institution du dispositif : tous les rituels sont mis sur le même plan d'importance, ce qui est précisément l'indice du caractère non rationnel de leur contenu. « Dire qu'il ne peut y avoir de degrés dans le sacré, c'est une autre façon de dire la même chose : tout ce dont le sacré s'est emparé est également sacré » (Castoriadis, 1975, p. 178). Ainsi le dispositif, imaginaire, est la fois source d'aliénation et de création.

D'aliénation parce que circonscrit à un lieu, il délimite un pouvoir qui peut s'autonomiser de la situation qui l'a produit et lui survivre par son institution religieuse, ce qui rend l'affranchissement de l'institué d'autant plus difficile que ses rites se valent tous et ne sont pas rationnels. Le sacré brouillant les frontières entre ce qui importe et n'importe pas, puisque tuer est autorisé en toute impunité, il n'est plus possible d'exercer son jugement. Ainsi, toutes les injonctions se valent, sans qu'il soit possible de décider ce qu'il en est. Que se passe-t-il si un dossier est rendu en retard ? Si le rapport n'est pas rendu ? Si le service n'est pas fait ?

De création, parce que les rites et histoires, une fois appropriés, déplacent le dispositif et lui donnent un sens nouveau, puisque rien ne présume jamais de ce que le faisceau ouvert et unique de significations imaginaires et sociales placé sous une autre lumière produira comme reflet. Ainsi, le dispositif est au service d'une mécanique de pouvoir, mais il échappe toujours à son intention initiale.

L'université est un dispositif historique de pouvoir inventé au milieu du Moyen Âge, pour faire contre-pouvoir au pouvoir royal de droit divin. Elle a alors mis en réseau un ensemble hétérogène de discours, de bouts d'architecture, de décisions, de lois, de mesures administratives, d'énoncés scientifiques, … dans un lieu circonscrit, qui est, par la même occasion, devenu un lieu de savoir. L'institution de ce dispositif a sacralisé l'espace qu'elle avait symboliquement circonscrit comme propre pour professer publiquement, en toute indépendance du pouvoir religieux et politique. Est considéré comme sacré un espace qualitativement différent du milieu qui l'entoure et séparé de lui par une frontière réelle ou symbolique (Agamben, 2006). Cette séparation est assurée par des rites précis dont le respect consiste en la religion, soit l'attention scrupuleuse avec laquelle le rite est assuré. L'espace sacré assure la communication entre deux mondes séparés, qui ne sont pas sous la même juridiction, traditionnellement entre les espaces religieux et profane. L'université, qui abrite la profession des enseignants à l'université, dont le propre est de professer selon la liberté académique, instaure un espace séparé du reste de la société pour réfléchir celle-ci comme un miroir (*supra* chapitre 1). Cet espace a consacré sa souveraineté en tant qu'espace professionnel.

Les lieux consacrés à l'éducation ont longtemps été distingués du reste du monde par une limite qui les fait rentrer selon Foucault dans la catégorie des lieux hétérotopiques (Clerc, 2021 ; Foucault, 2019), au même titre que les prisons ou les hôpitaux. Cette séparation symbolique (*supra* chapitre 6) s'est édifiée sur les ruines des édifices symboliques précédents, religieux et consacrés à la scolastique, et a été instituée par un discours spécifique, celui de la profession selon la liberté académique, un *decorum* et des rites symboliques, tels que, pour les étudiants, le passage du baccalauréat, la séparation avec la famille, l'enseignement en amphithéâtre, une langue scientifique… et pour les enseignants, la construction d'un parcours spécifique pour y enseigner, le doctorat et un éthos propre, marqué par l'autonomie et la liberté académique. Ce dispositif s'est stratifié et sédimenté au fur et à mesure du temps, en devenant de moins en moins visible en tant que dispositif et de plus en plus visible en tant qu'institution religieuse du savoir.

Quand Foucault examine les « espaces autres », il donne pour exemple l'utopie. Ce qui différencie, selon lui, l'utopie de l'hétérotopie, est que la première serait irréelle tandis que la seconde serait réelle parce que localisée. Ainsi, la pensée de Foucault s'appuie de nouveau sur une séparation imaginaire vécue comme réelle pour distinguer les deux. Cette séparation instaure aussi le régime de ces différents lieux : les espaces hétérotopiques faisant exception au reste de l'espace manifestent ainsi le pouvoir souverain des espaces qui ne sont pas autres. Sauf que ce qui distingue l'ère actuelle, selon Foucault, serait la suspension des séparations, tant et si bien que le pouvoir investirait la vie individuelle, en s'affranchissant de l'acception juridique antérieure de la souveraineté, en tant que pouvoir de vie et de mort sur les sujets, et s'affirmerait en tant que biopouvoir, soit la maximisation de la vie, dans la mesure où sa perte coûte plus cher que sa perpétuation. Or, comme le dénonce Poirier, l'analyse de Foucault, parce qu'elle part de l'analyse du pouvoir, présenterait la faiblesse de considérer l'institution comme réelle alors qu'elle n'est qu'imaginaire. En effet, dans la mesure où, dans les démocraties libérales, l'accès à la santé et au système de soin n'est pas assuré pour tous, il est difficile de comprendre comment le biopouvoir maximise la vie. Le biopouvoir tiendrait donc plus « du fantasme idéologique que de l'analyse lucide » (Poirier, 2006, p. 158).

De fait, entre utopie ou hétérotopie, l'une n'est pas plus réelle que l'autre ; la question n'est pas celle de leur localisation, mais de leur espace imaginaire de référence. Les espaces sont utopiques dès qu'ils sont la représentation imaginaire d'un espace existant qu'ils idéalisent, la cité-jardin d'Ebenezer Howard par rapport à la cité ouvrière, ou les parcs nationaux par rapport exploitation agricole (Vanier, 2016, p. 5). Ainsi l'utopie existe hors de tout lieu, alors même qu'elle a lieu. Aussi, l'université est institution imaginaire d'un dispositif hétérotopique, qui autrefois a été l'utopie d'un lieu de pensée affranchi du pouvoir religieux et politique.

Mais l'institution imaginaire d'un dispositif hétérotopique n'en est pas pour le moins réelle. Ainsi du miroir, qui a une double dimension utopique et hétérotopique :

> Je crois qu'entre les utopies et ces emplacements absolument autres, ces hétérotopies, il y aurait sans doute une sorte d'expérience mixte, mitoyenne, qui serait le miroir. Le miroir, après tout, c'est une utopie, puisque c'est un lieu sans lieu. Dans le miroir, je me vois là où je ne suis pas, dans un espace irréel qui s'ouvre virtuellement derrière la surface, je suis là-bas, là où je ne suis pas, une sorte d'ombre qui me donne à moi-même ma propre visibilité, qui me permet de me regarder là où je suis absent – utopie du miroir. Mais c'est également une hétérotopie, dans la mesure où le miroir existe réellement, et où il a, sur

> la place que j'occupe, une sorte d'effet en retour ; c'est à partir du miroir que je me découvre absent à la place où je suis puisque je me vois là-bas (Foucault, 1967).

Dans cette expérience du miroir, qui est celle de l'étranger familier, *unheimlich*, ce qui se dégage est « une expérience mixte, mitoyenne », de la frontière entre le visible et l'invisible, entre le lieu et le sans-lieu, dont la double dimension est exactement celle qu'assigne Derrida à l'université, celle où se trouve la profession par rapport à l'université, avant que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire ne la place dans un non-lieu.

Ainsi, l'institution religieuse de l'université est un dispositif de pouvoir historique, d'utopique devenu hétérotopique, dont la perpétuation religieuse est assurée par des histoires, des rites et des frontières où la profession exercée a pour profession de professer le monde. Aussi, ce dispositif est à considérer tantôt comme aliénant – tant que la généalogie de son auto-institution socio-historique, vécue comme réelle, n'est pas conscientisée –, tantôt comme émancipant – si, conscientisé comme tel et autonomisé de la situation qu'il a produite, il en est fait usage en s'en émancipant. En ce cas, le dispositif échappe à ceux qui l'ont imaginé pour être braconné par ses usagers, qui retrouvent ainsi leur souveraineté, c'est-à-dire le pouvoir de décider ce qui est de ce qui n'est pas. Ainsi, si le dispositif procède d'une volonté d'assujettissement, il ouvre aussi la voie à une forme de subjectivation, dans la mesure où la soumission librement consentie au dispositif participe à la transformation des éléments mis en réseaux. Reste à savoir comment en faire usage.

2.3 Profanation du dispositif au service de la souveraineté

Dans *Homo sacer* (1997), Agamben s'intéresse à la relation entre le pouvoir et la vie, qu'il examine selon la relation d'exception, soit une relation d'inclusion-exclusion qui est, selon lui, le dispositif de pouvoir à l'origine de la souveraineté. Dans *Profanations* (2006), il étudie la manière dont le dispositif peut être détourné. Il rappelle que dans les écrits chrétiens, le terme dispositif est la traduction du grec *oikonomia* (***οἰκονομία***), qui, jusque-là, désignait la gestion et l'administration des biens et des services dans la vie domestique et qui a fini par désigner cette gestion et administration des biens et des services dans la vie de la cité[69]. Le dispositif renvoie donc foncièrement au ménage et qualifie en premier lieu l'habiter chez soi. Revient alors la question de savoir quel est le lien entre les différents régimes économiques ou dispositifs (*supra* chapitre 6), s'il y a séparation entre le dispositif domestique et politique ou non. L'enjeu de cette séparation topologique est celle de la souveraineté. S'il y a séparation, la souveraineté est exclusive, s'il y a continuité, la souveraineté est inclusive[70].

[69] Tel est en effet le sens dans lequel l'emploient aussi bien Xénophon qu'Aristote (Mondzain, 2019)

[70] Ainsi, Paul, dans ses *Épîtres*, emprunte à la langue grecque le terme *oikonomia*, traduit en latin par *dispositio*, pour distinguer deux cosmologies, d'une part ce qui revient au Père, le logos de la théologie, d'autre part de ce qui revient au Fils, le logos de *l'oikonomia*. Néanmoins, avec une telle distribution, le risque pour le christianisme était de reproduire la partition de la religion païenne entre le monde des dieux, des hommes et des animaux, d'où l'importance de l'incarnation et de la transsubstantiation, qui insistent sur le fait que Père et Fils ne font qu'un, qu'il ne s'agit pas de deux mondes séparés, mais de deux mondes cospatiaux. De la sorte, la souveraineté ne repose pas sur la relation d'exclusion, car le monde ne fait qu'un. De fait, dans la religion païenne antique, entre le monde des dieux et des hommes ce qui prévaut est la séparation, alors que dans le christianisme, ce qui prévaut est l'unité.

Dans l'Antiquité, la séparation se fonde sur la distinction entre ce qui est pur et impur. L'impureté est une notion strictement rituelle : elle est, par exemple, apportée par le contact avec certains animaux ou par des objets impurs, mais dans la mesure où elle est rituelle, elle n'est pas rationnelle mais symbolique. Rien ne peut l'expliquer, si ce n'est des significations imaginaires et sociales. L'enjeu de la séparation est de « faire monde » (Castoriadis, 1975; Descola, 2025; Hoyaux, 2003). La séparation institue une relation de continuité ou de discontinuité avec le monde, en choisissant d'actualiser certains éléments du monde plutôt que d'autres. Descola a montré qu'il existe quatre schèmes ontologiques qui structurent le processus de mondiation (Descola, 2025, p. 17). L'animisme repose sur un principe de continuité d'intériorité entre humains et non-humains. A rebours, le naturalisme repose sur un principe de continuité de physicalité entre humains et non-humains. Le totémisme postule une continuité entre humains et non-humains sur les deux plans physique et intérieur, tandis que l'analogisme postule au contraire une discontinuité sur ces deux mêmes plans. Ces schèmes ontologiques coexistent même si le schème naturaliste a tendance depuis le XIXe siècle à coloniser la pensée.

Les rituels qui instituent ces séparations, hérités d'institutions différentes, n'ont aucune logique et sont réinvestis d'un sens nouveau (Castoriadis, 1975, p. 180-181). L'histoire du rite architectural de la galerie universitaire en est bon exemple : le portique du cloître est l'héritier de la galerie protégée du soleil où, en Grèce, l'on se promenait (*péripatos* ; **περίπατος**)[71]. Ces galeries ont ensuite été largement réinvesties par l'architecture fonctionnaliste comme instruments de la mise en réseau des zones circonscrites à différents usages comme dans la faculté des sciences à Nancy puis détruites, puis restaurées en tant que galeries commerciales, comme sur le campus Artem. En Lorraine, le rite de la galerie sert à protéger de la pluie en traversant entre deux bâtiments où ont lieu les cours soit l'inversion du rite initial : au lieu d'être centrale, elle est devenue périphérique ; au lieu de protéger du soleil, elle protège de la pluie. Aussi, l'analyse du rite, qui met en scène le dispositif de pouvoir, montre que la séparation qu'il dispose est imaginaire quoique parfois vécue comme réelle.

La consécration est donc le dispositif de séparation de quelque chose par des rites et des histoires qui le soustraient à l'usage profane des hommes pour le réserver uniquement aux dieux. Les opérations qui permettent de séparer sont de deux ordres. Le sacrifice permet de consacrer, c'est-à-dire de faire passer de l'usage des hommes aux dieux, quand profaner consiste à faire passer de l'usage des dieux aux hommes. La profanation est alors le contre-dispositif qui restitue à l'usage ce que le sacrifice a initialement séparé (Agamben, 2006)[72]. Cette séparation est assurée par des rites précis dont le respect consiste en la religion, soit l'attention scrupuleuse avec laquelle le rite est assuré. Aussi, pour Agamben, le dispositif est une économie de séparation qui distingue entre deux usages, l'un divin, l'un humain, usages qui peuvent être redéfinis par un rite, qui fait alors changer le dispositif d'économie. Il appelle dispositif « tout ce qui a d'une manière ou d'une autre, la capacité

[71] Cette galerie a donné son nom à l'école d'Aristote, péripatéticienne, parce que dans le jardin où elle se tenait, et prêté par Lúkeion (*Λύκειον*), d'où vient le nom de lycée, en existait une.

[72] Comme ces deux actions consistent en une transaction qui modifie l'usage de ce qui est échangé, les termes qui en rendent compte en latin ont la particularité de signifier les deux faces de la transaction : est *sacer*, ce qui est consacré et donc inclus, mais aussi ce qui ce qui est mis au ban et donc exclu. Cette double face du *sacer* place paradoxalement l'abandon sous la domination du pouvoir souverain. De la sorte, ce qui est *sacer* est exposé à la relation de pouvoir en étant exclu de la vie politique. Exposé et sans défense, il peut être tué en toute impunité, puisque qu'avec l'accord du pouvoir (Agamben, 1997).

de capturer, d'orienter, de déterminer d'intercepter, de modeler, de contrôler, et d'assurer les gestes, conduites, opinions et discours des êtres vivants » (Agamben, 2007, p. 31). Le dispositif est donc annexion de l'usage commun au profit d'une entité de pouvoir que la seule la profanation peut restituer. Ainsi, de l'économie, qui, après avoir été construite par le capitalisme comme science rationnelle et instrumentale, a été capturée par les économistes, en excluant de sa gestion ceux qui jusque-là géraient eux-mêmes leur patrimoine domestique et qui, par la même occasion, ont perdu le pouvoir sur celui-ci (Castoriadis, 1975, p. 523 ; Helmer, 2021, p. 24).

La profanation consiste en « la possibilité d'une forme particulière de négligence qui ignore la séparation ou, plutôt, qui en fait un usage particulier » (Agamben, 2006, p. 98). Parmi ces formes particulières de négligence, le jeu. S'appuyant sur Benveniste, Agamben rappelle que la force du sacré réside dans la conjonction du mythe, qui raconte l'histoire, et du rite, qui la reproduit et la met en scène, soit le dire-social et le faire-social mobilisé par l'institution pour s'auto-instituer. Le jeu consiste à dissocier les deux. Quand ne reste que le rite, il devient jeu, au sens de *ludus,* « on fait *comme si* une réalité de raison le motivait » (Benveniste, 1947, p. 167); quand ne reste que l'histoire, il devient jeu de mots, *jocus* « on fait *comme si* une réalité de fait devait s'ensuivre ». Dans les deux cas, le dispositif sacré est profané parce que le jeu le soustrait à sa finalité première, qui est d'instaurer une séparation.

Le jeu fait un usage spécifique de la séparation en la déplaçant dans un autre espace, pour dénouer rite et histoire, il est une « opération désacralisante » (Benveniste, 1947, p. 166). En effet, à la différence du sacré qui institue le monde, le jeu n'a d'autre finalité que lui-même. En effet est jeu « toute activité réglée qui a sa fin en elle-même et ne vise pas à une modification utile du réel » (Benveniste, 1947, p. 161). Cet espace de jeu, espace du « comme si » que défend Derrida, est celui où la relation au monde peut être recomposée. « Pour se réaliser selon sa tendance la plus profonde, la conscience doit s'irréaliser selon l'univers. Voilà où le jeu intervient : il figure une des modalités les plus révélatrices de cette irréalisation où aspire le subconscient, et c'est pourquoi jeu signifie libre expansion » (Benveniste, 1947, p. 167). Par le jeu, il est donc possible de recouvrer sa souveraineté, en imaginant l'espace autrement que ne l'écrit l'organisation, car le jeu s'oppose à la réalité, quand le sacré s'oppose au profane.

Or, depuis les années soixante, l'espace universitaire a été désacralisé. Sous des effets de contexte, l'université n'est plus en effet ni utopique, ni hétérotopique. Foucault identifie en effet six critères à l'hétérotopie : 1°) le fait de séparer les personnes en crise ou déviantes dans des lieux distincts est universel ; 2°) elle est soumise au processus historique ; 3°) elle réunit des espaces incompatibles au même endroit ; 4°) elle est en rupture avec le temps ; 5°) elle régule les entrées et les sorties ; 6°) elle est un espace d'illusion ou perfection. Des six critères énoncés par Foucault, aucun ne caractérise encore l'université aujourd'hui comme hétérotopique.

1. Elle n'accueille plus uniquement une certaine catégorie de personnes en crise, mais toutes, s'il faut entendre par là des individus en formation.
2. Le processus historique de construction de l'université a été aboli par le processus de Bologne qui a institué une homogénéisation entre les universités européennes récusant leur processus historique de construction (notamment en instaurant avec les crédits ECTS à la fois une monnaie et une devise entre universités).

3. Elle n'est plus en rupture avec le temps, car l'institution universitaire du temps est désormais soumise aux mêmes rythmes calendaires que n'importe quelle organisation ; sa mission de professionnalisation conduit de fait à travailler à un continuum d'apprentissage intégratif entre les mondes universitaire et professionnel, qui abolit les oppositions héritées d'une longue tradition remontant au néoplatonisme de Porphyre, entre esprit et corps, théorie et pratique, intérieur et extérieur, haut et bas, vertical et horizontal (Dewey, 2018, Chapitre 19).
4. Le fait qu'elle réunisse des espaces incompatibles au même endroit tels qu'infrastructures sportives, musées, bibliothèques, salles de TP, amphithéâtres n'est pas distinctif non plus, dans la mesure où les organisations de taille équivalente disposent de semblables, et que ces séparations socialement construites depuis la fin du XIXe siècle entre public et privé, politique et domestique, professionnel et personnel, ville et campagne, production et consommation, automobiliste et piéton, centre et périphérie, masculin et féminin (Sparke, 2022) sont aujourd'hui socialement questionnées pour laisser place à plus de fluidité et de mobilité entre les différents espaces (Ghorra-Gobin, 2012).
5. N'importe qui entre et sort de l'université. Les diplômes institués en régulant l'accès, baccalauréat, licence, master sont concurrencés par des dispositifs tels que les VAE et les VAPP qui instituent une équivalence qui leurre entre savoirs de l'expérience et savoirs théoriques.
6. Enfin elle n'est plus non plus un espace d'illusion dans la mesure où elle est soumise à la production de résultats, aussi bien du côté de la recherche que de la formation.

Le dispositif hétérotopique qu'était l'université a été aboli en franchissant la frontière qui la séparait de la société au nom de son autonomie financière notamment. Passé de l'autre côté du miroir, le dispositif a été déjoué non pas par le procédé de la profanation, mais par celui de la sécularisation, c'est-à-dire en le déplaçant de l'espace de la connaissance à celui de l'économie. Or la sécularisation n'est pas une profanation, mais le déplacement d'un dispositif de pouvoir dans un autre espace (Agamben, 2006, p. 120). De la sorte, l'université devient isotopique avec le milieu alentour, ce qui signifie que rien ne l'en distingue vraiment. En 2012, des cendres d'un dispositif de pouvoir universitaire désacralisé et sécularisé, naît l'université en Lorraine, institution imaginaire qui sacralise le territoire lorrain comme sien sous la forme d'un dispositif économique isotopique, en s'appropriant les histoires et les rites des institutions antérieures et en les recouvrant d'un sens nouveau. Le paradoxe de l'institution imaginaire de l'UL est donc de sacraliser un espace qui n'est pas séparé du reste, et qui revendique au contraire son isomorphisme avec les autres alentours. Dès lors, l'université devient une institution économique, objet de consommation. Le principe de la consommation est d'user l'objet jusqu'à ce qu'il se consume. En ce cas, l'objet consommé (*abusus*) ne se prête plus à aucun usage car il n'y a plus ni sacré ni profane, mais seulement pure séparation.

L'institution imaginaire de l'organisation universitaire consacrerait donc un espace soumis à l'économie capitaliste de pure séparation, dont la consommation, rendue impossible par ses premiers usagers, les enseignants à l'université, conduirait la profession à sa fin. Par conséquent, en l'absence de séparation, il ne serait plus possible non plus de le profaner. Comment déjouer alors l'institution du dispositif sécularisé de l'UL qui n'est d'aucune séparation ? Le dispositif de l'UL étant purement imaginaire, dans la mesure où « rien ne permet de déterminer a priori l'endroit où passera la frontière du symbolique, le point à partir duquel le symbolique empiète sur le fonctionnel »

(Castoriadis, 1975, p. 185), pour retrouver l'usage du dispositif universitaire, il importerait de rétablir une séparation qui lui confère à nouveau son régime hétérotopique et, par la déliaison des rites et histoires de l'institution religieuse de l'organisation universitaire, la déjouer. Par quel récit les enseignants profanent-ils le dispositif de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL de sorte à la déjouer et ménager leur profession ? Comment tirent-ils parti de la qualité performative (*supra* chapitre 1) de leur profession pour recréer rites et histoires universitaires au service d'une université sans conditions ?

3 Le récit, dispositif culturel de profanation au service de la profession

La profession mise au ban de l'organisation par une double exclusion, divine et juridique, se trouve dans un non-lieu et exposée à son pouvoir, notamment par l'usurpation du dire-social et du faire-social de la profession qui la déterritorialise et la virtualise. Quant à l'université, elle est devenue au fil du temps une organisation isotopique avec le milieu alentour, selon un dispositif de pure séparation qui expose la profession à la disparition. Pour que la profession recouvre sa souveraineté, la profanation de ce dispositif consiste à déjouer l'institution religieuse de l'institution, en déliant rites et histoires, ce qui permet de dégager un espace de jeu, où un autre récit de la profession peut avoir lieu, qui institue les séparations dont la profession a besoin pour recouvrer sa dimension hétérotopique et faire événement. Aussi le récit, aussi bien pour l'organisation et la profession que pour les enseignants, est un dispositif de pouvoir, qui permet à son énonciateur d'instituer le monde comme son monde. Il est par conséquent au cœur d'enjeux politiques, qui visent à fonder la souveraineté de chacun sur l'université. Pour autant, ces récits ne sont pas foncièrement distincts les uns des autres. Si tel était le cas, il serait simple de se défaire des discours aliénants en identifiant leur locuteur.

Le récit, qu'il soit énoncé par l'organisation, la profession ou les enseignants, est tricoté avec des bouts de récits de l'institué et du socio-historique universitaires, en tant que reprise et perpétuation de ce même récit, dans la mesure où les enseignants participent à la fois à l'organisation et à la profession. Aussi l'étoffe du récit est tissée avec différents fils et forme un tissu chamarré, où le sens n'est pas clos sur lui-même. Tirer l'un des fils emporte forcément un autre, car ils tissent l'étoffe du récit. Pour autant, comprendre comment les enseignants à l'université profanent le récit universitaire, dans un récit qui fait contre-dispositif à la mise au ban où ils sont exposés au pouvoir souverain, nécessite d'identifier les conditions de narration de chacun des fils qui tissent l'étoffe bariolée de ce récit pour déterminer quand les enseignants parlent pour eux-mêmes et ne sont plus parlés par autrui. Aussi, une fois que les enjeux politiques et domestiques du récit auront été exposés seront distingués quatre fils différents dans l'étoffe du récit universitaire : l'organisationnel, le professionnel, celui du travail, et celui pour la profession qui institue les conditions nécessaires au ménagement de son lieu.

3.1 L'étoffe du récit

Bruner (1915-2016), psychologue américain, a cherché à comprendre comment les individus donnent du sens à ce qu'ils font. Si, suivant Vygotski, le sens est bien une construction sociale et culturelle, Bruner, insiste sur ce dernier point, soulignant que croyances, valeurs et perceptions participent à la façon dont le monde est appréhendé. La culture donne forme aux expériences vécues. Plus

l'environnement construit est riche, plus il est apprenant. Pas d'instituant sans institué socio-historique. Ainsi, les limites du développement intellectuel dépendent de la manière dont une culture aide ou non un individu à en faire usage.

Quand la situation est troublée, quand il y a conflit entre les différents modes, le familier devient étranger (*supra* chapitre 2). Soudain le quotidien sans histoire fait des histoires. Cette incongruence, à l'origine du trouble, motive le récit, qui cherche à donner un sens en réduisant les écarts à l'aide des outils à disposition dans le milieu. Ainsi pour Bruner, « Toute activité mentale est culturellement située […]. Apprendre, se souvenir, parler, imaginer : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture […]. L'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée, elle n'est jamais menée sans assistance, même lorsqu'elle a lieu dans notre tête » (1996, p. 7, in Barth, 2019). Si les ressources culturelles du milieu sont suffisantes, que l'accès y est donné, que la participation à la négociation et à la construction du sens est donnée, face à la situation troublée, l'enseignant peut « donner aux injustices qu'elle engendre un caractère conventionnel, contenir ses désordres et ses incompatibilités » (Bruner, 2002, p. 82). La culture permet de faire des histoires individuelles un récit construit selon les normes culturelles de la profession.

Le potentiel de développement dans la narration se trouve dans l'articulation de deux types de pensée : celui de l'explication, décontextualisé, causal et collectif, et celui de l'interprétation, contextualisé, subjectif et individuel. Ces deux modes se complètent dans la construction du récit car le sens procède d'un va-et-vient entre eux. Le mode explicatif ancre le récit dans la culture située, en puisant des raisons et des causes dans les strates de significations imaginaires et sociales sédimentées dans le lieu duquel il émerge. Le mode interprétatif, en revanche, permet d'envisager le possible, d'entrer dans la fiction pour envisager autrement le réel : « Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, de ce que nous considérons comme étant la norme » (Bruner, 2002, p. 83). C'est au travers du récit qui est fait pour rendre compte de l'expérience vécue que sont négociés les écarts de sens qui peuvent apparaître entre ces deux modes. Ainsi le récit donne forme au réel et lui donne une réalité qui fait que, de la manière dont elle est racontée, elle finit par être vécue et transmise. À ce titre, « les histoires sont tout à la fois la monnaie et la devise d'une culture » (Bruner, 2002, p. 17). Elles puisent dans la culture et l'enrichissent en la maintenant vivante. Elles assurent la continuité de l'existence dans les moments de troubles où il est nécessaire d'ajuster le récit collectif que chacun fait de son expérience Le récit n'est donc pas une simple narration chronologique, mais un puissant outil de compréhension et de transformation de l'expérience, au centre de la démarche d'enquête collective et réflexive que défend Dewey. Cette mise en récit des situations donne sens à l'action en reconstruisant le sens de l'expérience :

> Concevoir une histoire, c'est le moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Les histoires font que ce qui était inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant : elles domestiquent l'inattendu, le rendent un peu plus ordinaire. Elle est bizarre, cette histoire, mais elle veut dire quelque chose, non ? (Bruner, 2002, p. 79-80).

Selon Bruner, le récit permet de « subjonctiviser » le réel. Subjonctiviser, c'est insérer le possible dans le familier par le récit interprétatif. Cependant, dans la réalité, les deux modes de construction du récit sont parfois séparés. Parfois, il n'est pas possible de subjonctiviser, car seul le mode explicatif est autorisé. Cette forme de récit produit « un durcissement ontologique aux diverses versions du réel » (Bruner, 2002, p. 91). En recouvrant la réalité d'un récit unique, elle empêche les individus de négocier et construire collectivement le sens de l'histoire qu'ils vivent. Ainsi de l'institution imaginaire de l'organisation de l'UL, qui institue un espace, un temps, et un dire et faire-social qui occultent ceux de la profession.

Or construire un récit exige une participation active à la réflexion sur l'expérience, ce que Dewey appelle délibération, et fait appel à l'imagination. Dans la mesure où l'individu cherche par le récit à ne plus être parlé par autrui (hétéronomie) mais à construire son propre récit (autonomie), cela signifie distinguer dans le récit explicatif ce qui relève de l'imaginaire institué et de l'imaginaire instituant. L'imaginaire institué relève du discours réifié religieux qui coupe l'individu du socio-historique, en imposant une logique organisationnelle identitaire unique. L'imaginaire instituant relève du socio-historique formé du magma de significations imaginaires et sociales universitaires qui, par un faisceau de sens ouvert, ménage un possible. Bruner rejoint ici la pensée de Canguilhem.

De fait, de même que face à l'inattendu, l'individu fait un récit à autrui pour reprendre le cours de son histoire, de même « l'organisme fait une maladie pour se guérir », pour que cette maladie soit entendue et reconnue comme telle (Canguilhem, 2015, p. 12). Le verbe faire est ici à entendre au sens de construction ou de création (*poien* en grec) : « L'homme fait sa douleur- comme il fait une maladie ou comme il fait son deuil – bien plutôt qu'il ne la reçoit ou il ne la subit » (Canguilhem, 2015, p. 84), création qui n'a de sens qu'au sein d'une culture qui la reconnaît cependant comme singulière. Alors cette maladie est l'occasion de vivre un autre possible : « Être malade c'est vraiment pour l'homme vivre une autre vie, même au sens biologique du mot » (Canguilhem, 2015, p. 49). Ainsi récit et maladie sont deux modes de narration du vécu, l'un cognitif, l'autre corporel, qui, par le biais de l'imaginaire poïétique, instituant et socio-historique, construisent l'autonomie. A l'université, ces deux modes de récit cohabitent : soit séparément, soit ensemble. Souvent le récit corporel précède le récit symbolique, mais l'un ne fait pas forcément advenir l'autre.

3.2 Le récit organisationnel

Le récit connaît toutefois une crise aujourd'hui, dans un contexte qualifié tantôt de surmodernité (Augé, 1992), tantôt de modernité tardive (Han, 2025 ; Rosa, 2012), où les rapport au temps, à l'espace et à autrui sont modifiés. Parce que le récit organisationnel tend de plus en plus à réifier le récit sans autoriser sa reprise et sa variation par d'autres que lui (Benjamin, 2018), cette dénarrativisation affecte le collectif professionnel des enseignants à l'université dans sa capacité à étayer un espace de construction de la profession tel qu'elle s'est socio-historiquement construite. La religion imaginaire de l'institution imaginaire de l'UL impose en effet son histoire, le *storytelling* institutionnel, et des rites, sous forme de procédures.

De fait, en premier lieu, aujourd'hui, dans une organisation isotopique avec le milieu économique environnant, le récit institutionnel, œuvre du *storytelling* néolibéral, écrit des récits sans la participation des acteurs et occulte les pratiques pour assurer sa propre promotion (Enriquez, 1997). Cette usurpation du récit professionnel au profit de la promotion de l'identité organisationnelle

(Demailly & Broise, 2009) participe, qui plus est, à une rhétorique de l'implicite, où le sens des termes, détourné, destitue la parole publique propre à la profession (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017 ; Reboul, 1975 ; Viktorovitch, 2023). L'expression « développement professionnel » en est un bon exemple. De fait, nombre d'auteurs soulignent combien le développement professionnel est une expression polymorphe et invasive (Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1994 ; Frenay et al., 2011 ; Jorro, 2013 ; Maulini, 2021 ; Wittorski, 2007), signe qu'elle est éminemment polémique et idéologique et possède toutes les caractéristiques du slogan : dissimulatrice, elle court-circuite la pensée et s'impose comme allant de soi, ce qui décuple sa nocivité (Reboul, 1975). Son contenu foisonnant (Jorro, 2013), sa connotation forcément positive et son acception floue (Malet et al., 2021, p. 96), plutôt qu'un concept, en font une catégorie du discours mobilisatrice, qui tire sa puissance de sa compréhension par tous, tout en ayant une signification différente pour chacun (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017 ; Viktorovitch, 2023, p. 329). Qui pourrait aller contre le développement professionnel ?
Aussi ce concept mobilisateur et bien-pensant est le vecteur de dispositifs institutionnels qui, sous couvert d'être au service des acteurs, transforment insidieusement les pratiques par la participation active et volontaire de ceux qui s'y inscrivent. Aussi, chacun revendique le développement professionnel à ses propres fins, si bien que se défaire de son usage rhétorique, éminemment politique et idéologique, exige de préciser quelle théorie est mobilisée pour le comprendre de sorte à s'orienter dans la multiréférentialité dont il fait le jeu selon les divers contextes d'emploi. Ce travail où finalement la polysémie, l'équivoque et le caractère problématique qui le caractérisent finissent par ne plus être des obstacles à son utilisation (C. Amundsen & Wilson, 2012 ; Frenay et al., 2011 ; Sutherland, 2018) est celui de cette recherche. Ainsi, le récit organisationnel participe du dire-social de l'institution religieuse de l'organisation universitaire qui institue une langue où les termes valent davantage pour leur puissance mobilisatrice que pour leur rapport au réel.

En second lieu, l'institution religieuse de l'UL s'institue aussi par une prolifération de normes et de rites qui visent à fabriquer et prescrire les comportements. Ces normes contrefont les rites que la *religio* prescrit pour signifier la posture de scrupule et d'attention qu'il est recommandé d'adopter pour respecter la séparation entre le sacré et le profane. Mais l'institution religieuse de l'organisation universitaire est aussi aujourd'hui un dispositif qui a aboli toute séparation avec le monde libéral, ce qui la soumet à la consommation et la voue à la consomption. Ainsi désacralisée, l'organisation universitaire est exposée à la surmodernité, soit à un d'excès d'espace, qui désoriente les ancrages spatiaux traditionnels (Augé, 1992). La manifestation de ce brouillage spatial affecte la construction du récit au niveau individuel et collectif et s'exprime dans le langage par un « chômage déictique » (Smith, 1995, p. 50) où l'opposition constitutive entre ici et là, qui délimite les deux espaces d'énonciation, celui du discours, ancré dans le présent, et du récit, coupé de la situation, devient confuse (*supra* chapitre 6). Le récit institutionnel s'accapare l'ici du présent de l'énonciation alors qu'il institue un temps présent imaginaire qui dénie la temporalité comme altérité-altération, et le récit de la profession, ancré dans des pratiques académiques vivantes, est relégué dans l'espace du là, du récit coupé de la situation d'énonciation. Soit un renversement de situation où le récit institutionnel réifiant se fait passer pour vivant et le récit professionnel vivant passe pour mort.

Aussi, le récit vivant du faire-social, nourri de pratiques culturelles situées mises en histoires et toujours reprises par les participants, laisse la place à un dispositif de flux informationnel atemporel

et « atopique » qui passe pour du présent. L'information se distingue du récit par son mode additif et juxtapositif qui produit du bruit plutôt que du sens (Benjamin, 2018 ; Han, 2025). Elle ne noue aucun récit car elle n'ouvre à aucune participation de négociation et de construction du sens en lien avec la situation vécue. La profession peine à inscrire son travail dans un récit qui fait sens pour elle, qui permette à chacun, en la réfléchissant, de reconstruire son expérience et faire en sorte qu'elle devienne formatrice (*supra* chapitre 3). L'information, sans distance avec le réel, est en effet un dispositif de pure séparation, qui se consume dès qu'elle est consommée. Elle cantonne au procès-verbal du réel, en en dressant systématiquement un non-lieu, c'est-à-dire qu'en même temps qu'elle le nomme, elle l'abolit. Le dispositif informationnel de pure séparation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire déverse un flot quotidien continu de messages électroniques venus de toute part dans la boîte de réception des enseignants à l'université, sans aucun lien, sans distinction entre l'ici et le là, sans profondeur, sans distinction d'importance, qui en abolissant les frontières spatio-temporelles, professionnelle et personnelle, consume la profession par sa surabondance.

Ce dispositif informationnel sature d'écriture les pratiques et ne laisse guère de temps et d'espace pour les pratiques académiques vivantes et situées. Sur écran, tout est instantané, tout est dit, tout est égal, tout est transparent. Or ce qui fait la qualité du récit est son caractère lacunaire. Il procède par ellipse, analepse, prolepse, joue avec la mémoire pour construire et reconstruire l'histoire vécue. La qualité lacunaire du récit laisse place à l'imaginaire de sorte que le lecteur, créateur du récit (Eco, 1985) peut à son tour re-raconter l'histoire (Benjamin, 2018) et donc se l'approprier pour la faire sienne. Le récit, qui articule les deux dimensions explicatives et interprétatives, permet au narrateur de subjonctiviser la réalité (Bruner, 2002), c'est-à-dire de la re-créer à partir de son propre imaginaire quand tout à coup le quotidien sans histoire fait une histoire. Quand le récit est réduit à une suite d'informations instantanées qui ne produisent que du bruit, il n'est plus possible de transformer le monde par le récit en un chez-soi familier. La situation reste troublée, en rupture avec l'expérience vécue, et, faute de pouvoir en rétablir la continuité, le blocage assigne à un lieu temporel dans le passé, qui produit de la nostalgie, soit le regret du lieu où la profession vivante avait lieu. Dès lors, la profession n'est plus possible dans la mesure où elle exige foncièrement un lieu pour avoir lieu, pour que le temps de la création, du faire-social (*kaïros,* **καιρός**) fasse « explosion, scission, rupture » (Castoriadis, 1975, p. 300).

La profession n'a plus lieu car la communauté de récit n'a plus lieu. En effet, les « récits nous ancraient dans l'être, c'est-à-dire nous attribuaient un lieu et faisaient de l'être-dans-le-monde un être-chez-soi en donnant à la vie un sens, une assise et une orientation » (Han, 2025, p. 9). Sans lieu partagé, fréquenté et arpenté en silence, le nous ne se noue pas. Chacun replié sur soi, en compétition avec les autres, cherche à devenir l'entrepreneur de lui-même (Ehrenberg, 1998 ; Han, 2014 ; Linhart, 2015). Le nous prend alors une valeur agonistique, propre au discours néolibéral, où s'il réunit moi et eux, c'est pour mieux l'opposer à vous (Benveniste, 1966). Comme le notait Derrida dès les années quatre-vingt, les codes de la profession universitaire tels qu'ils ont été normalisés empêchent de dire nous et de débattre selon un langage commun (*supra* chapitre 1). Tel est le nous de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire dont l'identité a été inventée pour faire face à la mise en concurrence entre établissements universitaires. Il s'oppose au nous dilaté, qui s'exprime par le « on », qui est l'expression d'un je qui s'est ouvert, un nous-on qui noue et qui ne fait plus qu'un, tel celui de la communauté de récit, où le récit est le creuset où se noue et renoue sans cesse la

profession. Face au récit organisationnel, où le récit de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire (le dire-social) occulte celui de la profession (faire-social), l'enjeu est de construire un récit selon un nous inclusif qui noue ensemble les enseignants, de sorte que l'usage de l'institution, actuellement au service de l'institution, soit à nouveau au service de la profession. Ainsi « le passage du singulier au pluriel n'implique pas une simple pluralisation » (Benveniste, 1966, p. 233), mais un lieu commun et une communauté de récit, où il puisse être repris pour être re-raconté.

3.3 Le récit académique professionnel

3.3.1 De l'au-delà de la souveraineté professionnelle

La question du récit pour les enseignants à l'université est existentielle car professer est leur profession. Cette profession a pour condition la liberté académique, soit la liberté de chercher, d'enseigner et de s'exprimer. Cette liberté professionnelle engage les enseignants dans leur profession, dans la mesure où elle n'est accordée qu'au service de la recherche de la vérité, et selon des conditions de production scientifique, qui distinguent la parole de la profession de celle de l'opinion, mais aussi de l'organisation. Aussi, la profession universitaire est un acte de langage professionnel à la fois constatif et performatif (Derrida, 2001). Elle est constative dans le sens où, à la recherche de la vérité, elle est axiologiquement neutre, et cette qualité implique qu'elle soit explicative au sens où Bruner l'entend dans la mesure où expliquer revient à déplier pour constater ce qui a été plié ensemble. Elle est professionnelle dans le sens où elle est soumise à la validation des pairs et produite selon des normes scientifiques. Elle est performative dans le sens où elle institue un récit scientifique du monde au service de la vérité en train de se faire. Par conséquent, la profession universitaire concurrence le récit organisationnel, d'autant plus que la liberté d'expression dont elle bénéficie l'autorise à professer que l'UL est une institution imaginaire de l'organisation universitaire, au risque de vivre cette institution comme réelle et d'être aliénée par le récit organisationnel.

Néanmoins la profession en tant que discours constatif et performatif échoue dans le lieu : « Ce lieu, ce sera précisément ce qui arrive, ce à quoi l'on arrive ou qui nous arrive, l'événement, le lieu de l'avoir-lieu – qui se moque du performatif, du pouvoir performatif, comme du constatif » (Derrida, 2001, p. 41). En effet, si la profession universitaire a lieu, elle produit un effet, des résultats, une œuvre qui l'apparente alors à un métier et la fait disparaître comme profession, par abolition de la séparation. « L'acte de professer une doctrine peut être un acte performatif, mais la doctrine ne l'est pas » (Derrida, 2001, p. 42). L'acte de professer pour exister en tant que profession se doit de rester un « comme si », un reflet. En ce sens, il est, comme tout autre discours, interprétatif, sauf que « cet espace de type académique doit être symboliquement protégé par une sorte d'immunité absolue, comme si son dedans était inviolable […] elle ne doit pas nous empêcher de nous adresser au dehors de l'université – sans abstention utopique » (Derrida, 2001, p. 45).

Pour autant, cette inconditionnalité ne condamne-t-elle pas la profession alors que l'université est devenue organisation isotopique avec le milieu alentour ? Échouer dans le lieu en maintenant pour la profession une séparation que l'université en devenant une organisation a elle-même profané, n'est-ce pas choisir d'être au ban de la société ? Est-il possible de produire une œuvre tout en assurant la souveraineté de la profession ? Quel est l'au-delà de la souveraineté professionnelle ainsi définie ? Derrida lui-même, à la fin de son discours, se demande si la question de la souveraineté universitaire telle qu'ainsi envisagée n'est pas un moyen de protéger la profession (Derrida, 2001,

p. 77). En se retranchant dans le « comme si » reflet du monde, l'université, qui ne ferait pas événement, ne s'engagerait pas et corroborerait malgré elle le discours que l'organisation tient à son encontre de n'être pas vivante. Aussi Derrida avance dans sa septième recommandation pour l'université que

> cette limite de l'impossible, du « peut-être » et du « si », voilà le lieu où l'université divisible s'expose à la réalité, aux forces du dehors (qu'elles soient culturelles, idéologiques, politiques, économiques ou autres). C'est là que l'université est dans le monde qu'elle tente de penser. Sur cette frontière elle doit donc négocier et organiser sa résistance. Et prendre ses responsabilités (Derrida, 2001, p. 78).

Ainsi le récit de la profession aurait à repenser sa souveraineté, non en profanant les séparations entre son récit du monde et celui de l'organisation ou de l'opinion, mais en produisant une œuvre qui fasse advenir la souveraineté de la profession dans la société sans renoncer à la profession.

3.3.2 Du silence à la compétition, menaces sur le récit professionnel

La profession n'a de sens qu'en tant qu'acte de langage professionnel, c'est-à-dire au sein d'une profession, entendue au sens interactionniste du terme, soit une entité qui comprend l'institution, le personnel, les organisations professionnelles, la politique de recrutement, les codes de déontologie, les relations avec le public, et les mécanismes de sociabilité et de contrôle (Strauss, 1992, p. 69). Autrement dit, la profession n'a lieu qu'en tant acte de langage issu d'un faire-social institué par un dire-social collectif et professionnel. La profession suppose donc une communauté de pratique professionnelle vivante située dans un lieu et des histoires partagées des expériences vécues collectivement (*supra* chapitre 3). Ces histoires, autant que le lieu, portent les valeurs et les normes des professionnels réunis tout en nourrissant leur imaginaire. La vocation de la profession des enseignants à l'université est la profession académique selon les normes instituées par les disciplines. La participation des enseignants au récit de la profession s'exprime par la citation et la reprise des écrits académiques de sorte que la profession en tant que recherche de la vérité se poursuive selon un processus collectif désintéressé. Cette participation est aussi relecture par les pairs et autorégulation des productions dans le respect de l'intégrité scientifique. Mais la production de ce récit est menacée pour des raisons internes et externes.

Au titre des raisons internes à la profession elle-même, se trouve le fait que, paradoxalement, cette communauté est d'abord une « communauté *sans communication* » (Han, 2025, p. 111). De fait, l'histoire collective qui noue un groupe social ensemble s'écrit d'abord en silence (*supra* chapitre 2) au travers des actions accomplies ensemble par ceux qui habitent les mêmes lieux familiers. La communauté de récit est d'abord une communauté de pratique professionnelle. Si la pratique est divisée entre les membres de la communauté, si l'accès n'est pas donné à l'ensemble de l'activité, la communauté de pratique n'existe pas plus que la communauté de récit (Lave & Wenger,1991, p. 76). Dès lors, parce que l'apprentissage est cloisonné et séquestré entre chaque activité, il n'ouvre sur aucun récit, donc sur aucun espace de résonance chez autrui. Or « raconter des histoires est toujours l'art de les re-raconter, et cet art se perd quand les histoires ne sont plus conservées » (Benjamin, 2018, p. 70). Cette absence de récit commun est déprofessionnalisant, car la division du travail atomise le récit en une suite de gestes professionnels privés de sens parce que sans participation à

la négociation et à la construction du récit collectif, et réduits à une suite de narrations coupées les unes des autres. Or, à l'université, la crise de l'habitation affecte la communauté de pratique professionnelle, sans parler de la logique agonistique instituée entre les enseignants par l'organisation devenue dispositif isotopique avec le milieu économique libéral. Dès lors que le collectif n'est plus le lieu de négociation du récit, mais d'imposition externe de telle ou telle orientation, la légitimité du contrôle des pairs est remise en cause, au nom d'une liberté académique strictement individuelle qui en serait le contre-pouvoir (Beaud, 2021, p. 44). Par conséquent, l'environnement des enseignants à l'université, loin d'en faire une organisation apprenante, établit des conditions qui ne donnent pas accès à un apprentissage professionnel, faute de pouvoir le mettre en récit (Loizon, 2018).

Qui plus est, le récit collectif professionnel, qui donne sens à la situation, commence nécessairement par une analepse, qui plonge dans le socio-historique de l'établissement. Cette analepse donne sens au présent *kaïros,* en tant qu'« explosion, scission, rupture» (Castoriadis, 1975, p. 300) du temps institutionnel identitaire. La confrontation à l'altérité radicale du socio-historique fait sortir de l'institution imaginaire de l'UL vécue comme réelle et source d'aliénation, parce que l'institué surgit alors comme auto-institué et non institué toujours-étant. S'il a lieu, le récit professionnel construit à partir du socio-historique de la profession crée du sens et de l'identité. Il habille le réel en lui donnant une enveloppe qui le voile et l'enchante, parce qu'il noue ensemble des éléments hétérogènes sans relation de causalité les uns avec les autres, qu'il s'agisse d'éléments historiques ou mythiques. Sauf que l'histoire de la profession est souvent ignorée de la profession (Derrida, 2001). N'existe que la communauté de pratique professionnelle faite de gestes silencieux. Faute d'être mis en récit selon une perspective socio-historique, le récit professionnel, en mal d'identité, est d'autant plus vulnérable au récit identitaire organisationnel et aux pressions qu'il exerce sur la liberté académique. Le récit professionnel est en effet un dispositif identitaire qui participe à la création de la communauté, en dessinant une frontière entre ceux qui le partagent et les autres, et cette frontière, en reliant autant qu'elle sépare, détermine l'identité de ceux qui y participent.

Or cette identité sociale professionnelle concurrence l'identité organisationnelle dont l'organisation a besoin pour légitimer son institution. Aussi, le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, qui est « institution du temps comme identitaire » (Castoriadis, 1975, p. 299) (*ἀΐιον*), répétition du même, empêche la construction de ce récit. En divisant la communauté, en divisant le temps, en la déterritorialisant, elle fait du travail un médium homogène et neutre de « co-existence successive » (Castoriadis, 1975, p. 299) où tout se vaut sans que rien ne fasse tout, sans histoire singulière possible car l'expérience quotidienne vécue de la communauté est silencieuse, fragmentée et occultée. Le récit empêché ne peut prendre une dimension professionnelle, où la première personne du singulier s'effacerait derrière un nous-on qui nouerait le collectif.

Mais aujourd'hui, sous la pression de la compétition, la liberté académique en tant que liberté professionnelle partagée entre tous ces membres est aussi menacée pour des raisons externes. Les décideurs publics et l'opinion exercent une pression sur la profession pour des résultats à la hauteur de l'investissement public. À ce titre, l'autonomie financière de l'université est une protection pour la liberté académique. Le récit de la profession est aussi menacé par la confusion qui est faite entre liberté d'expression et liberté d'expression académique, faute de comprendre les conditions de sa production et ses limites professionnelles. Cette confusion nuit à la profession, car son récit perd ainsi sa valeur, et devient, par la même occasion, la cible des pouvoirs publics, qui s'emparent de

cette confusion pour chercher à la contrôler, comme la querelle sur l'« islamo-gauchisme » à l'université en a été l'occasion (Beaud, 2021, p. 153-160 ; Fernandes, 2024, p. 117-120).

Ainsi, le récit de la profession académique n'est pas un tissu minéralisé et fossilisé, vestige d'une profession figée dans des coutumes, des objets, et des symboles moribonds. C'est un tissu vivant qui se développe par la reprise permanente qu'en font les professionnels à la recherche de la vérité. Néanmoins, il est vulnérable et aujourd'hui menacé, si bien qu'il peine à fonder la souveraineté de la profession.

3.4 Le récit du travail

Aujourd'hui, les conditions à l'université tendent à faire de la profession un travail. Au vu de son implication subjective, l'affaiblissement du récit professionnel collectif met le travail à nu, car il n'est plus possible d'en faire usage comme d'un voile qui recouvre l'intime (Dejours, 2003). Or la clandestinité est le régime naturel du travail. L'écart entre le travail prescrit et le travail réel doit être discret des regards De fait, la tricherie est inhérente au travail bien fait mais, dans l'institution religieuse de l'organisation universitaire obsédée par la transparence et le contrôle, cette vérité n'est pas bonne à dire. Et que le propre de la profession universitaire soit de le professer publiquement n'est pas le moindre des paradoxes auxquels elle est confrontée.

Mais quand bien même le travail réel serait rendu visible, le risque serait d'en être dépossédé, en mettant cette description au service du pouvoir. Ainsi, de la pédagogie managérialisée. La description des pratiques universitaires, qui, au départ a permis de faire reconnaître la complexité et la spécificité de la pédagogie à l'université, a si bien conduit à sa normalisation et son institutionnalisation qu'elle a mis en danger la souveraineté de la profession, en occultant l'expérience culturelle située qu'elle en a et qui fait sa valeur (*supra* chapitre 2). Le travail est aussi difficile à mettre en mots, sauf pour ceux qui ne le font pas, mais savent en parler. Ainsi encore de la pédagogie à l'université, dans laquelle chaque enseignant s'implique mais sans disposer pour autant des mots pour en faire récit. De fait, le travail est incorporé davantage que dit, et sa mise en mots est toujours postérieure à son accomplissement. Aussi, parce que cette profession est avant tout un choix vocationnel, qui implique subjectivement, elle fait souffrir : dès lors, dans la mesure où chacun est contraint à travailler, il est plus simple de dénier cette souffrance pour en atténuer l'effet et de continuer à travailler que de la reconnaître. Aussi, le récit du travail est difficile à saisir et à recueillir car, naturellement, les enseignants à l'université préfèrent s'épargner cette peine (*infra* chapitre 8).

La souffrance au travail est le signe que le récit professionnel ne se noue pas. Le ciment symbolique ne tient plus. À ce jour, le burn-out n'est pas reconnu comme maladie professionnelle. Selon l'article L. 461-1 du code de la sécurité sociale, « les pathologies psychiques peuvent être reconnues comme maladies d'origine professionnelle [...] si le salarié établit la causalité entre sa maladie et son travail », autrement dit s'il est capable d'en faire un récit à la fois explicatif et interprétatif. C'est au professionnel que revient la responsabilité de faire le récit de sa maladie dans un contexte de séparation entre identité organisationnelle et identité professionnelle.

Aussi l'émergence de la souffrance au travail en tant que faille dans l'institution imaginaire de l'université doit être occultée. Pour ce faire, le travail n'est plus reconnu en utilité et en beauté (Dejours, 2003) mais mesuré, en tout transparence, ce qui présente le mérite d'éviter toute

subjectivité (Han, 2025, p. 50) : en réduisant le soi à des nombres qui mesurent sa performance, aucun récit du travail, qu'il soit individuel ou collectif, n'a lieu. De la sorte, est contournée la résistance dont les individus invités à raconter leur travail font preuve, leur refus exprimant le sentiment inconscient de mise à nu que produit aujourd'hui la mise en mots du travail, dans un contexte général de crise du récit. Les rapports de l'HCÉRES, qui déploient des indicateurs en tout genre, font appel à cette stratégie pour contourner la difficulté à dire le travail (*supra* chapitre 5). Le récit professionnel, en tant qu'enveloppe et voile qui se tisse autour des choses, ne permet plus d'enchanter le travail en racontant le récit professionnel collectif des habitants de ces lieux (Han, 2025, p. 60).

Néanmoins, face à ce sentiment de mise à nu, il semblerait plus juste de parler de pudeur que de résistance. La pudeur contribue à l'identité sociale de l'individu, qui se manifeste notamment par le choix des habits qui recouvrent le corps. La pudeur est la manifestation d'une frontière entre l'individuel et le collectif, qui vise à protéger une vulnérabilité. De fait, « la pudeur est une nécessité psychique interposant un espace entre soi et l'autre pour témoigner de l'existence d'un lieu interne du sujet, condition de la liberté et de l'épanouissement individuel » (Deschodt, 2010, p. 104). Or, s'il n'y a plus de récit professionnel pour parler du travail, si l'on est mis à nu dans une situation de pure séparation qui consume, comment dire la profession ? Le conte *Les habits neufs de l'empereur* d'Andersen esquisse une réponse : qui osera dire à l'empereur qu'il est nu, si ce n'est un enfant, à l'abri des ennuis que lui coûteraient ses dires ?

De fait, à l'université aussi, faute de parler le travail, on le quitte (Forrester, 2023). Le *quiet quitting* est ce phénomène de désistance silencieuse, qui ménage la pudeur, en tant que lieu intime et inaliénable du soi professionnel, qui ne peut plus habiter dans le travail mis à nu dans un dispositif de pure séparation. L'enjeu du q*uiet quitting* consiste d'abord en l'impérieuse nécessité de reconstruire des frontières qui préservent ce lieu intime du soi professionnel, condition de l'identité et qui touche désormais le monde académique. Aussi, aujourd'hui la pudeur, alors qu'elle a été rangée dans les années soixante au rang de valeur ringarde et pudibonde, est, dans une université hantée par la transparence des indicateurs chiffrés, une réaction salutaire qui manifeste le besoin urgent du voile du récit professionnel pour recouvrir le travail, de l'enveloppe du lieu pour nourrir l'imaginaire qui enchante le quotidien et de la communauté du récit pour qu'il ne soit pas confession mais profession (Derrida, 2001 ; Vanhulle, 2004). Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, la frontière à profaner est celle qui coupe le dire-social institutionnel, pris dans une logique organisationnelle identitaire, du faire-social des communautés d'établissement, de sorte que les enseignants à l'université puissent à nouveau faire usage de l'institution comme d'un ciment symbolique pour faire profession.

De fait, en l'absence de récit professionnel, la profession risque de devenir confession d'autant plus facilement que la surmodernité se caractérise par un excès d'ego : le sujet se complaît dans l'étude de son propre reflet. Le conte cède à l'inflation biographique (Benjamin, 2018). Faute de communauté de récit, dans une société majoritairement chrétienne, le récit professionnel tend à prendre la forme pastorale de la confession plutôt que de la profession (Derrida, 2001 ; Vanhulle, 2004). Mais comme le rappelle Derrida, la confession est d'abord intrinsèquement liée à la profession : ainsi, en la matière, les fonctionnaires auraient en particulier à se prononcer sur le parjure, soit une violation de serment, face à une autorité publique ou à un supérieur hiérarchique, à un corps ou à une communauté (Derrida, 2001, p. 17). En fait, la profession implique la confession,

en tant que construite selon des normes qui, en cas d'infraction, méritent sanctions, manifestations de la responsabilité de la profession.

Néanmoins, au fur et à mesure du temps, confession et profession se sont déliées. Dans la modernité tardive, le genre littéraire qui prévaut est l'écriture de soi, centrée sur le je, avec le réel pour matière première, autobiographie, autofiction ou approche biographique en sciences humaines et sociales. L'imaginaire du récit disparaît pour s'en tenir aux faits vécus. La confession, tournée vers le passé, ne débouche sur aucune profession, aucun imaginaire. Aucune reprise de récits si singuliers n'est possible. Coupé du récit institutionnel, sans communauté de récit, la profession risque la confession, soit, au lieu de professer publiquement un futur possible, de se retourner vers la faute et le passé, dont la *cancel culture* est l'expression manifeste. Un tel récit produit de la nostalgie et non de l'utopie. Il ne soutient pas le développement professionnel parce qu'il est coupé du récit professionnel et réduit à la nudité de la subjectivité.

3.5 Le récit pour la profession

Le récit pour la profession se préoccupe d'inventer les conditions pour que la profession, en ayant à nouveau lieu, recouvre sa souveraineté usurpée. Les significations imaginaires et sociales du milieu universitaire sédimentées dans les établissements sont présentées-occultées par l'institution imaginaire de l'UL qui, au moyen d'histoires et de rites, réifie son identité organisationnelle comme unique et congruente avec la Lorraine. Ce faisant, le moment de l'institution imaginaire de l'UL s'autonomise des pratiques socio-historiques des enseignants et domine dans l'organisation, en instituant un mode imaginaire d'habitat qui est une aliénation, dans la mesure où il n'est pas reconnu comme tel (Castoriadis, 1975, p. 198). Sont alors en tension expérience quotidienne et familière vécue par les enseignants à l'université au sein de leur établissement et expérience organisationnelle de l'institution imaginaire de l'UL. La crise professionnelle est d'autant plus aiguë que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire étant devenue un dispositif isotopique au milieu libéral, d'aucune séparation et voué à sa propre consomption, il n'est pas possible d'en faire usage.

Cet écart forme aussi la ZPD des enseignants à l'UL, d'où l'apprentissage jaillit (*supra* chapitre 2), quand ils cherchent à écrire le récit qui ménage leur profession, de sorte que le contexte devienne à nouveau une situation, et si leur milieu socio-historique leur en donne les conditions, ce récit participera de leur développement. De fait, en vertu même du magma de significations imaginaires et sociales qu'est l'institution imaginaire de l'université, « elle n'est jamais, et ne peut jamais être, seulement cela » (Castoriadis, 1975, p. 499). Comme le faisceau de renvois que produisent les différentes strates du magma de significations sociales et imaginaires universitaires est ouvert, rien ne préjuge des effets que produira le récit que les enseignants narreront pour que leur profession ait lieu.

Construire ce récit pour la profession fait qu'ils cesseront d'être parlés par le discours hétéronome de l'organisation où l'imaginaire est vécu comme réel. Il s'agit d'une « situation active » de reprise du discours « définissable par des caractéristiques qui tracent une séparation radicale entre elle et l'état d'hétéronomie » (Castoriadis, 1975, p. 154) qui est reprise constante de la situation. Cette reprise implique que l'accès à la participation, à la construction et à la narration du récit soit donné, que son sens puisse être négocié collectivement de sorte que, malgré la diversité des fragments professionnels, le ciment de l'institution universitaire (*supra* chapitre 2), en tant que « réseau

symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire » (Castoriadis, 1975), soit fabriqué collectivement.

« L'autonomie n'est donc pas élucidation sans résidu et élimination totale du discours de l'Autre non su comme tel. Elle est instauration d'un autre rapport entre le discours de l'autre et le discours du sujet » (Castoriadis, 1975, p. 155). En effet, le sujet actif est sujet de quelque chose, et par sa participation à la négociation et construction du sens à donner au contexte vécu, il se développe, car les processus par lesquels les individus échangent sont la substance du développement cognitif (*supra* chapitre 2). Ainsi, le savoir est distribué au sein de la situation entre les acteurs et outils à disposition. Dire-social et faire-social sont indissociables. De la sorte, l'enseignant, confronté à cette situation troublée où la situation professionnelle vécue devient un contexte, pour reconstruire celui-ci de sorte que les pratiques y soient vivantes et vectrices de la culture socio-historique propre à l'établissement, doit mener une enquête collective, car seule la confrontation à l'altérité radicale du socio-historique fait sortir de l'institution imaginaire de l'université vécue comme réelle et source d'aliénation.

Cette enquête suppose donc un dispositif collectif, consécutif à l'épreuve d'une discontinuité dans le cours de l'expérience, destiné à surmonter la situation devenue sous l'effet du trouble un contexte. Son objectif est de le transformer de façon dirigée et contrôlée en une situation dont les distinctions et relations constitutives sont déterminées de telle sorte qu'il devient possible de convertir les éléments de la situation initiale en un tout unifié. Cette transformation de la situation opère d'abord par les outils à disposition, et en premier lieu les histoires vécues par les professionnels.

En déliant rites et histoires du récit religieux organisationnel, le récit pour la profession profane la double exclusion dans laquelle la profession est mise au ban. Dans ce jeu, s'ouvre un espace imaginaire où réfléchir la réalité. Y sont institués un espace, un temps, une pratique et une langue alternatifs à ceux institués par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. S'y élabore un récit à visée performative où les différents locuteurs qui filent l'étoffe du récit universitaire sont identifiés de sorte que l'enseignant puisse reprendre le cours de son histoire en tissant en connaissance de cause avec ces mêmes fils l'étoffe de la profession selon un motif idiosyncrasique. De la sorte, le récit pour la profession ménage les conditions pour que celle-ci ait lieu et ne soit pas simplement un « comme si ». C'est ainsi qu'elle peut recouvrer sa souveraineté et participer à son propre développement professionnel.

Conclusion du chapitre 7

Le premier chapitre a montré que les enseignants à l'université forment une profession au sens interactionniste du terme, que sa compréhension ne se limite pas aux seuls acteurs, mais s'étend à l'université en tant qu'institution. Quand l'UL naît en 2012, elle est au premier chef une organisation fonctionnelle et imaginaire élaborée selon les principes du *NPM* pour répondre à une mise en concurrence mondialisée des établissements universitaires entre eux. Aussi, l'auto-institution de l'UL a institué religieusement des rites et des histoires qui ont transformé l'institution qu'elle était auparavant, et elle est devenue institution imaginaire de l'organisation universitaire appelée UL.

Cette auto-institution, profession auto-réalisatrice de sa souveraineté, menace la souveraineté de la profession dans les conditions de sa profession, dans la mesure où dire professionnel et dire institutionnel entrent en concurrence dans l'institution du monde.

De fait, l'université, à l'origine un dispositif utopique devenu hétérotopique, devient sous les principes de la bureaucratie néolibérale qui abolit toute distinction entre public et privé, un dispositif isotopique économique, de pure séparation, dont aucun usage n'est possible. L'institution imaginaire de l'organisation universitaire appelée UL aliène les enseignants à une économie bureaucratique néolibérale du territoire lorrain par des rites et des histoires qui lui sont étrangers et occultent l'économie domestique qui lie la profession à son lieu d'exercice. Cette situation produit une crise professionnelle car elle demande d'habiter selon un bâtir imaginaire exogène vécu comme réel alors qu'il est aliénation.

Néanmoins, cet écart entre le bâtir institutionnel imaginaire et l'habiter professionnel vécu est susceptible de produire un apprentissage, dans la mesure où, dans la situation professionnelle devenue contexte, l'enseignant s'engage dans une enquête collective professionnelle pour restituer à l'usage commun ce qui lui a été usurpé, de sorte à ménager sa profession telle qu'elle se construit à partir du magma de significations sociales et imaginaires sédimenté dans son lieu d'exercice. Le bricolage de ce contre-dispositif profane le dispositif religieusement institué par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL, en déliant rites et histoires. Le jeu opéré par cette désacralisation produit un récit imaginaire pour que la profession ait lieu à la mesure du lieu habité, selon le principe de la liberté académique, en instituant le monde universitaire tel que le bâtir ouvre au développement professionnel.

4 Problématisation

En 1968, quand la loi Faure supprime les facultés et abroge les chaires professorales, les universités deviennent des EPSC jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière, (article 3). La loi Savary de 1984 poursuit le mouvement, crée les composantes (article 25) et des services communs à celles-ci tels que bibliothèques, services d'orientation, de formation continue et de valorisation (article 25). La loi LRU de 2007 introduit à l'université la notion de gouvernance, les principes de responsabilité, de reddition de comptes et de mise en concurrence propres à la bureaucratisation néolibérale. Elle précipite la fusion des composantes en établissements universitaires de grande échelle. Elle substitue à la bureaucratie publique une bureaucratisation marchande, et naturalise deux nouvelles logiques, de résultats et de gouvernement à distance (Hadjiisky, 2019, p.22). L'auto-institution de l'UL en 2012, est ainsi une organisation fonctionnelle et imaginaire élaborée pour répondre à une mise en concurrence mondialisée des établissements universitaires entre eux, qui institue l'espace universitaire lorrain comme espace unique et homogène, à rebours de l'imaginaire de la profession telle qu'elle s'est construite en Lorraine.

De fait, la profession des enseignants à l'université est l'héritière d'une construction socio-historique disciplinaire qui remontre à l'Antiquité et aux fondements de la démocratie, qui distingue entre celles qui sont libres, vouées à l'accomplissement de l'homme en tant qu'animal politique et celles qui sont mercenaires, au service de la satisfaction des besoins. Elle s'est ensuite construite en tant que contre-pouvoir à la souveraineté royale et théologique, en tant contre-dispositif de pouvoir socio-

historique, d'utopie devenue hétérotopie, dont la profession est de professer le monde depuis un lieu sans lieu. Quand la profession des enseignants à l'université est constituée sous la IIIe République, alors que la France cherche à se relever de sa défaite devant la Prusse, l'imaginaire de la profession des enseignants à l'université se construit sur des fondements républicain, nationaliste et industriel, avec comme principe commun la liberté académique, bâtie sur un double socle défini d'une part par Humboldt et par l'AAUP d'autre part, et composée d'un ensemble de libertés comportant la liberté d'enseigner, de chercher et d'expression reconnue par l'article L. 952-2 du code de l'éducation, même si les libertés d'enseignement et de recherche, non explicitement nommées, sont essentiellement appréhendées au travers de la liberté d'expression comprise comme liberté professionnelle, garantissant l'indépendance de la profession. Ainsi, dans un sens absolu, la mission de la profession est de professer publiquement une vérité produite scientifiquement et qui exige pour ce faire, la liberté académique sans conditions, entendue comme liberté professionnelle.

Or l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, devenue un dispositif isotopique économique de pure séparation, soumis à la consommation et d'usage impossible, compromet la souveraineté de la profession. En effet, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire usurpe l'espace et le temps de la profession, en niant l'altérité-altération de sa propre institution. Elle virtualise les pratiques de la profession par sacralisation de l'écrit et les déterritorialise en occultant l'économie domestique des établissements. En soumettant la profession à un flux informationnel continu, elle empêche la suspension du temps nécessaire à la réflexion de la société. En plaçant la profession en situation d'exception, dans un non-lieu qui destitue la parole académique alors que la liberté d'expression académique menace l'institution imaginaire de l'organisation par la dénonciation de l'hétéronomie de cette auto-institution organisationnelle, elle assure sa souveraineté sur la profession. L'institution imaginaire de l'organisation universitaire est dès lors une institution totale, qui, en instituant l'espace, le temps, la langue et les pratiques à un imaginaire leurrant délié de celui des pratiques académiques vivantes, aliène les enseignants en désincarnant la profession, pour peu qu'elle soit vécue comme réelle. Comment, dans cette crise professionnelle, la profession peut-elle recouvrer sa souveraineté ?

La profanation est le contre-dispositif qui restitue à l'usage commun ce qui en a été initialement séparé. Pour retrouver l'usage du dispositif universitaire, il importe de rétablir une séparation qui lui confère à nouveau son régime hétérotopique par désistance du récit organisationnel. Or le dispositif de l'institution religieuse imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL joue au double niveau de l'action (rite-*topos*) et du discours (histoire-*topoi*). Aussi la profanation consiste à re-disposer les lieux, tant sur le plan du discours que de l'activité, pour ne plus être parlé par l'institution hétéronome, mais construire un récit autonome et ménager la souveraineté de la profession telle qu'en son habiter. En effet, dans la mesure où le récit de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est formé d'un magma de significations imaginaires et sociales sédimentées dans les établissements, il est possible, par un faisceau de renvois, que ses habitants domestiquent son récit pour l'instituer autrement, en s'affranchissant des rites et des histoires religieusement instituées, car rien ne permet de déterminer a priori l'endroit où passe la frontière du symbolique. Cette déliaison ouvre du jeu symbolique, qui engage le récit que la profession tient à instituer pour elle-même. Dans cet espace fictif, l'imaginaire réinscrit les séparations nécessaires à l'exercice de la profession, de sorte que ce récit, pour la profession bannie dans un non-lieu, est préalable à la reconstruction d'une

position politique, qui en instituant un autre monde, recompose la souveraineté perdue. De la sorte, il ne s'agit plus d'habiter à la mesure du bâtir aliénant de l'organisation, mais de bâtir à la mesure de l'habiter de la profession. Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, quel contre-dispositif narratif les enseignants instituent-ils pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté ?

PARTIE 2 : ENQUÊTE ET ANALYSE

La première partie de cette recherche a documenté historiquement et conceptuellement la crise professionnelle vécue par les enseignants à l'UL. L'enjeu de cette seconde partie est de comprendre comment cette crise est vécue au quotidien par les enseignants à l'UL. Pour ce faire, seront exposés dans un premier temps les principes selon lesquels l'enquête a été menée sur le terrain. Les résultats de l'analyse ainsi menée seront ensuite présentés conformément aux différentes strates du magma de significations imaginaires et sociales universitaires investiguées grâce aux grilles d'analyse produites dans la méthodologie. L'analyse s'articulera donc en trois parties, respectivement consacrées à l'expérience vécue des imaginaires organisationnel, académique et domestique, pour comprendre comment du faisceau de renvois de ces strates imaginaires sédimentées dans les lieux, les enseignants bricolent un espace où l'imaginaire, délié de la topologie de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, réfléchit le monde et fait que la profession recouvre sa souveraineté. L'imaginaire organisationnel sera analysé sans faire de distinction entre statut, discipline et établissement, en revanche, l'imaginaire académique prendra ces variables en compte. L'imaginaire domestique sera analysé à travers quatre contre-dispositifs narratifs construit par les enseignants pour recouvrer leur souveraineté.

CHAPITRE 8 : INVESTIGUER L'IMAGINAIRE DE LA PROFESSION

Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, le contre-dispositif narratif que les enseignants bricolent pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté se construit à partir des différentes strates socio-historiques du magma de significations imaginaires et sociales universitaires lorrain (Castoriadis, 1975, p. 497; Rosengren, 2014). Si dans la strate superficielle de ce magma, l'imaginaire bureaucratique domine, il n'empêche qu'habiter en poète le lieu de travail crée des faisceaux de renvois inédits à partir des significations imaginaires et sociales qui s'y sont sédimentées au cours du temps. De la sorte, le contre-dispositif narratif qui profane le dispositif de l'institution religieuse imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL procède par réorganisation perpétuelle des différentes strates entre elles pour recouvrer la souveraineté professionnelle.

Aussi, dans cette recherche, l'enjeu consistait à ce que la méthodologie retenue accédât aux différents imaginaires sédimentés en strates dans les lieux professionnels. Dans un premier temps, il s'agissait d'identifier l'unité d'analyse pertinente pour étudier le magma de significations imaginaires et sociales à partir duquel les enseignants bâtissent pour ménager leur profession ; de trouver le déclencheur de ce contre-dispositif narratif ; de définir l'outil analyseur qui déjouât les discours institués qui occultent les pratiques (*supra* chapitre 5) et dont les enseignants font aussi un usage tactique pour cacher et préserver des espaces de jeu professionnel (*supra* chapitre 6) ; de déterminer la méthode qui investiguât selon ses principes ; et enfin d'adopter une posture scientifique congruente qui évitât la projection de mes représentations. Une fois que ces outils ont été bricolés, chacune des strates du magma a fait l'objet d'un recueil selon une approche spécifique à sa logique. Ont été ainsi distingués l'imaginaire de l'organisation universitaire, de la profession et des

enseignants. Les données ont été organisées à l'aide d'un *CAQDAS* (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Leur analyse itérative a été conduite à partir de grilles distinctes suivant la logique de la strate du magma de significations imaginaires sociales universitaires dont elles relevaient. La conceptualisation qui s'en est suivie a conduit à discerner, dans le contre-dispositif narratif bricolé par les enseignants pour recouvrer leur souveraineté professionnelle, plusieurs types de récit, dont un spécifique visant à ménager la profession.

1 Des outils pour investiguer l'imaginaire

1.1 L'établissement, unité d'analyse

Définir l'unité d'analyse du développement professionnel des enseignants à l'université dépend de la théorie convoquée pour le comprendre. Suivant qu'est retenue une approche développementale, managériale ou historico-culturelle, l'unité d'analyse diffère. Dans la mesure où, pour étudier le développement professionnel des enseignants à l'université, l'approche interactionniste et historico-culturelle (*supra* chapitre 2) a été retenue comme la plus à même de rendre compte de leur apprentissage situé du métier, considérer uniquement l'enseignant et son parcours professionnel ne pouvait être l'unité d'analyse appropriée. Quant à considérer que l'UL était l'unité d'analyse, cela revenait à croire à la réalité de l'institution auto-instituée, et donc à conduire la recherche selon l'approche managériale du développement professionnel (*supra* chapitre 2). L'unité d'analyse pertinente devait pouvoir rendre compte des pratiques vivantes de la vie académique. Les communautés de pratiques, en tant que vectrices d'une culture professionnelle vivante, ont dans un premier temps été considérées comme répondant à ce critère. Cependant le propre d'une communauté de pratique vivante est de ne pouvoir être circonscrite (*supra* chapitre 3), au risque sinon d'être réifiée et instituée. Aussi, au fur et à mesure des lectures et des entretiens exploratoires, l'établissement, en tant que lieu de vie académique, s'est imposé comme l'unité d'analyse convenant à une approche historico-culturelle du développement professionnel des enseignants à l'université. Deux raisons à cela.

La première tient à la création de l'institution imaginaire de l'organisation de l'UL, où, au 1er janvier 2012, les établissements réunis pour la former ont disparu en tant que tels et sont devenus composantes du seul établissement désormais reconnu, l'UL, tandis que leur identité antérieure n'a été reconnue qu'à condition d'être partagée au sein d'un collégium (*supra* chapitre 5). Or les trois rapports de l'HCÉRES le répètent à l'envi : autant les pôles scientifiques qui regroupent les laboratoires partageant des domaines de recherche ont développé au fil du temps une identité commune, autant les collégiums, à l'exception de ceux qui en partageaient déjà une (écoles d'ingénieurs regroupées dans l'INPL et IUT dans l'ADIUT) peinent à construire leur identité. De fait, l'occultation des établissements par l'avènement de l'UL et leur présentation dans les collégiums relève de l'aliénation de l'UL à elle-même. Dans la représentation sociale qu'elle donne d'elle-même, l'institution imaginaire de l'UL est en effet motivée par des motifs externes, en l'occurrence, du côté de la recherche, la nécessité de mutualiser et regrouper ses forces pour faire face à la compétition internationale, et du côté de l'enseignement, la nécessité de professionnaliser les étudiants pour répondre aux besoins du marché du travail, ce qui fait d'elle une institution hétéronome, qui ne se reconnaît pas comme auto-institution (Castoriadis, 1975, p. 537). Les établissements universitaires sont particulièrement touchés par l'auto-institution de l'UL qui récuse leur identité historico-culturelle propre au nom d'une identité organisationnelle commune. Par conséquent, depuis 2012,

dans les établissements de l'UL, se joue une recomposition professionnelle hétéronome qui affecte la profession des enseignants compris selon une approche historico-culturelle. Aussi, les établissements sont l'unité d'analyse pertinente pour savoir si l'imaginaire hétéronome de l'institution universitaire de l'UL est vécu comme réel par les enseignants à l'université.

La seconde raison, qui fait de l'établissement l'unité d'analyse pertinente pour cette recherche, est qu'à l'intersection des différentes cultures qui se croisent à l'université, y ont lieu des pratiques académiques vivantes (Clark, 1987). Dans les établissements se croisent les étudiants et les personnels de l'université, au nombre desquels les enseignants titulaires, mais aussi les très nombreux contractuels à titres divers ainsi que les personnels administratifs, chacun avec leur imaginaire. Mais s'y croisent aussi la culture propre au lieu où il est situé, selon sa position géographique en Lorraine, ainsi que la culture socio-historique dont il est la matérialisation historique en tant qu'établissement universitaire. À ce titre, sont effectivement sédimentées dans les établissements universitaires des strates de significations imaginaires et sociales hétérogènes dont l'organisation est fonction des pratiques des acteurs qui y habitent à titre de résidents temporaires ou permanents. Les enseignants à l'université dont il est question ici sont en contact permanent avec ce magma de significations imaginaires et sociales, qui s'ajoute au leur, dont la composition minimale commune est issue de la matrice disciplinaire universitaire qui les a formés.

1.2 La crise professionnelle, déclencheur des imaginaires latents et occultés

Une fois cette unité d'analyse déterminée en cohérence avec l'approche interactionniste choisie pour étudier le développement professionnel, face à l'imaginaire invasif du *NPM*, qui, en s'auto-instituant comme institution totale du temps et de l'espace (*supra* chapitre 7) et par l'institution religieuse de rites et histoires bureaucratiques, occulte ceux socio-historiquement construits en situation, il s'agissait de savoir comment faire parler les imaginaires latents hantant les établissements universitaires. La crise actuelle de l'habitation qui exproprie les enseignants de leur enveloppe commune, l'établissement, pour lui en substituer une autre, l'organisation, qui les met au ban, provoque une crise de la profession (*supra* chapitre 6). Elle met la vie académique à nu, en la coupant de l'imaginaire socio-historique des lieux qui enveloppait le travail universitaire d'un voile enchanteur, et l'expose au pouvoir souverain de l'organisation. Elle la « dénarrativise » (Han, 2014), puisqu'en rompant le « comme si » qui est sa souveraineté, elle la soumet à l'efficacité de l'action et à la production d'œuvre (Derrida, 2001, p. 40). Se produit ainsi un dé-ménagement de l'économie domestique universitaire.

Cette crise professionnelle appelle en réponse un nouveau ménagement qui est l'expression de ce que devrait être la vie académique selon l'imaginaire professionnel situé des enseignants. « Mais ce qui fait la force destructrice de ce contexte politico-économique contient également "une possibilité positive" qui peut être utilisée contre lui-même. C'est de cette "possibilité positive" que dépend la capacité de reconstituer des communautés d'agir conçues comme moteurs d'une "politique à venir" » (Popa, 2019, paragr. 36). Aussi, il s'agit d'envisager cette crise de la profession comme un déclencheur qui, en contraignant la profession à faire usage du capital spatial sédimenté dans l'établissement, fait apparaître au travers du faire-social des enseignants ce qui est occulté par l'institution religieuse et imaginaire de l'organisation universitaire (Lourau, 1970). De la sorte, étudier la crise de l'habitation en tant que crise de la profession permet de saisir l'imaginaire collectif selon

une approche interactionniste (Strauss, 1992). Avec quel outil cependant analyser cette crise, sachant que les enseignants à l'UL, obnubilés par l'imaginaire républicain nationaliste d'égalité territoriale hérité de la Révolution et de Napoléon, exacerbé en Lorraine par l'annexion de 1870, et opportunément ravivé par l'imaginaire rationnel du *NPM*, ne la perçoivent pas ainsi ?

1.3 Le CPP, outil analyseur de la crise professionnelle

L'unité d'analyse étant déterminée et le déclencheur des imaginaires socio-historiques identifié, restait à trouver l'outil qui permît de faire parler les pratiques des enseignants de l'UL. Le CPP, dispositif sans histoire instituée, a été choisi en tant que forme instituante nouvellement née du *NPM* (2019) dans une institution imaginaire universitaire à la construction identitaire émergente (2012), pour sa vertu potentielle à faire exprimer aux enseignants leur imaginaire de la profession en dehors de toute référence socio-historique.

Le CPP s'inscrit en effet dans une politique de transformation des pratiques pédagogiques universitaires qui vise à rendre les enseignants responsables de la politique institutionnelle selon une logique de reddition de comptes propre au pilotage de l'organisation universitaire selon les principes du *NPM*. Le CPP, proposition du rapport Bertrand en 2014, voit le jour en 2019. Le rapport reprenait l'antienne du retard universitaire français (Bertrand, 2014, p. 5) pour arguer que la qualité devînt désormais une priorité dans l'enseignement comme dans la recherche, en partant de la priorité à accueillir deux types de publics qui, jusque-là, ne s'asseyaient guère à l'université, les étudiants issus de bacs professionnels et les professionnels en reprise d'études pour lesquels « les parcours de formation sont encore très rigides et trop linéaires » (Bertrand, 2014, p. 6). Au nom de ces publics, selon une logique néolibérale assumée, le rapport appelait à la flexibilisation des parcours « pour ceux qui n'ont pas le temps », sachant que le compte personnel de formation a été institué la même année.

Pour ce faire, le rapport préconisait que la transformation pédagogique fût désormais pilotée stratégiquement de sorte à définir les axes prioritaires, que les formations fussent accréditées selon un référentiel de compétences, et que leur conformité à celui-ci fût évaluée régulièrement. Pour soutenir cette transformation, il appelait de ces vœux plus de formation, d'accompagnement, de reconnaissance, de structuration du champ de la pédagogie de l'enseignement du supérieur. Derrière ces arguments louables s'est en réalité joué un profond changement de pratique pour la profession puisqu'en s'immisçant dans les pratiques pédagogiques par le biais de l'accréditation, de l'évaluation, de la formation, de la responsabilisation et de la reconnaissance, est atteinte la liberté académique des enseignants à l'université, en tant que liberté d'enseigner.

Ainsi, derrière l'intention affichée, se cache un bouleversement profond, où le développement professionnel des enseignants à l'université est managérialisé au service de l'organisation (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017). L'action de l'enseignant est circonscrite à la liberté d'identifier les situations, rassembler les moyens et inventer la méthode pour instituer l'institué dans la formation. Ce dispositif, en promouvant la pédagogie universitaire, participe à la transformation de la profession car il modifie le rapport de celle-ci à son apprentissage. En instituant en effet que l'apprentissage expérientiel est une modalité de formation instituée par l'organisation, il la place sous son pouvoir souverain, alors que jusque-là l'apprentissage sur le tas entre pairs était laissé aux enseignants. La profession des enseignants à l'université est ainsi renvoyée au modèle de la formation des

enseignants de l'EN, alors que son identité repose en partie sur un long processus socio-historique de différenciation par rapport à ce corps (*supra* chapitre 1). Ce retour vers un modèle EN est renforcé par le fait que le CPP est un dispositif ouvert à égalité aux EC et aux ESAS. Aussi le CPP est la manifestation que la liberté d'enseigner cherche de plus en plus à être placée sous le contrôle de l'organisation.

De fait, ce dispositif véhicule l'imaginaire du développement professionnel managérial, où l'individu en projet participe à la transformation pédagogique des pratiques universitaires en intériorisant la stratégie définie par d'autres que lui. Comme le rappelle Boutinet (2012), le mode projet, tel qu'il est valorisé par le management, exclut d'autres modes créatifs, tels que le bricolage, l'intuition, le mimétisme, l'improvisation, disqualifiés par la rhétorique de l'innovation telle qu'elle a été diffusée par Schumpeter pour des raisons économiques (*supra* chapitre 6). Or l'innovation de rupture, la seule créatrice, demeure extrêmement rare. Tandis que l'innovation incrémentale, la plus répandue, est en général simplement créative. L'innovation incrémentale, indexée à la consommation, vise la destruction créatrice, qui, en poussant à l'obsolescence, assure l'avènement éternel du neuf, en niant la dimension historico-culturelle des pratiques. Elle ne crée rien mais réorganise l'existant sans aucune singularité. Ainsi, soumise à la consommation, elle « est une variante du temps linéaire dans lequel la logique dévoratrice du Kronos engendre l'épuisement […] cette innovation d'abord pensée dans la mouvance de Schumpeter sert à réguler la sphère économico-technique dans une culture industrielle organisée sur un mode libéral, celui d'une initiative débridée » (Boutinet, 2012, p. 351). Par conséquent, elle conduit à la consommation et produit des déchets de plus en plus coûteux dans leur gestion et leur recyclage.

De même que le libéralisme exploite la nature sans tenir compte des coûts environnementaux, jusqu'à l'épuisement des ressources, de même il exploite l'organisation et les individus jusqu'à leur consomption, produisant, dans l'un et l'autre cas, une pollution qui épuise et entrave le développement. Aussi « tout se passe comme si le projet semblait être devenu ce démon infernal que nous invoquons d'autant plus pour sortir de la crise qu'il fait tout ce qui est en son pouvoir pour nous maintenir dans cet état de crise » (Boutinet, 2012, p. 348). De fait, ce que le projet innovant nie au nom du profit est l'économie domestique soucieuse des ressources du domaine habité pour assurer leur administration familiale et quotidienne, par des pratiques spatiales faites de bricolage, d'intuition, de mimétisme, de reprises ancrées dans le lieu (Certeau, 1980) et inscrites dans une culture qui sait ce qui est bon pour elle en préservant ses ressources par leur usage parcimonieux, le tri des déchets et leur recyclage (Helmer, 2021) (*supra* chapitre 6). Par conséquent, sous couvert d'autonomie et de responsabilisation des enseignants, le CPP, qui institue le projet avalisé par l'organisation comme modalité de formation, vise à substituer à l'économie domestique de la vie académique en établissement, une économie managériale rationnelle et hétéronome qui transforme les pratiques selon une économie scientifique et rationnelle au service de l'innovation incrémentale.

Concrètement, le CPP, accordé sur candidature, pour une durée de six à douze mois, est accessible à égalité de traitement aux deux catégories d'enseignants permanents à l'université, EC et ESAS, en exercice depuis au moins trois ans. Il permet, par une dispense totale de cours avec maintien du salaire, de mener un projet pédagogique en établissement jugé potentiellement utile à un espace plus large que le sien. Il est accordé sous réserve de remplir les conditions d'attribution examinées par le conseil de la formation qui sélectionne les candidats. Le CPP doit s'inscrire dans la politique de

formation de l'établissement d'exercice et de l'université de rattachement, voire dans la politique stratégique nationale en matière de pédagogie.

En ce qui concerne l'UL ce projet doit être « structurant », soit être associé aux projets pédagogiques soutenus par l'établissement (ORION, LUE, AILES (accompagnement à l'intégration des lycéens dans l'enseignement supérieur), Mutacamp, Dune-Eole), financés par des appels à projets nationaux, et contribuer « à l'approche par compétences, la formation tout au long de la vie, la professionnalisation des parcours, le développement de l'alternance », et « à la mise en œuvre de la stratégie de développement de la composante d'appartenance » selon le document d'aide à la rédaction du dossier CPP fourni par les services des ressources humaines de l'UL. À cet égard, l'avis de la direction de la composante où l'enseignant délivre ses enseignements est déterminant pour l'obtention. Dans les trois mois suivant la fin du congé, l'enseignant remet un rapport, évalué par le conseil académique chargé de la sélection initiale des candidats. L'organisation de l'activité durant le congé est laissée à la discrétion de l'enseignant qui en bénéficie. Suivant le lieu d'exercice, l'enseignant bénéficiaire conserve ou non ses responsabilités administratives et/ou pédagogiques. De fait, durant leur congé, les enseignants bénéficiant du CPP continuent à participer à la vie académique de leur établissement, puisque activités de recherche et responsabilités diverses continuent d'être assumées.

Dès lors, si le CPP fonde le développement professionnel de ses bénéficiaires sur un dispositif social situé en établissement, conformément à la culture socio-historique universitaire, dans un temps relativement long affranchi des contraintes ordinaires du temps pédagogique, il n'en reste pas moins qu'il est institué par l'organisation qui, en instituant l'apprentissage situé comme modalité de formation qui ne nécessite aucune formation, disqualifie par la même occasion la formation dont les enseignants ont la charge. De la sorte, alors même qu'ils bénéficient d'un congé pour transformer la pédagogie, les enseignants bénéficiant d'un CPP véhiculent malgré eux l'idée que former ne requiert aucune formation, ce qui disqualifie la formation à la pédagogie à l'université.

Aussi, le CPP, en tant que dispositif au service du développement professionnel produit par le *NPM* et véhiculant ses valeurs, est une opportunité d'étudier ce que cet imaginaire devient dans les pratiques des enseignants à l'université, soit l'à-venir de l'économie organisationnelle dans l'économie domestique des établissements universitaires selon l'unité d'analyse choisie. Il a pour fonction de jouer dans cette recherche le rôle d'analyseur,

> soit ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler. Provocation institutionnelle, acting out institutionnel… le passage à l'acte institutionnel suppose un passage à la parole (une provocation, au sens premier du terme) et par conséquent exige la médiation d'individus particuliers que leur situation dans l'organisation fait accéder à la singularité de « provocateur » (Lourau, 1970, p. 283).

Ainsi, les projets pédagogiques développés par les enseignants ne valent que par leur usage en tant que contre-dispositifs, qui dévoilent les imaginaires occultés de la profession mobilisés dans la vie académique en établissement. Aussi, dans cette recherche, à la différence de l'approche managériale du développement professionnel qui l'a imaginé, l'usage du CPP est étudié en tant que contre-dispositif situé dans un établissement pour répondre à la crise professionnelle ressentie par les enseignants qui en ont fait la demande. De fait, le CPP est une matérialisation de l'imaginaire

endogène du *NPM*, qui embarque avec lui les décisions réglementaires visant à former les enseignants à l'université à la pédagogie, le conseil de la formation validant la conformité des objectifs du projet pédagogique avec la stratégie de l'UL, les énoncés scientifiques sur la réussite des étudiants, les propositions philosophiques où le mode projet est mode de réalisation de soi-même et les propositions morales philanthropiques sur l'accueil de tous à l'université. Ce dispositif est ainsi mis en contact avec des imaginaires exogènes, des aménagements architecturaux universitaires, des communautés de récits et de pratiques professionnels, des pratiques académiques vivantes et une histoire ancrée dans un territoire, « bref, du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 2001, p. 299), qui font que ce dispositif en contexte échappe à l'institution qui le promeut. Rien ne présume en réalité des faisceaux de renvois produits du moment que les enseignants se l'approprient selon leur propre magma de significations imaginaires et sociales.

Ainsi, au titre de « dispositif matériel qui fait de l'analyse » (Lapassade, 1971, p. 188), l'usage du CPP en tant que contre-dispositif au service du ménagement professionnel exprime la compréhension que les enseignants ont de la profession. Selon l'analyse institutionnelle, les individus qui utilisent les analyseurs sont des déviants qui dévoilent les limites et les impasses des institutions, mais ne sont pas entendus par elle jusqu'à ce que leurs pratiques soient si bien reconnues et instituées qu'ils ne soient jamais nommés. Il y aurait ainsi trois types de déviants : les politiques, qui s'en prennent à la stratégie institutionnelle, les libidinaux, qui se jouent de l'institution, et les organisationnels, qui attaquent la structure organisationnelle.

1.4 La méthode qualitative, délibérative et intégrative

Dans la mesure où cette recherche a pour ambition de comprendre le développement professionnel situé des enseignants dans l'institution imaginaire de l'UL, soit un phénomène social complexe, à partir d'un dispositif de formation utilisé comme contre-dispositif, qui réunit divers matériaux, dispersés dans des contextes pluriels dont il est fait usage dans de multiples disciplines, avec la volonté de le comprendre selon une approche théorique qui récuse l'idée de sens préétabli à l'histoire, la méthode qualitative a semblé la plus appropriée pour atteindre cet objectif. Parce qu'elle cherche la théorisation des pratiques tout en ménageant leur singularité (Mukamurera et al., 2006), elle place au centre de sa réflexion les acteurs dont elle cherche à comprendre les dynamiques de comportement. Elle vise donc la généralisation analytique plus que statistique, l'hétérogénéité des pratiques plutôt que leur homogénéité, en mettant en évidence des dynamiques comportementales qui peuvent jouer différemment selon les contextes.

En procédant à l'analyse de matériaux issus de sources hétérogènes, entretien, documents, données issues de l'observation, elle se distingue par une approche inductive qui fait un usage spécifique de la théorie. Cet usage prend *grosso modo* trois formes. La position radicale, qui consiste à entrer sur le terrain avec un bagage théorique minimal, est défendue sous le nom de théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2017 ; Lejeune, 2019; Paillé, 1994). Son intérêt principal est d'avoir questionné, dans les années soixante, l'analyse quantitative, en démontrant qu'elle apportait une forme complémentaire de compréhension du terrain à celle apportée par la méthode quantitative. La position modérée reconnaît la pertinence d'une matrice conceptuelle préalable à l'entrée sur le terrain, tout en écartant ce cadre lors de l'analyse. La dernière position, qui correspond à celle suivie

dans cette recherche, dite délibérative, utilise la matrice conceptuelle pour guider l'analyse, celle-ci conduisant en retour la construction de la matrice conceptuelle (Albero & Paivandi, 2022 ; Savoie-Zajc, 2011).

L'intérêt de cette méthode est de déconstruire peu à peu les représentations du chercheur impliqué dans la recherche pour en construire de nouvelles ajustées au vécu des acteurs. Elle coûte cependant un temps considérable par les nombreuses itérations auxquelles elle contraint. Néanmoins, comme rappelé lors de l'introduction, lors de ma mission d'AP, la rencontre d'enseignants issus de toutes disciplines et exerçant sur l'espace lorrain a défait l'institution imaginaire de l'université que j'avais construite depuis 2005, à partir de mon expérience en IUT. La démarche qualitative, dont l'intention est de répondre aux questions « pourquoi ? » et « comment ? » répondait donc à mon besoin de création d'un système d'explications autre que celui dont je disposais et qui s'avérait insuffisant pour comprendre ma propre expérience.

En opérant un déplacement qui consistait à décentrer la compréhension de mon expérience vécue vers les pratiques des enseignants dans un contexte universitaire en mutation, la possibilité s'offrait d'apporter des réponses nouvelles à un questionnement personnel qui n'en trouvait pas, dans le respect de l'hétérogénéité des situations vécues observées. Elle offrait la possibilité de fabriquer une théorie qui puisse rendre compte du sentiment de désorientation ressenti par la profession et qui, d'après les recherches effectuées, était peu documenté alors que par ailleurs les effets du lieu d'exercice sur le développement professionnel sont reconnus pour jouer « un rôle particulièrement déterminant » « sur la temporalité de l'activité d'enseignement, sur sa nature et sur sa charge » (Picard, 2020, p. 275). Néanmoins ces travaux, menés dans de multiples disciplines, à l'image des multiples dimensions du lieu, sont issus essentiellement de la sociologie (Bodin et al., 2018 ; Felouzis, 2003 ; Losego, 2004), la géographie (Baron, 2010 ; Baron & Berroir, 2007 ; Frouillou, 2017), les sciences de gestion (Gatignol, 2014) ou l'histoire (Picard, 2020) et moins des sciences de l'éducation, qui, à la notion de lieu, préfèrent celle d'espace moins contextualisée (*supra* chapitre 6).

Le déroulement de la méthode qualitative à logique inductive et délibérative (Mukamurera et al., 2006) n'est pas séquentiel, mais itératif (*infra* figure 4). La méthode s'appuie sur une question de départ souple et large qui est précisée au fur et à mesure de la collecte des données. Le processus de recherche est ajusté en fonction des « événements vécus en cours de recherche, ses propres prises de consciences et les réactions des répondants devant les tentatives d'interprétation avancées » (Savoie-Zajc, 2011, p. 129). Dans ce processus, la « matrice conceptuelle provisoire » oriente la recherche instrumentée par des outils méthodologiques adaptés aux objets investigués.

Avant que cette recherche ne débute, mon expérience en tant qu'AP au sein de la DACIP pour animer des formations auprès des MCF stagiaires dans le cadre des trente-deux heures de formation obligatoire à la pédagogie, en me confrontant à toutes les disciplines enseignées à l'université, avait déconstruit en partie la représentation de la formation transmissive comme possible levier de changement des pratiques. À peine installés dans leur poste, les MCF stagiaires pensaient la formation en fonction de leur matrice disciplinaire et les interrogeaient à l'aune des pratiques de l'établissement qu'ils avaient intégré. Aussi, durant la première année de doctorat, la recherche a initialement porté sur les communautés de pratiques des enseignants à l'université comme vectrice du développement professionnel pédagogique.

Cependant, au gré des recherches bibliographiques et des entretiens exploratoires, la matrice conceptuelle a été ajustée. Les communautés de pratiques étant par essence non instituées, il était en effet difficile de les cerner et d'y entrer. D'autre part, alors que l'intention initiale était de s'intéresser au développement professionnel pédagogique, la revue de littérature en pédagogie universitaire et les entretiens ont montré qu'en pratique ce développement pédagogique était inséparable des autres dimensions du métier. Ainsi, cette première itération a conduit à recentrer la question de départ sur le développement professionnel envisagé comme un tout et à chercher un outil qui permît d'accéder aux communautés de pratiques sans que cet objectif soit présenté comme tel.

À partir de cette matrice conceptuelle provisoire, le cycle itératif selon lequel la démarche qualitative délibérative se déroule comporte trois phases : la collecte des données et leur échantillonnage à partir des hypothèses de moyenne portée, leur condensation et présentation, et leur conceptualisation à partir de l'analyse réflexive inductive (*infra* figure 4).

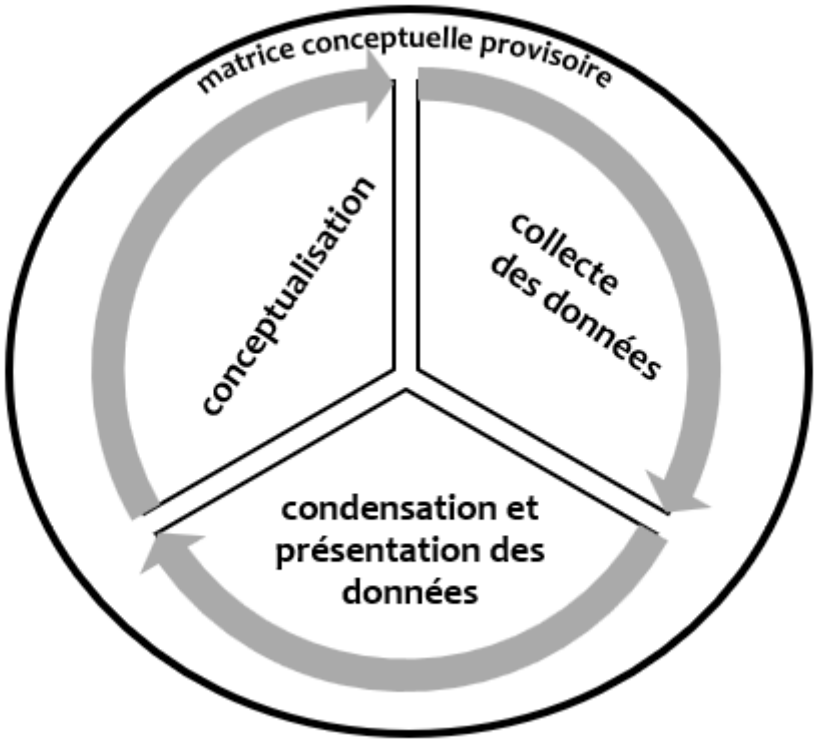


Figure 4 : Schéma présentant le cycle itératif de la méthode qualitative délibérative.

Le processus intègre les données au fur et à mesure des itérations. Ainsi, la question de départ s'est transformée sous l'effet de la collecte des données, de l'enrichissement de la matrice conceptuelle et de son analyse inductive, jusqu'à s'épaissir de la connaissance du contexte de son émergence, pour devenir la première partie de cette recherche, qui en est la problématisation. À partir de celle-ci, et au fur et à mesure qu'avait lieu le recueil des données, des hypothèses ont été formulées dont la fonction était essentiellement heuristique. Ainsi, à travers du recueil des données, la conceptualisation théorique est échantillonnée (Lejeune, 2019). Donc quand bien même les

entretiens visent le même objet, ils ne se déroulent pas de la même façon, suivant que la conceptualisation progresse. La conceptualisation fonctionne donc par approximation avec des instruments provisoires sans cesse ajustés à sa progression.

Un exemple de ces ajustements constants se situe en septembre 2022, à l'issue de la première phase de codage. Il s'agit alors de comprendre pourquoi l'imaginaire pédagogique des enseignants bénéficiant du CPP interrogés est désertique et peu habité. L'hypothèse alors formulée est qu'investir le champ de la pédagogie à l'université équivaudrait pour l'EC à renoncer à son identité d'enseignant à l'université. En somme, s'intéresser à la pédagogie équivaudrait à une conversion, qui serait une régression à un état antérieur de la profession sous l'effet de l'évolution du milieu. Cette hypothèse a conduit alors à envisager la question du développement professionnel sous l'angle de la sociologie de la conversion à un nouvel imaginaire (Darmon, 2011). Néanmoins, elle a été abandonnée, parce que, d'après Castoriadis, l'être est composé de multiples strates, qui ne se transforment pas les unes au contact des autres, mais se réorganisent en fonction du contexte, certaines affleurant à la surface, tandis que d'autres sont enfouies. Pour autant, cette hypothèse a sensibilisé à la dimension religieuse de l'imaginaire, présente chez Castoriadis, mais jusque-là dédaignée, qui fait que l'institution s'auto-institue de façon hétéronome et assure son auto-institution par le respect religieux de rites et d'histoires, qui occultent le chaos sur lequel elle s'est instituée[73].

Cette dimension religieuse de l'institution a attiré l'attention sur ces mêmes rites et histoires qui assurent son institution, et a éclairci la distinction opérée entre confession et profession (Derrida, 2001, p. 17). La profession est en effet sans conditions, un « comme si » affranchi de toute velléité d'action et d'opération, dont la puissance tient à l'assomption de son impuissance en tant que reflet, c'est pourquoi la conditionner à la professionnalisation, soumise à la managérialisation, qui n'est qu'une autre forme de religion, la menace de la confession, dans la mesure où apprécier la profession à l'aune de référentiels et d'évaluation, expose à l'expiation en cas de déviance. Ainsi, des rapports HCÉRES qui sentent l'homélie et où les pratiques d'auto-évaluation font tourner la profession à la repentance. Ce détour par la sociologie a donc fait comprendre que le développement professionnel, dans une institution imaginaire universitaire, ne pouvait se limiter à la compréhension d'un phénomène singulier et individuel et nécessitait d'appréhender l'université en tant qu'institution imaginaire religieuse de l'université. Aussi, dans cette recherche, les hypothèses de moyenne portée ont été autant de lignes de force qui ont orienté le travail de recherche, en laissant à la sérendipité une place peu revendiquée dans une démarche hypothético-déductive.

Au fur et à mesure que les objets ont été investigués, par un processus d'analyse itérative des données ainsi recueillies, la recherche a été consolidée par de nouveaux apports théoriques, jusqu'à ce que la saturation soit atteinte, c'est-à-dire qu'aucune donnée issue des entretiens ou observations ne soit suffisamment inédite pour justifier d'en recueillir davantage. Ainsi, les concepts de lieu, de dispositif et de récit sont issus des apports successifs des boucles itératives et jugés nécessaires pour

[73] « L'institution hétéronome de la société et la religion sont d'essence identique. Elles visent, toutes les deux, le même et par les mêmes moyens. Elles ne visent pas simplement l'organisation de la société. Elles visent à donner une signification à l'être, au monde et à la société, et la même signification. Elles doivent masquer le Chaos, et en particulier le Chaos qu'est la société elle-même. Elles le masquent le reconnaissant à faux, par sa présentation/occultation, en en fournissant une Image, une Figure, un Simulacre » (Castoriadis, 1975, p. 479).

élucider l'objet investigué. Si l'intérêt de la méthode qualitative délibérative est la production de théorie, l'investigation au moyen d'hypothèses de moyenne portée conduit à emprunter beaucoup de chemins de traverse, parfois aussi des impasses, et prend par conséquent un temps considérable. S'il n'est pas désagréable de flâner au hasard, si les erreurs sont sources d'apprentissage, cette méthode néanmoins, qui expose à l'altérité, au doute, à l'incertitude et aux risques rend le chercheur vulnérable.

1.5 Le journal de recherche, espace de développement professionnel

De fait, le propre de la méthode qualitative délibérative est qu'elle est peu instrumentée. Il est difficile d'objectiver rationnellement le travail de recherche. Ainsi, le schéma de la figure 4 est la théorisation *post hoc* d'un processus qui ressemble davantage à la figure 5, même si cette présentation comporte le risque de laisser douter de la scientificité de la démarche ainsi présentée. Pourtant, ce qui caractérise ce schéma, au-delà de l'aspect brouillon de la démarche, c'est son dynamisme. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire ; le chercheur, en mouvement constant, se déplace à tout moment à toutes les étapes de la recherche. Ces ajustements constants sont sources d'instabilité et produisent un sentiment d'insécurité.

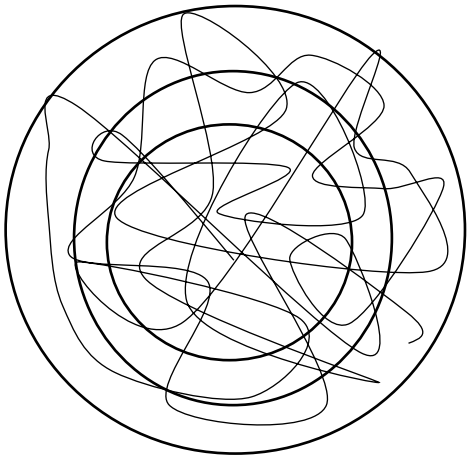


Figure 5 : Schéma présentant les tours et détours de la méthode qualitative délibérative.

Dans ce type de recherche, le principal instrument utilisé par le chercheur est en effet lui-même, et son succès autant que sa faillite dépendent de son implication. Aussi, le paradoxe de la posture à construire est de se tenir sans cesse à distance de soi-même pour que la recherche ne soit pas l'expression de son propre magma de significations imaginaires et sociales, tout en faisant preuve d'imagination pour conceptualiser à partir de ce même magma. C'est pourquoi, dans la mesure où l'imaginaire est à la fois l'objet et l'instrument nécessaire au travail de recherche, il importe d'en faire un apprentissage au même titre qu'utiliser un *CAQDAS* implique une prise en main de l'outil. Il s'agissait d'aborder la recherche avec le postulat de s'affranchir de ce magma en même temps que d'admettre qu'elle ne peut se faire sans lui. Ce paradoxe et le sentiment de se trouver sans cesse en terrain instable ont conduit à l'usage d'un journal de recherche dont l'apprentissage a construit progressivement un espace adjacent et contenant. Cet espace ménageant un point de stabilité dans un processus en mouvement a prévenu de « la théorisation trop précoce [qui] est une défense contre la souffrance due à l'expérience émotionnelle ou à l'état d'ignorance, et non une véritable compréhension » (Ciccone, 2001, p. 96).

Le travail d'identification des référents interprétatifs implicites que le chercheur ne peut pas ne pas avoir est la condition nécessaire pour composer avec ses propres biais (Mukamurera et al., 2006). De fait, une fois qu'ils sont identifiés, charge au chercheur d'appliquer les facteurs de correction nécessaires aux déformations produites. À ce titre, l'usage du journal de recherche a assuré une fonction de décharge cathartique (Ciccone, 2001, p. 82), dans le sens où l'écriture ayant été pratiquée de façon régulière et quotidienne, il a été un moyen de se libérer de la posture d'enseignante impliquée dans la formation et le développement pédagogique des enseignants à l'université, posture déterminée à la fois par ma formation d'ESAS et mon implication à la DACIP en tant qu'accompagnatrice, et renforcée par ma prise de poste au titre de formatrice à l'INSPE en 2021, en cours de doctorat.

Exclusivement réservé à la consignation des réflexions menées sur la recherche – les fiches de lecture et autres prises de notes étant saisies par écriture numérique –, le journal se distingue par son travail d'écriture libre, engagée et incarnée, soit l'exercice de la profession universitaire : « Professer, c'est s'engager en se déclarant, en se donnant pour, en promettant d'être ceci ou cela » (Derrida, 2001, p. 35). En effet, pour extraire de cette carrière à ciel ouvert les strates enfouies de mon propre magma de significations imaginaires et sociales, il a fallu creuser à mains nues, gratter avec les ongles d'abord tout le vernis superficiel occultant la profession dans l'institution imaginaire de l'UL, puis celui de ma socialisation professionnelle en tant qu'ESAS, et enfin celui de ma socialisation en tant qu'accompagnatrice puis en tant que formatrice à l'UL. Ce travail émancipatoire, dans la mesure où il m'a permis de me détacher de ces identités en rompant peu à peu les liens avec elles, m'a mise à rude épreuve. Or le journal, en assurant un espace solide garantissant une stabilité suffisante pour s'en défaire sans risquer l'abandon, a protégé, dans ces moments de vulnérabilité, un sentiment minimal d'efficacité garantissant la constance nécessaire pour mener ce travail salutaire en même temps qu'il aménageait un espace de construction identitaire.

Le journal de recherche a aussi été l'espace où ont été réfléchies les perturbations provoquées par la posture de chercheuse. À la différence des précédentes identités, celle-ci était nouvelle et provoquait des perturbations inédites pour moi, d'autant que la recherche se déroulait sur mon terrain professionnel. Cette perturbation s'est produite par exemple par ma présence observante lors du conseil restreint de la formation qui sélectionnait les candidats éligibles au CPP. De toute évidence, ma présence a conduit chacun des membres à tenir son rôle de la manière la plus paradigmatique qui fût. Dans ce cas, ma présence a servi l'organisation puisqu'elle l'a obligée à plus de réflexivité sur sa propre action et à mieux justifier ses choix. En quelque sorte, elle a contribué à la professionnalisation des processus organisationnels de l'université, puisqu'elle impliquait que ces mêmes processus fussent étudiés et analysés dans cette recherche. Mais avant que d'en faire une telle analyse, de nombreuses pages ont été noircies qui ont évoqué d'autres hypothèses.

Il en va de même des entretiens. Eu égard à la voie institutionnelle par laquelle les enseignants ont été abordés, leur méfiance les a forcément conduits au départ à tenir le rôle qu'ils estimaient attendu de la part d'un enseignant bénéficiant d'un dispositif soutenu par l'université, c'est-à-dire à professer un discours conforme à ce qu'ils imaginaient être celui attendu par l'institution universitaire. Ils ont donc eu recours aux poncifs de la littérature scientifique à leur sujet (Clark, 1987 ; Paivandi & Younès, 2019 ; Viry, 2006) ; ainsi de presque systématiquement déconsidérer l'enseignement, de se dire débordés, d'affirmer répugner à prendre des responsabilités administratives, … L'analyse à chaud

des réponses obtenues dans les premiers entretiens a conduit à revoir la posture adoptée, surtout quand je me suis rendu compte que les personnes que j'interviewais étaient bien renseignées à mon égard. Mais le journal a aussi accueilli les pleurs, la souffrance et les confidences inopinées auxquels ont donné lieu les entretiens pour les transformer. Or « contenir une expérience, c'est la comprendre » (Ciccone, 2001, p. 83). Et l'intériorisation progressive de cet espace, qui a tout de même nécessité plus de 1 200 pages de journal manuscrit, huit tomes en tout, a participé à construire la distance nécessaire à la nouvelle identité de chercheur.

L'usage du journal de recherche conduisait donc à tenir à distance mes différentes identités. Sur quoi se fonder ? Que restait-il alors de cette carrière à l'UL à ciel ouvert ? D'après Lefebvre, le reste, c'est le quotidien.

> Considérées dans leur spécialisation et leur technicité, les activités supérieures laissent entre elles « un vide technique » que remplit la vie quotidienne. Elle a un rapport profond avec toutes les activités, et les englobe avec leurs différences et leurs conflits : elle est leur lieu de rencontre et leur lien et leur terrain commun. Et c'est dans la vie quotidienne que prend forme et se constitue l'ensemble des rapports qui fait de l'humain-et de chaque être humain, un tout. En elle, se manifestent et s'accomplissent ces relations qui mettent en jeu la totalité du réel, bien que sous un certain aspect toujours partiel et incomplet : amitié, camaraderie, amour, besoin de communication, jeu, etc. La substance de la vie quotidienne, l'humble et riche « matière humaine » traverse toute aliénation et fonde « la désaliénation ». Si nous prenons dialectiquement et dans leur sens plein les mots : nature humaine, nous pouvons dire que la critique de la vie quotidienne étudie concrètement la nature humaine (1958, p. 97).

Ce quotidien n'avait que faire d'un quelconque statut et me renvoyait à mon vécu à l'université comme substrat de ma recherche sur la nature humaine universitaire, soit le mode de vie à l'université en tant que manière de professer, de parler, de manger, de se tenir, de se rapporter à un même milieu commun dépendant du lieu en tant qu'« enveloppe » de la vie académique qui la porte dans ses réalisations et lui permet de s'épanouir, ce tissu fragile subverti et aliéné par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL qui faisait que les enseignants, mis au ban, vivaient désormais séparés de ce qui les unissait.

Donc, une fois identifiées les strates imaginaires dont était composé mon propre magma de significations imaginaires et sociales, au lieu de les récuser, il s'agissait de les reconnaître en tant participation à la vie quotidienne de l'UL, qui fonde l'imaginaire commun quotidien d'habitant d'un établissement dans cette institution, soit d'assumer sur un mode dialectique la double identité vécue d'enseignante et chercheuse, en tant qu'expérience du « collectif-anonyme, l'humain-impersonnel qui remplit toute formation sociale donnée, mais l'englobe aussi, qui enserre chaque société parmi les autres, et les inscrit toutes dans une continuité où d'une certaine façon sont présents ceux qui ne sont plus, ceux qui sont ailleurs et même ceux qui sont à naître » (Castoriadis, 1975, p. 161). L'enjeu consistait donc à recueillir dans le journal de recherche le mode d'être dans l'institution imaginaire de l'UL, soit à vivre et chercher selon son *genius*.

Ont ainsi été consignées dans le journal de recherche toutes les « pensées sauvages » (Bion, 1998), qui ont accompagné les lectures, entretiens, rencontres sur le terrain et l'écriture de la thèse, avec pour principe l'accueil inconditionnel (Rogers, 2019), de ces jaillissements considérés comme expression d'une expérience singulière quelconque enfouie. Cet exercice d'attention et de registre

inconditionnels des pensées sauvages pour les apprivoiser d'abord selon mes propres termes avant que de les théoriser a été une propédeutique continue à la réception et l'enregistrement des données recueillies au cours de la recherche, qui a disposé à n'en écarter aucune. En renonçant à l'explication hâtive qui ferme le sens au profit de l'implication vagabonde qui prend le chemin d'autrui, la conceptualisation butait sur les données qui suscitaient la stupéfaction, au lieu de les éviter. Elles étaient consignées, en observation et en attente d'analyse. Tel a été le cas des données recueillies lors du conseil de la formation et de l'entretien consécutif, qui sont restées opaques et en dormance deux années, faute de savoir quel sens leur donner. Aussi, le journal de recherche a accompagné le processus de recherche, à la fois dans les moments exclusivement dédiés à celle-ci mais aussi, et de façon plus précieuse, dans les moments discrets de celle-ci.

Dans la mesure où l'espace du journal a été construit comme adjacent à la recherche, soit comme un « lieu vide où il est possible à chacun de se mouvoir librement » et contenant qui permettait de vivre cette expérience de mouvement en sécurité (*infra* figure 6), son espace est devenu ce lieu sans lieu de l'espace académique où peut se produire le reflet où a lieu la profession sans conditions, par un « comme si » affranchi de toute velléité d'action, dont la puissance tient à l'assomption de son impuissance en tant que reflet. Parce que le journal de recherche, dans l'espace ainsi créé, a permis ce qu'Hölderlin appelait « le libre usage du propre » (Popa, 2019, paragr. 43), il a été le vecteur qui a soutenu le processus de développement professionnel à la recherche, parce qu'il a permis de l'habiter en poète. De fait, cet espace adjacent, contenant et réfléchissant (*infra* figure 6) était l'enveloppe que l'établissement universitaire n'était plus depuis la création de l'UL, qui permettait de se déplacer autant que voulu, en jouant des différentes identités à disposition pour se mouvoir dans d'autres lieux, en accueillant l'étranger familier de façon hospitalière par le fait du partage d'un lieu commun.

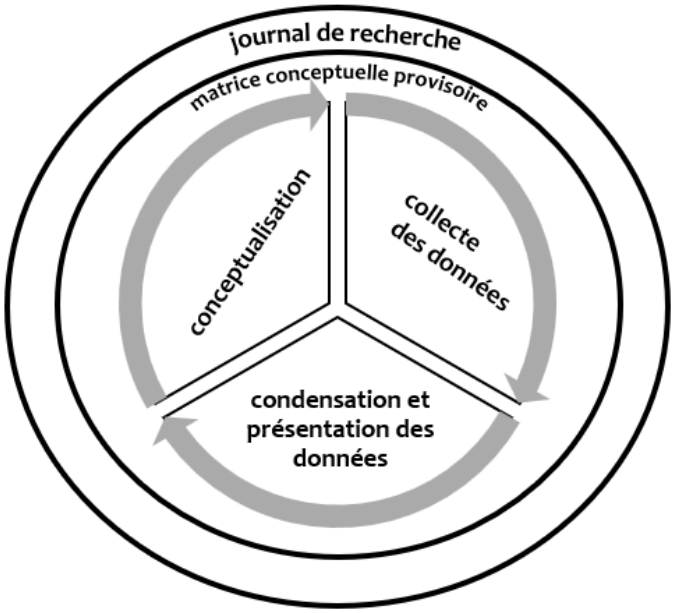


Figure 6 : Le journal de recherche, espace de développement professionnel adjacent, contenant et réfléchissant.

À cet égard, le journal de recherche, par l'écriture adjacente du quotidien universitaire accueilli inconditionnellement dans sa familière étrangeté, dans des conditions garantissant l'aisance et la protection, a constitué « une institution de substitution » (Giust-Desprairies, 2009, p. 36). Dans cet espace de substitution, il était possible d'investiguer et professer mon propre imaginaire, mon « comme si » (Derrida, 2001, p. 23), en tant qu'expression du vécu quotidien des enseignants de l'UL. Et une fois que cet espace a été intériorisé, une fois que son épaisseur a été conscientisée et éprouvée, il a été mis à disposition des enseignants dans les entretiens pour qu'ils en bénéficient à leur tour, si bien qu'ils puissent s'y sentir à l'aise et en sécurité. Parce qu'enveloppant, il a permis de construire une relation de confiance qui ne soit pas inféodée à l'organisation, qui déjoue les discours convenus et accède effectivement aux strates enfouies du magma de significations sociales et imaginaires des enseignants.

1.6 Le bricolage des signes

Au fur et à mesure du cheminement de cette recherche, la richesse du matériau recueilli a été la contrepartie de ce qui était parfois perçu comme des déroutes. Imprévue et différente de ce qui était attendue, elle a demandé de poser un autre regard sur ce qui s'était passé, en s'affranchissant du dire-social institué sur la profession des enseignants à l'université. Le tournant dans cette recherche s'est produit quand, après le premier codage, la faille du lieu a surgi alors qu'elle n'avait aucunement été anticipée. C'était le reste qui échappait à l'inventaire du réel organisé par le guide d'entretien. Or, de ce reste, Lefebvre a écrit lors d'une ultime tentative de synthèse qu'il était, « ce qui reste à vivre et à accomplir. Il va de soi que ce reste, c'est l'essentiel » (Lefebvre, 1989, quatrième de couverture). L'intérêt de ce reste était qu'il était peu identifié en SEF, qu'il se dérobait derrière l'espace, la place, la situation, l'environnement, le contexte… et que le suivre traçait une autre avenue dans le chantier du développement professionnel, une autre piste dans ce paysage luxuriant qui produisait un déplacement amenant à reconsidérer les données recueillies. Il était précisément cette forme qui ne rentrait pas dans le cadre préétabli, pour laquelle l'enjeu devenait de bricoler un cadre à partir du matériel existant, soit de rénover au lieu d'innover, pour réorganiser les signifiés en un nouvel aménagement signifiant.

Cette expérience de recherche a conduit à interroger la toute-puissance de la méthode et des outils. Il s'agissait d'accepter de cheminer chemin faisant plutôt que de planifier ; d'inventer à partir de l'inventaire plutôt que de croire à la radicalité de la méthode ; d'affecter et être affectée par le jeu de l'intersubjectivité plutôt que de s'incliner sous la bannière de l'objectivité ; d'accueillir l'événement singulier plutôt que de privilégier les structures préétablies :

> La vraie question n'est pas de savoir si le contact d'un bec de pic guérit les maux de dents, mais, s'il est possible, d'un certain point de vue, « de faire aller ensemble » le bec de pic et la dent de l'homme (congruence dont la formule thérapeutique ne constitue qu'une application hypothétique parmi d'autres) et par le moyen de ces groupements de choses et d'êtres, d'introduire un début d'ordre dans l'univers (Lévi-Strauss, 1962, p. 16).

Dès lors, il s'agissait de voir comment le développement professionnel des enseignants à l'université et le lieu allaient ensemble et ce que leur articulation produisait pour réfléchir selon un ordre autre le développement professionnel à l'université.

De la sorte, au lieu d'adopter une posture de découvreur qui exposait à des déconvenues, a été adoptée une posture de bricoleur travaillant avec l'existant, soit l'inattendu, le contingent et l'hétéroclite étranger et familier du quotidien. Se défaire de la posture de découvreur et de la rhétorique de la création radicale équivalait à se défaire de l'aliénation d'une science où la structure l'emporte sur ce qui a lieu. Comprendre pourquoi ce renoncement a été si coûteux conduisait à prendre la mesure de la puissance que l'imaginaire scientifique universitaire exerçait sur le mien, et donc, potentiellement, sur les enseignants. Il s'agissait en effet de faire usage à mon intention de la visée disjonctive du jeu qui délie rites et histoires, pour déjouer l'imaginaire scientifique religieusement professé par les universitaires. Délier les rites méthodologiques qui privilégient la compréhension du réel au prisme des structures, des écrits qui la présentent comme objective et désincarnée. Soit consentir à s'exposer et être affectée par « l'en-deçà » (Lévi-Strauss, 1962, p. 30) de l'économie domestique, riche de pratiques bricoleuses académiques, radicalement autre que « l'au-delà » d'une économie scientifique et rationnelle de la recherche promue par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Soit ne plus croire en l'imaginaire que ma recherche déconstruisait. Soit, en renonçant à croire en cet imaginaire leurrant, éviter le risque d'un discours cosmologique qui ne soit pas anthropologique (Bragues, 1999, p. 16) et déforme le réel pour le faire rentrer à tout prix dans des structures préexistantes, en se targuant d'une complète transparence.

Or le bricolage « élabore des structures en agençant des événements, ou plutôt des résidus d'événements ». Le chercheur, pour faire parler les « objets hétéroclites qui constituent son trésor » (Lévi-Strauss, 1962, p. 28), fait un usage particulier de l'un d'eux, le signe, « qui accepte et même exige, qu'une certaine épaisseur d'humanité soit incorporée à cette réalité » (Lévi-Strauss, 1962, p. 30). Le signe se distingue de la signification qui « relève du conscient, du moi, du projet d'un groupe politique, d'un principe, ou de la culture d'une communauté – de l'homogène » (Laffitte, 2015, p. 193). Le signe « greffe de l'ouvert », « il défige ce que nos identifications à une cause, un idéal, à tel trait peuvent avoir de massif et d'écrasant ». Le signe procède par réorganisation incessante des signifiés en signifiants, il fait sans cesse événement, sans se réifier en structure. Par conséquent, « la poésie du bricolage […] raconte, par les choix qu'il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur » (Lévi-Strauss, 1962, p. 32) et institue un monde qui « n'est pas présupposé, mais, au contraire, devient implicitement ou explicitement un problème » (Bragues, 1999, p. 16).

Aussi, pour Derrida, l'avenir de l'université sans conditions ne peut se trouver que dans et par les humanités, là où encore un peu de bricolage académique a lieu (2001). Grâce aux humanités, l'université peut continuer à instituer le monde comme son monde. En effet, elles pratiquent le bricolage du « comme si », qui, à la différence du jeu, réunit, car l'étoffe du récit est conjonctive. Le rite part en effet de l'asymétrie, de ce qui a été séparé, pour réunir (soit par la sacralisation, soit par la profanation) et « faire passer tous les participants du côté de la partie gagnante au moyen d'événements dont la nature et l'ordonnance ont le caractère évidemment structural » (Lévi-Strauss, 1962, p. 47). Embrasser le bricolage comme méthode revient donc à travailler « en-deçà », dans le « vide technique » (Lefebvre, 1958, p. 97) de la vie quotidienne académique, en acceptant de se situer dans cette zone de non-connaissance. Soit à prendre la décision de politiser le quotidien dépolitisé par l'institution imaginaire de l'université au point d'en occulter les pratiques situées de

bricolage, et par cette recherche, restituer à la profession un lieu commun depuis lequel professer dans la cité.

Aussi, investiguer l'imaginaire impliquait que je fisse moi-même l'expérience de me défaire de l'imaginaire leurrant de l'institution imaginaire de l'université et de l'organisation universitaire. Ne plus être parlée par l'institution, mais parler en étant consciente de la matière de mon propre discours, parler en mon nom propre revenait à expérimenter la liberté académique distinctive de la profession pour assurer ma propre souveraineté et donc à n'être plus sensible aux menaces dont elle est l'objet.

2 Des approches différenciées des imaginaires à investiguer

Si le journal de recherche a été le moyen d'investiguer mon propre imaginaire en tant qu'imaginaire singulier quelconque capturé dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL, restait à déterminer quels instruments utiliser pour investiguer scientifiquement les imaginaires sédimentés dans les pratiques des enseignants. Dans la mesure où l'imaginaire n'existe pas en soi, qu'il est toujours imaginaire de quelque chose, il se manifeste par des artefacts ou des pratiques qui ont valeur de symboles. Trois imaginaires principaux intéressent cette recherche : l'imaginaire institué au premier chef, l'imaginaire radical socio-historique et l'imaginaire individuel enfin.

2.1 Investiguer l'imaginaire institué « sans mémoire, sans désir, sans compréhension »

Si l'unité d'analyse pertinente définie pour étudier le développement professionnel des enseignants est l'établissement, restait à déterminer dans quelle(s) université(s) l'étudier. Valait-il mieux privilégier l'université où j'enseignais ou en préférer une ou des autres ?

L'imaginaire institué de l'UL forme la strate superficielle de l'organisation. Il est partout et donc en même temps nulle part, parce qu'il s'impose avec une telle évidence qu'il est difficile à mettre en mots et à questionner. Néanmoins, même s'il se présente comme ayant été de toujours, j'ai été témoin qu'il n'en est rien. Ayant fait mes études en Lorraine, j'ai étudié à Nancy 2 (lettres). J'ai ensuite intégré Nancy 1 (sciences) en tant qu'ESAS, qui est devenu ensuite Nancy Université en 2005, en regroupant Nancy 1, Nancy 2 et l'INPL, où j'ai aussi effectué des vacations. En 2012 a été créée l'UL, en y adjoignant l'Université Paul Verlaine de Metz, dans laquelle j'ai fait mon DEA. Cette participation à la vie universitaire lorraine depuis 1992 permettait, selon moi, de mettre en perspective les processus qui ont conduit à la création de l'UL et m'ouvrait l'accès à des informations de première main : communication organisationnelle, syndicale, entre pairs, participation à la DACIP, rencontres avec les différents responsables impliqués dans la transformation pédagogique à l'UL, formations dans différents établissements, fréquentation quotidienne et familière des enseignants et des personnels BIATSS.

Ces informations concouraient à comprendre le climat organisationnel de l'UL, compris au sens d'atmosphère générale prévalant dans le quotidien de la vie professionnelle, soit une conception proche de ce à quoi Hippocrate et Aristote se réfèrent avec le *topos* entendu comme milieu à (*supra* chapitre 6). Davantage perceptuel qu'objectif, davantage organisationnel que psychologique (Dastmalchian et al., 1989, p. 23), le climat organisationnel procède de la participation incarnée à l'organisation. De fait, une recherche qui accorde autant d'attention au lieu était impossible sans la

connaissance et l'expérience vécue de son climat, qui ne se trouve pas dans les articles scientifiques. Aussi, que cette recherche ait lieu dans une université autre, ou soit étendue à d'autres universités est bien une question qui a été discutée au moment d'accéder au terrain. Cependant, au vu des difficultés pour comprendre *extra muros* l'imaginaire de la vie académique, en particulier celui socio-historique lié au lieu, il a été jugé préférable que cette recherche, malgré les biais identifiés, ait lieu *intra muros*.

Néanmoins, cet accès pratiquement total à l'organisation a conduit à un autre dilemme : quelles informations retenir ? Sur quels critères juger de leur pertinence ? Au début de cette recherche, naïvement, et faute de pratiques, il m'a paru possible d'investiguer l'imaginaire institutionnel de l'UL en interrogeant directement les différents vice-présidents à la transformation pédagogique de l'UL. Or ces entretiens ont menacé cette recherche dans la mesure où les y associer produisait des effets transformateurs sur l'objet de la recherche lui-même. Quand un membre du conseil de la formation est interrogé sur le CPP, par l'acte de l'interviewer, son attention est attirée sur cet objet qui, au départ, n'était pas clairement identifié. L'entretien le conduit à développer sa pensée. Quand une recherche sous forme de questionnaire est menée sur le CPP, l'imaginaire de l'institution, n'eût été encore le cas, l'investit encore davantage. De même pour l'observation du conseil de la formation. Ainsi, l'implication de la recherche dans les pratiques produit une perturbation sur l'objet étudié, à savoir que son action le transforme incidemment, et, au vu du milieu étudié, contribue à son institution.

Cette méthode produisait donc un effet paradoxal au vu de l'objectif visé : en même temps qu'elle partait à la recherche du magma de significations sociales imaginaires dont est fait le développement professionnel des enseignants à l'université, elle réifiait ce magma en une forme qui faisait que son objet échappait à mesure qu'elle avait lieu. À cet égard, faute d'avoir suffisamment réfléchi à la méthode et ses effets, les instruments utilisés pour investiguer l'imaginaire institué ont manqué dans un premier temps leur but, et rien de ce qui a été recueilli de ce fait n'a été mobilisé dans cette recherche, ni l'observation du conseil de la formation, ni les entretiens avec les vice-présidents à la formation, ni le questionnaire auprès des vice-présidents de la Commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU).

Au vu de cet écueil, plus de prudence et de réflexion étaient requises dans le recueil de données visant à comprendre l'imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL. L'enjeu était de réussir à le saisir sans l'influencer d'une quelconque manière, sachant que la question de la profusion de la communication institutionnelle revenait à nouveau. L'expérience avait montré que ni les entretiens, ni l'observation non participante n'étaient appropriés pour saisir l'objet. En effet, dans la mesure où ce que je cherchais à saisir est une institution imaginaire universitaire qui est auto-institution d'un temps et espace homogènes du même, mes souvenirs, qui me situaient dans une perspective socio-historique qui n'était pas celle de l'objet observé, faisaient obstacle à ma compréhension du phénomène. De même, mon désir de le comprendre entravait justement cette même compréhension. Pour réussir à saisir l'auto-institution imaginaire de l'université, il fallait renoncer à la mémoire qui me la faisait appréhender selon ce qu'elle n'était pas (Korff-Sausse, 2016, p. 376), construire une position de non-remémoration, proche de l'écoute flottante, et renoncer à comprendre selon mes schèmes de pensées.

En me plaçant, en revanche, dans une position « sans désir, sans mémoire, sans compréhension » (Bion, 1974, Chapitres°3 & 4), il devenait possible de sortir du temps chronologique dans lequel l'institution imaginaire de l'université n'était pas. « La mémoire concerne les impressions sensorielles de ce qui est censé s'être passé, le désir de ce qui ne s'est pas encore produit. L'observation "psychanalytique" ne porte ni sur ce qui s'est passé, ni sur ce qui va se passer, mais sur ce qui est en train de se passer. » (Bion, 1989, p. 1449). Pour ce faire, il était nécessaire de partir de la singularité quelconque de mon expérience quotidienne en tant qu'expérience où parlent « les comportements et les pratiques qui ne font pas intervenir la conscience » (Korff-Sausse, 2016, p. 378), en prenant cette expérience comme telle, de sorte à pouvoir saisir ce qui en est à-venir et non ce qui est passé. En fait, il s'agissait d'habiter cette enquête en poète, sachant que « le poète est ce qu'il y a de moins poétique en lui, car il n'a pas d'identité propre – il est constamment en mouvement, occupant un autre corps […] le poète, lui, n'en a aucun, aucune identité propre. Il est assurément la plus peu poétique de toutes les créatures de Dieu » (Keats, 1818). De la sorte, il était possible d'appréhender l'imaginaire institué sans le perturber par ma position de chercheur.

Lors d'un séminaire de recherche en juin 2024, la suggestion m'a été faite de me tourner vers les rapports HCÉRES pour investiguer l'organisation universitaire de l'UL. Ces rapports publics sont à disposition de tous et véhiculent l'imaginaire que l'institution imaginaire de l'UL tient à manifester. Ils ont mobilisé toute l'université par les différentes auto-évaluations, évaluations et évaluations des évaluations mises en œuvre. Ils couvraient la période à partir de laquelle le sentiment de désorientation que j'ai moi-même perçu s'est accru. Ils étaient la source que je recherchais à condition de les étudier « sans désir, sans mémoire, sans compréhension » pour accéder à l'imaginaire institué de l'organisation, et non comme des rapports d'évaluation. De la même manière ont été lus les différents documents produits par les services des ressources humaines et la DACIP concernant le CPP, diffusés par voie électronique à l'ensemble des personnels, et reçus au même titre que les autres enseignants susceptibles d'y recourir.

Investiguer l'imaginaire institué a été une source d'apprentissage en méthodologie de la recherche. Elle a contraint à interroger les effets de participation, d'observation participante et non participante. Mais tant que l'UL n'a pas été comprise comme institution imaginaire de l'université, soit comme auto-institution du temps et de l'espace, il a été impossible de comprendre pourquoi l'objet échappait. Comprendre que saisir cet imaginaire exigeait que moi-même je renonce à le comprendre à partir de la mémoire et des lieux que j'habitais, qu'il était plus fiable de partir du sentiment familier de désorientation, a été un processus vécu comme le renoncement à une démarche scientifique jusqu'à ce que je comprenne que « pourvu qu'on lui fasse confiance, l'intuition [qui] commence tôt et se dégrade lentement » (Bion, 1989, p. 1451) fait partie intégrante de la trousse à outils du bricoleur.

2.2 Investiguer l'imaginaire de la vie académique par le *genius loci*

Investiguer l'imaginaire collectif était encore un autre défi. Il s'agissait de ne pas reproduire les erreurs de méthode que pour l'imaginaire institué. L'enjeu consistait donc à produire le minimum de déformation et à s'écarter du discours idéologique institutionnel (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017) pour interroger l'imaginaire socio-historique en considérant davantage le « substrat matériel, l'infrastructure organisationnelle de l'institution, [qui] parlent plus fort que ses discours articulés »

(Lourau, 1970, p. 281). Pour ce faire, l'imaginaire socio-historique a été investigué depuis l'établissement en tant que lieu investi par l'imaginaire de ses habitants.

Même s'il ne s'agit pas de croire à l'utopie d'un faire-social entièrement disposé par l'architecture, un établissement envisagé en tant que dispositif universitaire situé dans un lieu fait les habitants autant que les habitants le font (*supra* chapitres 4, 5 & 6). L'établissement dispose en effet certaines pratiques communes qui se sédimentent ensuite dans une discipline et des gestes propres à celui-ci, invisibles tant que les lieux académiques répondent aux besoins de leurs habitants, tant que l'habiter est suffisamment bon pour autoriser le bâtir.

Mais quand les établissements universitaires érigés dans les années soixante-dix pour favoriser le développement économique territorial, et dont la carte nationale des IUT donne la mesure[74], ne correspondent plus à l'imaginaire d'aménagement du territoire du XXIe siècle, où la marche et la fluidité entre les espaces sont privilégiés à l'automobile et au zonage de ceux-ci (Ghorra-Gobin, 2012), ces lieux s'événementialisent (Helmer, 2019). Ils ne sont plus vecteurs historico-culturels du développement mais l'entravent par leur éloignement et leur inadaptation aux besoins intrinsèques de la vie académique actuelle (Losego, 2004). Leurs habitants finissent par dire spontanément les pratiques qui, jusque-là, restaient latentes.

Mais quand le mal-être des habitants travaillant dans les campus érigés par de grands architectes au milieu des années soixante pour faire face à la première massification (Jussieu, Tolbiac, Toulouse le Mirail, Vandœuvre-lès-Nancy), où les espaces pensés sans les usagers sont vécus comme inhumains, les habitants en viennent à inventer les mêmes légendes urbaines étiologiques pour tenter de les comprendre (Hottin, 2014) (*supra* chapitre 4). Ces établissements, dont le *genius loci* est perdu, deviennent soudain *unheimlich* (Freud, 2011), à la fois familiers et étrangers, et font exprimer à ceux qui y habitent ce qu'ils leur font vivre : excentrés, inconfortables, mal équipés, tantôt sur ou sous-chauffés, bricolés, rafistolés, en désordre, ils rendent l'habiter impossible et conduisent leurs habitants à exprimer ce qu'une vie académique suffisamment bonne serait pour la profession selon leur imaginaire socio-historique situé, avant que de les déserter ou de les aménager.

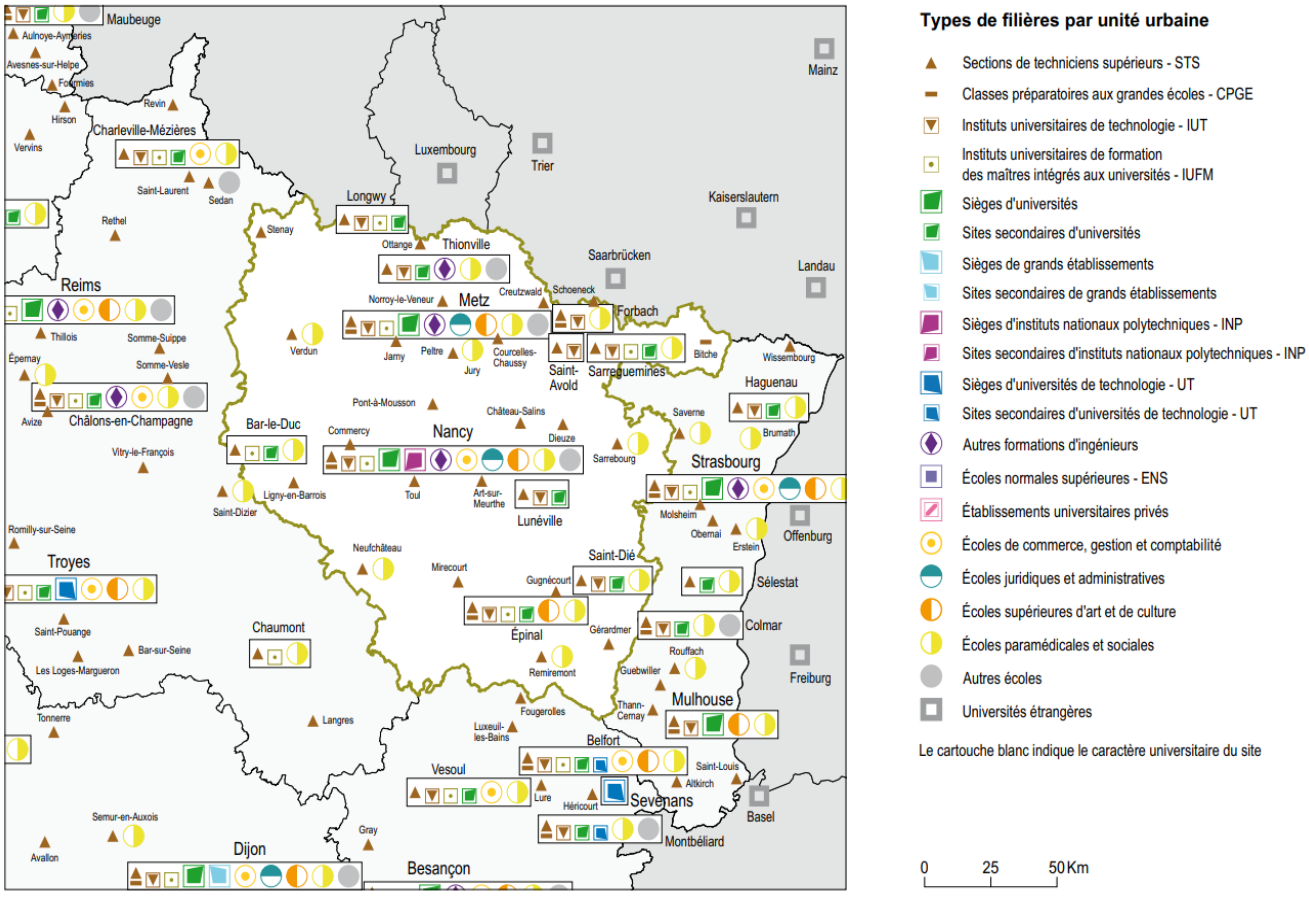
Mais quand, en 2012, les enseignants, qui déjà habitaient tant bien que mal les établissements, sont séparés de ce tissu fragile qu'est l'enveloppe du lieu qui les unissait encore jusque-là tel un ciment symbolique, la crise des lieux manifeste la crise professionnelle où la vie mise à nu souffre de dénarrativisation (Han, 2014). Or l'héritage patrimonial immobilier de l'UL, plusieurs fois séculaire, l'un des plus vastes en France avec rien que cinquante-trois sites dispersés sur l'espace lorrain, compte un nombre conséquent de bâtiments dont les significations imaginaires et sociales latentes deviennent aujourd'hui manifestes, sous l'effet de la crise du logement amplifiée par le dérèglement climatique notamment.

Aussi, l'imaginaire collectif a été investigué au travers de l'étude de la crise professionnelle que font vivre les établissements universitaires à leurs habitants, en étudiant leur histoire, leur position géographique et les rapports qu'ils entretiennent entre eux au sein de l'université. De fait, le *genius loci* survit à tous les changements institutionnels, autrement dit, les bâtiments universitaires continuent à montrer et faire vivre des strates enfouies du magma de significations sociales

[74] Carte des IUT en France 2023-2024. (https://www.unpiut.fr/le-reseau-iut)

imaginaires universitaires que l'institution universitaire de l'UL tend à occulter. Aussi, le contexte actuel, qui événementialise les lieux, a facilité l'expression spontanée de l'imaginaire socio-historique des enseignants à l'université dans les entretiens, sans que le lien avec l'outil analyseur puisse être si bien identifié qu'ils déforment leurs pensées, sans que la question de l'habiter ait jamais été explicitement posée, car elle émergeait spontanément.

Les établissements des bénéficiaires du CPP sont répartis sur trois des quatre départements lorrains, Meurthe-et-Moselle, Moselle et Vosges (*infra* figure 7), une situation représentative de l'étalement de l'UL, sachant que peu de formations subsistent en Meuse. Les enseignants qui exercent dans des établissements éloignés des deux grandes métropoles sont tous des enseignants exerçant en IUT (Saint-Dié, Épinal, Sarreguemines, Thionville). Pour chacune des deux zones d'influence que compte l'UL, Nancy et Metz, trois campus ont été investigués et deux IUT. Ces établissements recouvrent presque tous les domaines universitaires : sciences et techniques ; arts, lettres et langues ; sciences humaines et sociales ; économie et gestion ; sport. Manquent les domaines du droit et de la médecine, où les pratiques pédagogiques diffèrent, en tant que curricula préparant à des professions libérales organisées en ordre professionnel. Ces domaines sont regroupés à Metz et à Nancy dans des campus, soit spécialisés par domaine à Nancy (faculté des sciences et technologies, facultés des lettres, sciences humaines et sociales, INPL), soit multidisciplinaires à Metz (campus du Saulcy, Bridoux, technopôle), cette distinction d'organisation s'expliquant par l'histoire universitaire différente de ces deux villes, que sépare une centaine d'années, Metz ne devenant ville universitaire qu'en 1968 (*infra* figure 7).



Types de filières par unité urbaine

- Sections de techniciens supérieurs - STS
- Classes préparatoires aux grandes écoles - CPGE
- Instituts universitaires de technologie - IUT
- Instituts universitaires de formation des maîtres intégrés aux universités - IUFM
- Sièges d'universités
- Sites secondaires d'universités
- Sièges de grands établissements
- Sites secondaires de grands établissements
- Sièges d'instituts nationaux polytechniques - INP
- Sites secondaires d'instituts nationaux polytechniques - INP
- Sièges d'universités de technologie - UT
- Sites secondaires d'universités de technologie - UT
- Autres formations d'ingénieurs
- Écoles normales supérieures - ENS
- Établissements universitaires privés
- Écoles de commerce, gestion et comptabilité
- Écoles juridiques et administratives
- Écoles supérieures d'art et de culture
- Écoles paramédicales et sociales
- Autres écoles
- Universités étrangères

Le cartouche blanc indique le caractère universitaire du site

0 25 50 Km

Figure 7 :Filières de l'enseignement supérieur en 2019-2020 dans la Région Grand Est (MESR, 2020, p. 10)[75].

2.3 Investiguer l'imaginaire des enseignants par l'approche clinique

Au fur et à mesure que la recherche avançait, la compréhension progressive de l'UL comme institution imaginaire identitaire d'un dire-social (*legein* ; λέγειν) occultant un faire-social (*teukhein* ;τεύχειν) (Castoriadis, 1975, p. 521) a fait prendre conscience que l'imaginaire universitaire est au cœur de luttes de significations idéologiques. Les significations imaginaires et sociales se stratifient en un magma toujours singulier dont l'objectif est, quel que soit l'objet considéré, de donner sens à la situation vécue, sens exprimé par des pratiques (faire-social), et recouvert par des discours (dire-social). Par conséquent, la strate superficielle de ce magma a pour fonction essentielle de masquer le chaos des significations imaginaires et sociales universitaires, qu'il s'agisse de l'imaginaire institué, socio-historique ou individuel. Aussi, approcher l'imaginaire des enseignants à l'université enfoui sous la strate superficielle construite pour masquer ce chaos, alors que l'effondrement des collectifs ne donne plus à l'université les ressources narratives pour parler le travail en l'enveloppant d'un voile protecteur (*supra* chapitre 7), risquait de mettre le travail à nu. La prise de conscience que les entretiens exposaient les enseignants à la souffrance a fait que ces moments ont été fortement appréhendés, et les premiers entretiens ont prouvé que cette crainte était fondée. De plus, le choix ayant été fait que le cheminement de cette recherche s'invente au gré des situations, exposait encore davantage les enseignants et moi-même à cet effet. Donc, tant l'objet que la méthode choisis renvoyaient chacun à sa propre subjectivité et rendaient l'entrée sur le terrain difficile (Boumaza & Campana, 2007). Viry, dans sa recherche menée en milieu universitaire selon une approche clinique par les récits de vie, qui mettent en jeu l'intersubjectivité, montre comment, elle aussi, a été exposée à cette souffrance autant que les enseignants qu'elle interrogeait et à quel point elle en a été affectée (2006, p. 46).

Aussi, à mesure que les entretiens arrivaient, montait une angoisse qui risquait de déformer les données, en produisant des erreurs d'appréciation (Devereux, 1972, p. 76). Toutefois, quand les raisons qui la suscitaient ont été analysées, elle est devenue une ressource scientifiquement utile, car elle a conduit à questionner encore plus avant la méthodologie de recherche de l'imaginaire des enseignants et à l'instrumenter de sorte à « décontaminer le matériel anxiogène ». Ainsi « l'angoisse bien comprise est une source de sérénité psychologique et de créativité, et donc aussi de bonne science ». Dans l'approche clinique qui a été choisie pour investiguer l'imaginaire des enseignants à l'université, les questions de posture, de cadre et de conduite des entretiens ont donc été l'objet d'une intense réflexion pour bricoler des outils à façon qui assurent un minimum de sécurité aux personnes impliquées dans l'entretien.

L'approche clinique consiste à se mettre à l'écoute des acteurs en se plaçant à leur chevet et à accueillir leurs paroles et leurs gestes de manière inconditionnelle dans un espace spatio-temporel adjacent au flux du *chronos* professionnel :

[75] Pour des données plus précises, voir les données de référence par zone d'attractivité, documentées par l'UL (https://www.univ-lorraine.fr/magazines-et-publications/collection-universite-de-lorraine-territoires/#references).

> La démarche clinique, en déconstruisant les systèmes d'explications, ouvre à l'émergence de contenus refoulés et déniés où les surdéterminants institutionnels et culturels comme significations centrales, source de ce qui se donne comme sens indiscutable et indiscuté, arrivent à la question. Chaque histoire, individuelle ou collective, restitue, comme création chaque fois singulière, le social-historique qui la traverse. C'est vers cette création incertaine que j'oriente mon questionnement : l'imaginaire comme créateur du lien, du sens (Giust-Desprairies, 2009, p. 27).

Au vu des considérations précédentes, cette approche était la plus appropriée pour investiguer l'objet. Elle m'est familière car j'ai été formée à l'analyse de pratique professionnelle par Paul (2022), Paragot (Frisch & Paragot, 2020) et Robo (2023), sans compter la formation expérientielle en tant que formatrice. Je la pratique régulièrement avec étudiants et professionnels de tout horizon en bénéficiant d'une supervision. Cette approche implique de construire un cadre rigoureux à l'entretien, de s'engager dans la relation pour atteindre l'objectivité par confrontation des subjectivités en présence (Cifali, 2008 ; 2018), de créer un espace-temps adjacent à l'institution où construire une autre relation à l'institution, et de mener l'entretien de façon souple.

Il s'agissait alors de construire des conditions où ces déformations affectent le moins possible les propos les personnes impliquées dans l'entretien. Pour avoir accès à l'identité des candidats, il a fallu une triple autorisation, de la vice-présidente du conseil de la formation, du service des ressources humaines et des bénéficiaires. Les candidats ont été contactés au préalable par la vice-présidente pour information et accord. La recherche a fait l'objet d'une inscription au registre de l'université, en partenariat avec la Direction des affaires juridiques de l'Université de Lorraine. « L'inscription du traitement au registre de l'université » a été confirmée au premier décembre 2023. À ce titre, des demandes d'autorisation d'entretien, d'enregistrement (*cf.* annexe 4) et d'accès au rapport ont été élaborées conjointement, en assurant la protection des données recueillies (*cf.* annexe 5). Le périmètre de la recherche a été circonscrit (type de recueil, catégories recueillies, traitement, finalité, durée de vie des données) en garantissant la confidentialité et en précisant les conditions d'anonymisation et les droits des enseignants sur celles-ci. Ils ont été ensuite contactés par messagerie électronique (*cf.* annexe 6), en leur précisant ces conditions et en restant vague sur l'objet de la recherche elle-même pour éviter toute idée préconçue avant l'entretien. La date de l'entretien a été définie en fonction des dates du CPP dont les enseignants bénéficiaient, de préférence à la fin de celui-ci pour que les enseignants eussent du recul sur leur activité, sachant que la campagne d'information relative au CPP a lieu chaque année de novembre à avril, que le conseil de la formation examine en général les candidatures en mai et que les candidats sont informés dans le courant de juin de sa décision.

La demande était faite que les entretiens aient lieu sur le lieu de travail des enseignants (*infra* tableau 1). Cette demande visait à entrer dans les établissements et à percevoir l'environnement et le climat de travail. L'entretien a eu lieu en présence à l'endroit choisi par l'interviewé, sauf cinq demandes expresses des intéressés pour le mener à distance. En définitive, sur dix-huit enseignants, la moitié a choisi d'effectuer cet entretien dans son bureau, deux dans une salle de cours, deux dans des lieux de passage (couloir, hall), et cinq depuis leur domicile. La durée nécessaire demandée était d'une heure trente au minimum, mais la durée moyenne des entretiens a été finalement d'une heure et quarante-cinq minutes, avec parfois de vraies difficultés pour clore l'entretien.

Une fois sur place, il s'agissait de réussir à construire un espace-temps distinct du professionnel ordinaire où l'enseignant se sentît à l'aise, à l'abri de tout jugement. Aussi, l'entretien a systématiquement débuté par ce que les Anglo-saxons appellent « *small talks* ». L'enjeu de cette conversation anodine qui porte sur « la pluie et le beau temps » est de percevoir les normes en vigueur sur le lieu de travail et d'aider à ce que la personne se détende. Elle n'a pas été enregistrée. Elle participe à l'entrée dans un espace qui est adjacent au travail et, par « l'intimité affective et intellectuelle » (Kaufmann, 2016, p. 51) partagée avec les enseignants, crée un climat convivial susceptible de les mettre en confiance. La construction de ce cadre contenant visait à sécuriser les enseignants et à leur permettre de parler en confiance (Ciccone, 2001). Dans ces conversations, je me suis engagée personnellement, avec pour principe que cet engagement inciterait l'enseignant interviewé à s'engager lui-même (Cifali, 2018).

Tableau 1 : Caractéristiques des entretiens

	enseignant	date	distance ou présence	établissement	lieu de l'entretien	durée en min	nombre de mots
2020-2021	Marc	21/10/2021	présence	UFR SCIFA- STAPS, campus Bridoux, Metz	hall IDMC, IAE, pôle Herbert Simon, Nancy	87	10 017
	Maud	03/02/2022	présence	IUT Saint-Dié	bureau partagé, 1er étage	115	14 878
	Patrice	07/02/2022	présence	IUT Thionville-Yutz	bureau de chef de département	88	7 862
	Fabrice	22/02/2022	présence	Lorraine INP, ENSEM	Bureau Grand Nancy Tomblaine	35	5 901
	Sandra	03/03/2022	distance	IUT Moselle-Est		112	10 672
	Nathan	15/03/2022	présence	Lorraine INP, Polytech Nancy	salle de réunion borgne dans l'espace ingénierie de technologie	92	8 891
	Violette	18/03/2022	distance	UFR SHS, campus CLSHS, Nancy,		112	8 344
	Sophie	15/06/2022	présence	IUT Hubert Curien, Épinal	salle de créativité	110	9 353
2021-2022	Daniel	09/05/2022	présence	UFR mathématiques, FST, Nancy	bureau IECL	61	5 883
	Serge	25/06/2022	présence	UFR MIM, campus technopôle, Metz	salle de cours, 1er étage, UFR MIM	121	9 353
	Christophe	06/10/2022	distance	IUT Metz		87	9 453
	Rose	25/08/2022	distance	UFR MIM, campus technopôle, Metz		86	9 337
2022 - 2023	David	17/02/2023	présence	UFR mathématiques, FST, Nancy	Salle de cours à l'IECL	83	11 078
	Clélia	28/02/2023	présence	UFR SCIFA-STAPS, campus Bridoux, Metz	bureau UFR SCIFA	117	14 850
2023 - 2024	Irène	05/02/2024	présence	UFR MIM, campus technopôle, Metz	bureau UFR MIM	115	15 785
	Perrine	15/02/2024	présence	IUT Metz	bureau IUT Metz	111	18 837
	Jérôme	16/02/2024	présence	UFR sciences de la terre, FST, Nancy	bureau FST	104	18 878
	Frédéric	17/09/2024	distance	UFR SHS, campus Saulcy, Metz		78	9 538

Une fois ce cadre établi, se posait la question de savoir quelle identité avancer sachant qu'*a priori*, j'en disposais de deux, celle d'enseignante à l'UL et celle de chercheuse. J'ai choisi l'identité de chercheuse pour entrer sur le terrain, dans le message envoyé aux enseignants. Toutefois, lors des entretiens, il n'était pas possible de taire mon identité d'enseignante à l'UL, qui a ouvertement été assumée et qui, d'ailleurs, était la plupart de temps connue des interviewés. Lors des entretiens, cette double identité de chercheuse et de praticienne a été un élément à la fois facilitateur et entravant. Cette expérience commune partagée a, certes, permis de déjouer les craintes de certains enseignants pour lesquels j'étais le suppôt de l'institution, mais, à mon corps défendant, elle a parfois déplacé subrepticement l'entretien sur le terrain de l'enseignement, plus familier que celui de la recherche, et m'a fait quitter ma posture de chercheuse. Néanmoins l'identité d'enseignante, plus familière, était aussi celle que je parvenais le plus rapidement à mettre à distance, tandis qu'il était plus difficile de prendre du recul par rapport à celle, plus récente, de chercheuse en sciences humaines et sociales, à laquelle je tenais le plus.

Ce que je n'avais pas anticipé était que, le CPP étant un dispositif inédit, les enseignants que j'interrogeais étaient plutôt démunis sur son usage, et que, par l'intérêt que j'y portais, j'étais une ressource pour en savoir plus. Les enseignants à l'université sont en effet familiers de la recherche et savent l'utiliser à leurs propres fins. Participer à cette recherche pouvait constituer pour eux une ressource stratégique pour leur propre devenir. Or ce besoin exprimé très explicitement par les enseignants d'une intervention de ma part produisait un déplacement non anticipé vers une autre identité, celle d'AP, tout juste construite au début de cette recherche. Ce déplacement inopiné était bien moins simple à corriger dans la mesure où il semblait la contrepartie du fait que les enseignants aient accepté l'entretien. L'enjeu consistait donc à « inclure dans l'objet de recherche les interprétations et les manipulations idéologiques de la culture auxquelles on assiste sur le terrain – en les prenant en compte de manière non accidentelle, scandaleuse ou marginale » (Agier, 1997, p. 75). Aussi, dans la mesure du raisonnable, en fin d'entretien, j'ai répondu de la façon la plus neutre possible aux questions relatives au déroulement du CPP, aux autres CPP, au rapport attendu en fin de congé…

Les entretiens menés ont été de type compréhensif (Kaufmann 2016). De fait, une fois la confiance établie, une fois que les enseignants ont perçu qu'ils étaient activement écoutés (Rogers, 2019) et que leur propos étaient accueillis de façon inconditionnelle, je leur ai laissé commencer l'entretien en suivant le fil qu'ils avaient commencé à dérouler dans la conversation triviale liminaire. Cette conduite souple ne signifie pas pour autant qu'aucune réflexion ne l'a orientée. La préparation du guide a essentiellement servi à intérioriser les thèmes à aborder de sorte à être, au moment de l'entretien, pleinement à l'écoute des interviewés (*infra* encadré 1). Elle a permis de se mettre au service de l'interviewé pour l'aider à débobiner le fil librement tissé dans l'étoffe de sa pratique académique vécue. Dans le choix des termes utilisés lors de l'entretien, la langue vernaculaire des enseignants a été préférée, en évitant avec soin tout jargon. Seule l'expression « développement professionnel » a été utilisée en fin d'entretien, mais en général elle n'a renvoyé à rien de concret pour les interviewés. Autant que faire se peut, les enseignants ont été soutenus dans la construction de leur pensée par des techniques de questionnement propres à l'écoute active (Rogers, 2019) et à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). Afin de favoriser la réflexivité, des questions sous forme de

reformulation des propos tenus lors de l'entretien ont été employées pour vérifier la compréhension de l'interviewé.

Guide d'entretien

Installation : rappel des conditions de recueil des données et « *small talks* ».

Métier : Parcours de formation ? Parcours à l'université ? L'enseignant décrit son parcours à sa guise. Relances : âge, date de prise de poste à l'UL, expérience antérieure, établissement(s) d'exercice, avancement dans la carrière, rapport à la pédagogie.

Conditions de travail : Quels enseignements ? Quels étudiants ? Taille de l'équipe ? Responsabilités ? Composition de l'équipe ? Vie et climat de l'établissement ? Organisation de l'activité entre recherche, pédagogie et tâches administratives ? Rapport à l'activité et au lieu d'exercice quotidiens ?

Congé pour projet pédagogique : Comment ont-ils eu connaissance du projet ? Organisation préalable à la prise du CPP ? Réception de la décision par l'équipe ? Vécu du congé par rapport aux responsabilités éventuelles, par rapport à l'équipe ? Rapport au temps, aux demandes institutionnelles ?

Projet pédagogique : D'où a émergé l'idée ? Quel soutien institutionnel ? Conditions facilitantes ? En quoi consiste le projet ? Ressources mobilisées pour le mener à bien (financement, formation pédagogique, numérique, juridique, …) ? Destinataire du projet ? Avancement du projet ? Difficultés dans la conduite ? Après CPP ? Écriture du rapport ? Bilan du CPP ? Conseilleriez-vous ce dispositif à un enseignant ? Quels conseils lui donneriez-vous ?

Clôture : Demande de partage du rapport. Points à ajouter ou préciser à propos Du CPP ?

Reprise de l'entretien : questions des enseignants à propos du dispositif : Combien l'ont demandé ? Quels sont les projets ? Que faut-il écrire dans le rapport ? Qui contacter pour diffuser le projet ? Quel est l'objet de cette recherche ?

Remerciements

Encadré 1 : Guide d'entretien (cf. annexes 1 & 2)

L'entretien s'est structuré à partir de ce qui surgissait et non d'après ma volonté. Il s'est donc construit à l'image du sujet qui en était l'auteur. Ma vigilance a plutôt porté sur le fait que les enseignants parlent de leurs pratiques vivantes vécues à l'université. De fait, les corps racontent ce que l'histoire oublie : « Une expérience vécue est une unité qui est représentée sous une forme indivisible, d'un côté par le milieu, c'est-à-dire ce qui est en train d'être vécu… et de l'autre, la façon dont je la vis singulièrement. Toutes les particularités personnelles et celles du milieu sont simultanément représentées dans l'expérience vécue » (Vygotski, 1931-1934/2018a, p. 116). De la sorte, l'expérience, rapportée telle qu'elle est vécue, permet de comprendre les rapports entre le milieu et le développement du sujet car « les facteurs essentiels pour déterminer l'influence du milieu sur le développement psychologique, sur le développement de leur personnalité consciente sont les expériences vécues » (Vygotski, 1931-1934/2018a, p. 113). La souplesse de l'entretien a fait émerger des thèmes qui n'avaient pas été anticipés lors de sa préparation. Parmi ceux-ci, le plus marquant a été la relation au lieu d'exercice, qui affecte la profession, dans son rapport au temps, à l'espace, au

corps et à autrui. En revanche, la question de la formation initiale voire continue, qui paraissait fondamentale au départ, a souvent fait l'objet de réponses pauvres.

Un autre point de vigilance, plus insidieux, tenait au choix de l'approche clinique pour mener les entretiens. L'espace contenant adjacent au travail ainsi construit était peu familier des enseignants, en particulier en sciences et technologie et sciences de l'ingénieur, qui ont été déroutés. David a eu l'impression d'une conversation tandis que Christophe et Perrine en ont fait une confession. Aussi, au fur et à mesure des entretiens, l'usage du guide a été modifié. Imprimé et disposé devant moi, en plus du cahier où je prenais des notes lors de l'entretien pour maintenir mon attention, le geste ostentatoire de le manipuler, de biffer les thèmes abordés contribuait à manifester qu'une structure sous-jacente scientifique orientait la démarche. Le guide, en tant qu'instrument, a donc joué un rôle de médiation dans l'entretien, qui attestait de la scientificité de la démarche, quand bien même les enseignants ne la percevaient pas. En revanche, en sciences humaines, où l'approche clinique est plus familière, ma conduite de l'entretien a fait l'objet de commentaires. Ainsi, Violette, professeur en psychologie, qui, en faisant la phylogénèse de son propre apprentissage des entretiens et de la manière dont elle les enseignait désormais aux étudiants en master (*cf.* annexe 9) : « *Je leur explique que l'entretien de recherche, ça repose sur l'empathie, que l'enjeu c'est vraiment de comprendre ce que la personne a dans la tête, intervenir le moins possible, pour ne pas altérer sa pensée, et en fait en leur donnant uniquement, donc une thématique d'entretien* ».

Quand bien même les entretiens avaient lieu par vagues successives, à mesure que les CPP étaient alloués, et que les mois qui les séparaient étaient mis à profit pour y réfléchir, quand bien même le cadre était fixé, la posture ajustée, quand bien même je savais que cette technique d'entretien exposait à l'imprévu, jusqu'au seizième, ceux-ci ont été déconcertants par les émotions qu'ils ont provoquées et les conflits de rôles qu'ils ont soulevés. Que chaque entretien fasse événement et soit une expérience singulière m'a affectée. Les entretiens se succédaient avec les risques inhérents au fait qu'il s'agissait d'un processus interlocutoire et pas d'un prélèvement d'informations. Cette errance a cessé à force de codages, d'enrichissements de la matrice conceptuelle et d'écriture adjacente.

Suivant les principes de la méthode qualitative délibérative, différents types de compte-rendu ont été rédigés avant et après les entretiens, pour objectiver les enjeux de pouvoir dont j'étais l'objet, mais aussi comprendre les sentiments que suscitaient en moi les émotions provoquées par les entretiens afin de mieux comprendre ensuite ceux des enseignants. Ces comptes-rendus « mémoire-vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144) ont été au service de ma propre clinique. Par exemple, à l'issue des entretiens, à chaud et de mémoire, a été systématiquement rédigé un compte-rendu résumant les principaux ressentis et informations émanant de chaque contact avec les enseignants et leur établissement. Un compte-rendu préparatoire au codage était aussi rédigé, consignant les réflexions surgissant lors de cette première confrontation à l'entretien. À chacun de ces remous, l'usage du journal de recherche est devenu plus systématique pour contenir les émotions en même temps que recouvrer la capacité de se mouvoir. L'enjeu du guide d'entretien, abordé comme « une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 18), était donc d'en assurer l'improvisation réglée (Blanchet & Gotman, 2007, p. 19), soit d'assurer un cadre tant pour l'interviewé que pour l'intervieweur, où la question de l'accueil des dérèglements était essentielle pour persévérer. Les entretiens ont ensuite

été transcrits manuellement selon la retranscription mot pour mot. À l'occasion de cette transcription, toutes les personnes citées ont été anonymisées, tandis que les noms des collègues cités ont été masqués par une suite de trois astérisques.

La population sur laquelle porte cette recherche est celle des personnes ayant bénéficié d'un CPP entre 2020 et 2024, soit vingt et un enseignants. Le dispositif peine à trouver son public. L'échantillon sur laquelle la recherche a porté compte les dix-huit personnes qui ont accepté de répondre à la demande d'entretien[76] (*supra* tableau 1). Selon Castoriadis, chaque individu « "est une partie totale de la société", qui "incorpore" la totalité du tissu de significations imaginaires et sociales de la société à laquelle il appartient » (Castoriadis, 2005, p. 90). Aussi, dans la mesure où chacun des enseignants est considéré en tant que « microcosme social », cet échantillon a été considéré comme suffisant pour répondre à la question posée par cette recherche. Il a été complété par deux entretiens complémentaires à la demande de deux enseignants (Fabrice et Christophe) qui les estimaient nécessaires à la compréhension du projet mené. Les entretiens ont été conduits autant que possible en fin de congé. L'échantillonnage a été arrêté à compter de l'année 2023-2024 pour une double raison. L'échantillonnage conceptuel était à saturation et l'outil analyseur, le CPP, tendait à s'instituer, comme l'indique notamment son usage récurrent en mathématiques, avec rien que cinq enseignants bénéficiaires appartenant au même laboratoire en l'espace de quatre années.

Dans cet échantillon constitué des candidats ayant obtenu un CPP, il n'y a pas de différence significative selon le genre (8 femmes ; 10 hommes) ou le statut (8 ESAS ; 10 EC). Concernant les disciplines représentées, deux points sont notables : la prévalence des sciences et technologies et sciences de l'ingénieur (12 enseignants), conformément à l'identité historique de l'UL ; et les cinq CPP alloués au sein d'un même laboratoire en mathématiques, Institut Élie Cartan, présent sur Nancy et Metz. La moyenne d'âge se trouve dans la fin de la quarantaine (48 ans), où selon l'approche développementale du développement professionnel, les professionnels sont plus soucieux de satisfaire leurs propres besoins que ceux de l'organisation (*supra* chapitre 2) (*infra* tableau 2).

[76] Des trois personnes qui n'ont pas été interviewées, la première, EC en « info-com », rattachée à l'INSPE, a quitté l'établissement l'année où elle obtenait son congé, en 2020, et elle y a renoncé ; le second, EC en archéologie, rattaché à l'UFR lettres et langues de Nancy, et ayant bénéficié de son congé en 2020, n'a jamais répondu à la demande d'entretien ; la troisième, EC en info-com à l'UFR sciences humaines et sociales de Metz, non plus.

Tableau 2 : Profil des enseignants interviewés ayant bénéficié d'un CPP classé par âge

	statut	grade	discipline	section CNU	Entrée à l'université	années d'expérience à l'UL	âge	sexe
Marc	EC	MCF	STAPS	74	2012	10	35	M
Daniel	EC	PR	mathématiques	25	2013	9	37	M
David	EC	MCF	mathématiques	25	2014	8	37	M
Fabrice	ESAS	agrégé	informatique	/	2010	12	39	M
Maud	ESAS	CAPET	arts appliqués	/	2010	12	39	F
Serge	EC	MCF	mathématiques	25	2017	5	40	M
Christophe	ESAS	agrégé	mécanique	/	2000	22	46	M
Jérôme	EC	MCF	sciences de la terre	35	2007	15	48	M
Clélia	EC	MCF	STAPS	74	2003	19	49	F
Frédéric	EC	MCF	sociologie	17	2005	17	58	M
Nathan	ESAS	agrégé	mécanique	/	2001	21	51	M
Violette	EC	PR	psychologie	16	2000	22	52	F
Rose	EC	MCF	mathématiques	26	1998	24	52	F
Irène	EC	MCF	mathématiques	25	2000	22	52	F
Sophie	ESAS	agrégé	sciences de gestion	/	1995	27	54	F
Perrine	ESAS	agrégé	langue (anglais)	/	2005	17	55	F
Sandra	ESAS	CAPET	sciences de gestion	/	2008	14	60	F
Patrice	ESAS	agrégé	biologie	/	2002	20	61	M

3 Codage et caractérisation des différents imaginaires sédimentés dans les situations professionnelles

Une fois la collecte des données effectuée, celles-ci ont été condensées par codage et présentées selon les propriétés propres à ce qui était investigué. Le choix de ces propriétés a orienté la création des catégories, qui correspondent aux différents imaginaires sédimentés dans les situations professionnelles (de l'organisation, de la vie académique, du travail et pour la profession) qui elles-mêmes ont conduit à la conceptualisation (Lejeune, 2019, Chapitre 2).

3.1 Processus du codage suivi pour caractériser les imaginaires sédimentés

L'objet de cette recherche est de comprendre par quels processus de profanation du dispositif de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, l'usage du CPP, utilisé comme contre-dispositif situé, parvient à bâtir un lieu commun professionnel depuis lequel refléter le monde et ménager la profession. Dès lors, qu'ont à voir avec cette question des projets tels que la conception d'un moyen de transport individuel collectif sur rail, l'utilisation des assistants de preuve pour former à la logique mathématique, la prévention des risques psycho-sociaux pour les étudiants en santé, la construction d'une salle de créativité ? Rien, si ces projets sont considérés au prisme de leur champ disciplinaire respectif, la mécanique, les mathématiques, la psychologie ou les sciences de gestion. Si, toutefois ces projets sont considérés selon des catégories interprétatives qui trouvent leur spécificité dans leur capacité à croiser transversalement ces champs particuliers, en cherchant à les rapporter à un même horizon de sens, alors il est possible de dégager des propriétés communes à la diversité de ces situations. Tel a été l'enjeu de la première étape de l'analyse qualitative. Elle a été essentielle face à la masse de données. Elle a visé à déconstruire les données pour mieux les reconstruire. Pour ce faire, elle les a traitées en les choisissant, en les décontextualisant progressivement et en les condensant.

Pour faciliter la condensation des données, la recherche a été instrumentée avec le *CAQDAS* NVivo (Derobertmasure & Demeuse, 2012) qui permet de se retrouver aisément dans différents corpus nécessitant la manipulation d'une importante quantité de fichiers issus de techniques de collecte différentes. Cet outil facilite les corrections et les modifications dans le codage et intègre un outil mémo qui permet d'annoter les données codées, notamment en cas de doute ou d'incertitude sur l'étiquette à retenir. Il permet de visualiser de façon ergonomique les données codées sous une même étiquette. Néanmoins, utiliser un *CAQDAS* demande un apprentissage, au risque sinon de renforcer encore les effets d'errance. S'il a un effet structurant une fois que l'outil est maîtrisé, les choix à opérer dans le découpage des données restent du ressort du chercheur. Ainsi, l'usage d'un *CAQDAS* ne suffit pas à produire l'analyse. De fait, si l'usage d'un *CAQDAS* rassure, la production légitimée par la technique n'en est pas pour autant scientifique, car, sans analyse, elle manque à atteindre la conceptualisation. Aussi, il importe autant de s'engager dans la prise en main de l'outil que de s'en dégager, quand les catégories se stabilisent, pour pouvoir mener l'analyse à sa fin. En effet, la tentation d'obtenir un codage absolu et définitif est amplifiée par l'outil, avec l'illusion d'atteindre une forme de véracité sanctionnée par les fonctionnalités mises à disposition.

Une fois l'outil pris en main, la première étape de condensation des données a consisté à déplier les expériences vécues par les enseignants selon les trois cultures impliquées dans le développement professionnel – organisationnelle, collective et individuelle – et, chacune d'elles, selon les trois dimensions relatives à l'identité instituée (dire-social), au socio-historique des pratiques (faire-social), et aux tensions entre ces deux dimensions, d'où procède l'instituant (*supra* chapitre 7). Pour étudier la culture organisationnelle, a été classé tout ce qui relevait de la participation à l'UL, pour la culture collective, ce qui relevait de la participation à l'établissement, et pour la culture individuelle, ce qui relevait de la participation de l'enseignant. Dans chacun de ces corpus ont été assignées les données collectées.

Le codage a consisté ensuite à découper, traiter et transformer les données en des segments significatifs appelés unités de sens (*cf.* annexe 13). L'analyse de ces unités a consisté à dégager le

sens de ce qui était dit, à le reformuler et à le classer sous une étiquette, tout en tenant compte du contexte, de la progression et des modalités d'énonciation du discours. Ce codage a, dans un premier temps, été effectué de manière ouverte, orienté par la matrice conceptuelle, qui alors s'appuyait sur l'imaginaire, la pédagogie universitaire et l'apprentissage situé. Le parti pris dans ce premier essai était de coder en étiquetant l'ensemble du texte. Cette micro-analyse a associé des annotations explicites aux unités de sens codées en s'appuyant sur la matrice conceptuelle. Cette activité d'annotation a permis de consigner et d'objectiver peu à peu le mouvement vers la conceptualisation. Les étiquettes créées caractérisaient le vécu des enseignants en reprenant autant que possible leurs propres verbatim (Lejeune, 2019, Chapitre 3). En même temps que le codage avait lieu, des comptes-rendus de codage étaient effectués qui visaient à réfléchir aux futures catégories, susceptibles de répondre à la problématisation.

C'est ainsi qu'en août 2022, après le codage ouvert des onze entretiens effectués, a émergé la catégorie de l'habiter (*cf.* annexe 12). Cette catégorie permettait de transcender l'hétérogénéité des situations investiguées et surtout de déplacer le regard porté sur le CPP. En effet, tant que les projets pédagogiques ont été codés en tant que projets, le développement professionnel n'était considéré qu'au prisme de l'activité pédagogique, selon une compréhension de la profession soulignant les séparations entre les différentes missions des enseignants à l'université. En faisant de l'habiter le concept utilisé pour comprendre la profession, le CPP devenait un outil au service de cette analyse, et l'hétérogénéité des situations investiguées pouvait être appréhendée dans le respect de leur singularité, mais aussi selon une approche intégrative de la profession. Dès lors, le projet pédagogique a été compris comme une réponse à la crise de l'habitation, en tant que contre-dispositif qui mobilisait le lieu, sa culture et les imaginaires sédimentés dans la situation pour ménager la profession. Aussi, au codage ouvert a succédé le codage axial, à la recherche des propriétés de chaque sous-catégorie. Puisque les étiquettes tendent vers les propriétés et que les propriétés caractérisent les catégories, il s'agissait ensuite de compléter la caractérisation de la catégorie de l'habiter. Les entretiens qui ont suivi ont orienté l'échantillonnage (Paillé, 1994, p. 153, 178), à la recherche des propriétés qui pouvaient aider à qualifier l'habiter.

Un des principaux écueils qui ont freiné ce premier codage est la multiplication des étiquettes indexées aux unités de sens, sans parvenir à la condensation. Cette première tentative a montré la nécessité de renforcer les comptes-rendus de codage (ou mémos dans Nvivo) et de comprendre la distinction entre propriétés et situations (Lejeune, 2019; Paillé, 1994). La difficulté consistait à comprendre que, dans le projet pédagogique, en ce qui semblait être une même situation, étaient en fait pliées différentes économies, domestique, académique, organisationnelle, voire territoriale (*supra* chapitres 5 & 6). Cela a conduit à revoir la composition des trois corpus initialement constitués. À partir de là, le projet a servi d'analyseur à une situation pédagogique mise en place en établissement qui croisait les différentes économies à l'œuvre à l'université. En documentant le maillage entre le terrain et cette théorisation naissante, les annotations et comptes-rendus ont assuré que celle-ci s'appuyait bien sur des éléments attestés. Ils ont garanti l'ancrage de la théorie et son fondement empirique.

Le processus de codage a été repris avec ces points de vigilance sur cinq entretiens dont l'économie domestique variait parce que relevant d'établissements de nature différente. Une fois celui-ci achevé, une lecture transversale des étiquettes a été faite pour en vérifier la consistance. À cette

étape du codage, les comptes-rendus ont soutenu la réflexion sur la pertinence du choix des étiquettes en fonction de la conceptualisation qui s'esquissait. Ils ont attiré l'attention sur les éventuelles redondances entre étiquettes qui nécessitaient leur fusion. De fait, comme la catégorie est une construction intellectuelle élaborée par le chercheur, qui ne correspond pas forcément à une expression précise dans le texte, dans la mesure où l'entreprise de codage s'étale dans le temps, pour prévenir les dérives qui peuvent se produire dans l'étiquetage, il importait de décrire précisément la catégorie en cours de construction.

La troisième reprise du codage, sur un échantillon de cinq autres entretiens, a mis à l'épreuve le nouvel arbre de codage et a procédé à un codage sélectif en resserrant celui-ci autour de la question de l'habiter comme ménagement professionnel où le CPP servait d'analyseur, ce qui impliquait d'écarter des catégories périphériques, comme l'autodidaxie ou le bien-être. L'arbre des catégories a donc été remanié une énième fois, pour soigner l'articulation des catégories entre elles.

3.2 Qualifier l'imaginaire organisationnel

Saisir l'imaginaire de l'institution imaginaire de l'UL ne pose pas les mêmes difficultés que saisir l'imaginaire de l'économie domestique ou académique. Autant les imaginaires domestique et académique sont occultés, autant l'imaginaire organisationnel, proliférant, « s'étend virtuellement sans limites » (Castoriadis, 2005, p. 93). L'enjeu consistait cependant à ne pas prendre pour tel l'imaginaire aliéné par l'organisation de l'UL en tant qu'institution imaginaire qui auto-institue un temps et un espace total. Relever la dénégation de la temporalité comme altération, qui est l'expérience quotidienne vécue de l'irréversibilité et de l'altération continue du vivant, relever la dénégation de l'espace comme altérité, qui est l'expérience familière vécue du lieu, de l'enveloppe matricielle symbolique qui voile et enchante les pratiques vivantes et situées du travail à l'université, impliquait de revenir à la genèse historique et géographique de l'université en Lorraine. Les cinq premiers chapitres de cette recherche sont le résultat de ce travail documentaire qui, en situant la profession dans une perspective diachronique, déjoue l'essentialisme structuraliste de l'organisation de l'UL en montrant qu'elle est institution hétéronome invoquant le libéralisme et la compétition internationale qui s'ensuit comme justification de son avènement.

De la sorte, il est possible de comprendre pourquoi l'invention de l'UL est ressentie comme un « chez eux » imposé « chez soi », qui déterritorialise les enseignants et détruit le « chez-nous » pour « privatiser les individus » (Castoriadis, 2005, p. 263). L'imaginaire organisationnel de l'institution imaginaire de l'UL, vécu comme un imaginaire exogène étranger, est en réalité une déterritorialisation (Sibertin-Blanc, 2010) qui dé-ménage l'identité professionnelle. Il ne se superpose pas aux économies domestique et académique, il les désoriente et les recouvre. Aussi, il se déploie au sein de la pratique quotidienne ordinaire, avec laquelle il s'hybride si bien qu'il finit par la domestiquer insidieusement. Il est actif quand il déterritorialise et détemporalise les pratiques jusqu'à faire du quotidien un non-lieu. De la sorte, il destitue l'établissement de son lieu, si bien que la profession perd son identité (négation de l'altérité), ne fait plus événement (négation de la spatialité) et, prise dans un flux accéléré, ne tisse plus de relations avec son milieu (négation de l'altération) (*infra* figure 8). L'établissement devient un non-lieu (*supra* chapitre 6).

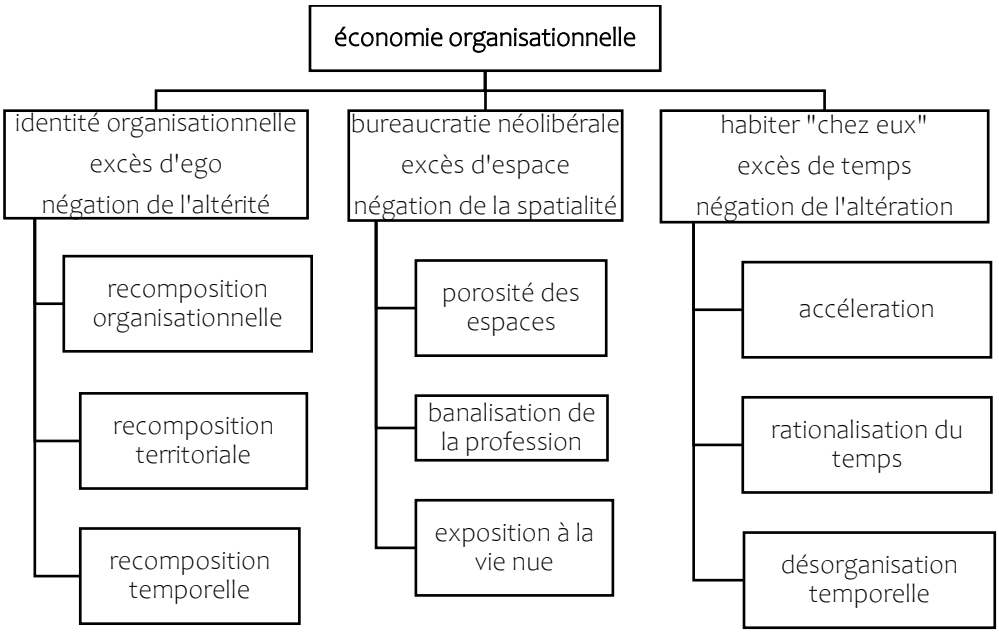


Figure 8 : Propriétés de la catégorie « économie organisationnelle ».

La négation de l'altérité se manifeste par une triple recomposition qui nie l'identité socio-historique de la profession telle qu'en son lieu. La recomposition organisationnelle, au nom de la rationalisation, substitue aux structures préalablement existantes, de nouvelles : les établissements deviennent composantes, les réseaux existants des collégiums ou des pôles, les services des directions, … (*supra* chapitres 4 & 5). Des référentiels et procédures en tout genre disqualifient les pratiques culturelles locales, au nom cette fois de l'universalité des pratiques sociales, pour « harmoniser les pratiques » au sein de toute l'organisation. Au nom de la responsabilité, financière notamment, l'offre de formation est elle aussi recomposée, pour éviter les redondances territoriales (*supra* chapitre 5). Enfin le temps est lui aussi recomposé, l'organisation définissant les échéances des appels à projets, des évaluations, des accréditations, des conseils divers et variés, selon un calendrier annuel en décalage avec le calendrier scolaire qui perturbe l'activité (*supra* chapitre 5).

La bureaucratie néolibérale affecte la relation à l'établissement en faisant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire un dispositif de pure séparation, soumis à la logique marchande et voué de la sorte à la consomption (*supra* chapitre 7). L'illusion d'une uniformité territoriale –alors que la déterritorialisation est manifeste par la recentralisation flagrante, mais déniée, de l'université sur Nancy– et l'homogénéisation des pratiques par des outils de gestion mis à disposition des enseignants pour ménager leur économie domestique accroissent la porosité entre pratiques publiques et privées. La profession en tension se trouve alors exposée à la vie nue (*supra* chapitre 2).

La négation de l'altération se manifeste par l'accélération du temps à l'université qui soumet les enseignants au flux continu du chronos (*supra* chapitre 2). Le temps d'apprentissage est rationalisé selon des critères d'efficience qui visent à obtenir les meilleures performances avec le minimum de moyens (*supra* chapitre°5). En résulte une désorganisation temporelle qui affecte les enseignants différemment selon leur position géographique.

3.3 Qualifier l'imaginaire académique de la profession

Autant les données concernant l'institution imaginaire de l'UL sont proliférantes, autant celles concernant les économies académique et domestique, la première invisibilisée par expropriation, la seconde discréditée par ses pratiques buissonnières de bricolage, sont discrètes. Comment appréhender l'imaginaire collectif de la vie académique ? Quels éléments hétérogènes mis en réseau concourent à produire un climat unique et exclusif au lieu universitaire habité (*supra* chapitre 7) (*infra* figure°9) ?

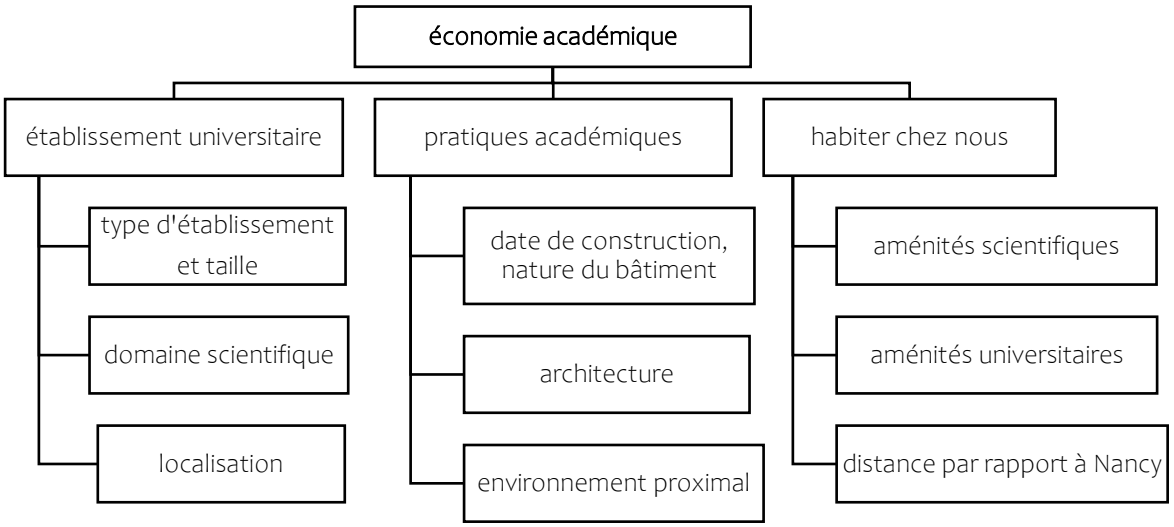


Figure 9 : Propriétés de la catégorie « économie académique ».

Dans l'économie académique de l'établissement, la dimension de l'identité universitaire collective a été appréhendée au travers des propriétés suivantes : le type d'établissement (UFR ; IUT ; écoles) (*supra* chapitre 3) qui renseigne sur le public accueilli et la taille de l'établissement, indicateur de celle de la communauté de pratique des enseignants. Taille et type d'établissement sont aussi des marqueurs du sentiment d'appartenance (*supra* chapitre 2). Plus l'établissement est grand, plus il est pluri-disciplinaire, plus ce sentiment faiblit. Le domaine scientifique (sciences et techniques ; arts, lettres et langues ; sciences humaines et sociales ; économie et gestion ; sport ; droit ; médecine) (*supra* chapitre 1) indique la matrice disciplinaire et culturelle au travers de laquelle l'enseignant a été socialisé (*supra* chapitre 2) ; la localisation informe sur la position au sein du territoire lorrain, avec des zones d'influence et des pratiques différentes, notamment en raison des tropismes frontaliers (*supra* chapitre 5).

Les relations de l'établissement avec son environnement ont été qualifiées d'abord par la date de construction du bâtiment et sa nature. En effet, tous les établissements universitaires ne se situent pas dans des locaux qui leur sont spécifiquement dédiés. Certaines formations habitent des bâtiments qui avaient une histoire antérieure autre, dont l'imaginaire hante encore les murs. L'architecture, en tant qu'histoire dans l'espace, dit l'imaginaire du dispositif universitaire dans lequel vivent les habitants et dont ils font usage (*supra* chapitre 4). L'environnement proximal de l'établissement indique, pour sa part, les ressources socio-économiques à disposition et les opportunités subséquentes (*supra* chapitre 3).

Les pratiques historico-culturelles entretenues des enseignants au sein leur lieu de travail ont été appréhendées par rapport aux aménités à disposition. Les aménités, ressort principal de l'attractivité d'un lieu, qui sont autant « d'opportunités de croissance » (Mouate, 2019, p. 519) (*supra* chapitres 3, 4 & 5) participent au capital spatial des enseignants (Bouron, 2022). Identifier ces aménités permet de qualifier la qualité du « chez-nous », de la vie académique d'un établissement. Deux types d'aménités culturelles ont été prises en compte. Les aménités spécifiques à la vie scientifique (laboratoire, bibliothèque, équipement à disposition, …) et celles spécifiques à la vie académique (restauration, parking, logement, sport, musée, théâtre, espaces verts…). La distance par rapport à Nancy, où depuis la recomposition territoriale des années quatre-vingt-dix se situent la plupart des services centraux (*supra* chapitre 5), qualifie le sentiment de centralité ou de périphérie par rapport à la politique stratégique de l'UL.

3.4 Qualifier l'imaginaire du travail domestique

Comment définir les propriétés de l'imaginaire de l'économie domestique ? Comment les enseignants font-ils de leur lieu de travail une situation qui fait « chez-soi », c'est-à-dire un lieu où bâtir leur profession à la mesure de l'habiter ? L'enjeu était de relever dans le « vide technique » que laissent les activités d'enseignement, de recherche et d'administration, les « résidus d'événements » et « les objets hétéroclites » qui font la substance de la vie quotidienne et fondent la « désaliénation » d'où émane la perception d'un chez-soi. Autrement dit, de regarder le familier du quotidien avec la perception d'un étranger à l'université. Au fil de l'étiquetage et des comptes-rendus, les propriétés jugées pertinentes pour qualifier l'économie domestique selon les trois dimensions de l'identité, des pratiques et des relations se sont stabilisées (*infra* figure 10).

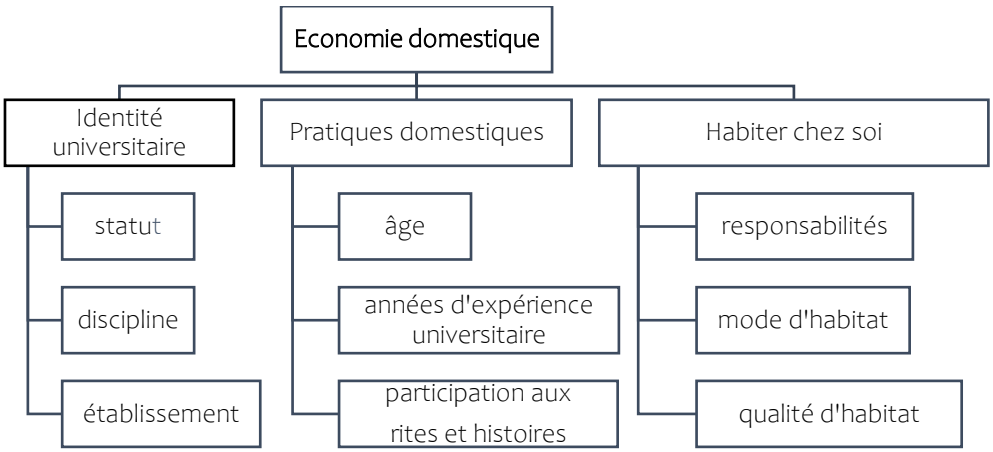


Figure 10 : Propriétés de la catégorie « économie domestique » ou comment elle fait ou non chez-soi.

Le statut, la discipline et l'établissement d'exercice, qui renseignent sur la socialisation professionnelle (*supra* chapitre 2), ont été retenus pour comprendre selon quelle dimension instituée et identitaire le quotidien de l'économie domestique est appréhendé.

La relation personnelle à l'établissement a été appréciée en tenant compte de l'âge de l'enseignant dans la mesure où ses besoins y sont corrélés (*supra* chapitre 2). Le nombre d'années d'expérience universitaire renseigne sur la culture universitaire de l'enseignant et la relation plus ou moins distanciée qu'il entretient avec elle. Quant à sa participation aux rites et aux histoires des

communautés de pratiques plus ou moins vivantes qui habitent l'établissement (*supra* chapitre 3), elle indique son implication culturelle dans celui-ci.

Le ménagement de la situation par l'enseignants au regard des pratiques historico-culturelles de l'établissement habité (*supra* chapitres 4 & 5) a été qualifié selon trois propriétés : le fait qu'ils soient ou non engagés dans des responsabilités, en recherche, dans l'enseignement ou l'administration, leur mode d'habitat universitaire et la dimension qualitative de cet habitat. Cette dernière dimension a été documentée par les entretiens et l'observation du lieu de travail où ils m'ont accueillie pour l'entretien (*supra* tableau 1).
Habiter à l'université est une activité culturelle complexe (*supra* chapitre 3) qui exprime ou non ce qu'est la profession pour les enseignants à l'université. Prendre des responsabilités pédagogiques ou administratives à l'université n'est pas forcément un choix, aussi cette caractéristique a été envisagée moins au titre d'indice d'engagement que de participation des enseignants à l'économie académique de l'établissement qui leur donne accès à des informations assurant une meilleure compréhension du lieu de travail (*supra* chapitre 3).
Le mode d'habitat a été qualifié selon plusieurs déclinaisons (*infra* figure 11).

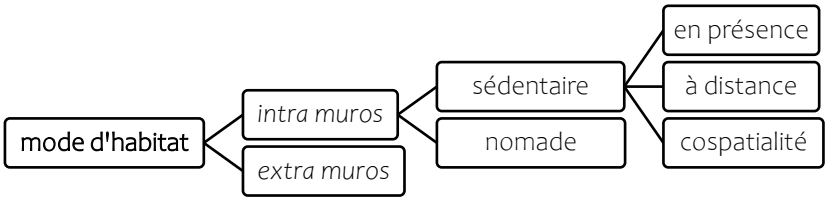


Figure 11 : Propriétés de la sous-catégorie « mode d'habitat » universitaire selon l'économie domestique. L'arborescence pour la branche intra-muros peut être développée de manière identique pour celle intitulée extra muros.

Aujourd'hui, habiter, par le recours aux outils numériques, peut avoir lieu tantôt *extras muros*, tantôt *intra muros* universitaires (*supra* chapitre 2 & 4). La position *intra* ou *extra muros* exprime un usage de la séparation (*sacer*) de l'économie domestique universitaire, qui la sacralise ou la profane (*supra* chapitre 7). Elle fait de l'habitat choisi un dispositif d'aménagement professionnel. L'habitat peut y être sédentaire, en un lieu fixe, ou nomade (*supra* chapitre 4). Il peut être plutôt en présentiel, à distance ou préférer la cospatialité (*supra* chapitre 1). Cette variété des modes d'habitat universitaire est appréhendée comme l'expression de leur pratique historico-culturelle de l'établissement habité et de la manière dont ils ménagent leur profession. Cette relation au lieu est aussi relation au temps, dans la mesure où temps et espace sont indissociables (*supra* chapitres 6 & 7).
La qualité de l'habitat de l'enseignant a été qualifiée selon plusieurs déclinaisons (*infra* figure 12).

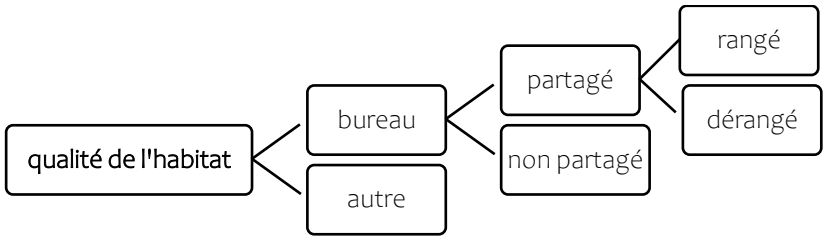


Figure 12 : Propriétés de la sous-catégorie « qualité de l'habitat » selon l'économie domestique. L'arborescence pour la branche bureau peut être développée de manière identique pour celle intitulée autre.

Elle a été évaluée à partir de l'endroit où s'est déroulé l'entretien (*supra* tableau 1). Cet endroit est considéré, par le choix qu'en a fait l'enseignant, comme celui où, selon sa propre appréciation, les meilleures conditions étaient réunies pour m'accueillir pour un entretien. Cet habitat pouvait être un bureau, mais aussi une salle de réunion, une salle de cours, une salle virtuelle. Il était partagé ou non. Enfin, il était soit rangé, c'est-à-dire qu'il était rangé, à sa place, en tant qu'espace fermé, aménagé et ordonné, soit dérangé, c'est-à-dire ouvert, désordonné, sans cesse troublé par des appels, des demandes, des rendez-vous, … mais, en tous les cas, approprié à un entretien selon l'appréciation de l'enseignant.

3.5 Qualifier l'imaginaire pour la profession : quels espaces de désistance ?

Les significations imaginaires et sociales ne sont ni rationnelles ni réelles, et pourtant ce sont elles qui assurent la « cohésion interne d'un tissu de sens, ou de significations, qui pénètrent toute la vie de la société, la dirigent et l'orientent » (Castoriadis, 2005, p. 88), elles forment ce ciment symbolique (*supra* chapitre 1) qui tient ensemble la profession. De fait, la profession a lieu à condition de n'avoir pas de conditions. Autrement dit, la souveraineté de la profession a pour condition son inconditionnalité, mais cette inconditionnalité n'a de sens que depuis un lieu, car le travail de la profession est toujours engagé et performatif, sans quoi elle ne serait pas. Aujourd'hui, alors que l'imaginaire universitaire tend à devenir un imaginaire mercenaire soumis à la production d'œuvres, la souveraineté professionnelle est menacée (*supra* chapitre 1). Aussi, pour avoir lieu, elle requiert de pratiquer la désistance, d'inventer un espace imaginaire pour la profession, substitutif pour la profession imaginaire de l'organisation de l'UL, depuis lequel refléter la société, un « comme si » qui a lieu sans avoir lieu car cet avoir-lieu est la limite de son existence. Le « comme si », de ce récit pour la profession produit en effet un déplacement de la société ainsi reflétée, qui ouvre un espace où l'imaginaire peut appréhender le monde autant que s'en émanciper et la profession avoir lieu à nouveau (*supra* chapitre 7). Aussi, pour comprendre comment les enseignants, affectés par une crise professionnelle sans précédent, font usage du CPP en tant que contre-dispositif pour profaner l'institution imaginaire de l'UL et ménager leur profession, le dernier codage a travaillé à distinguer, dans la catégorie désistance, les différents espaces imaginaires inventés où les enseignants la pratiquent. Quatre espaces imaginaires substitutifs inhérents au récit pour la profession ont été catégorisés (*infra* figure 13). Les propriétés de ces espaces imaginaires varient en fonction du vécu du lieu de leur invention et des séparations qui circonscrivent ou non ce lieu (*supra* chapitres 2,4 & 5)

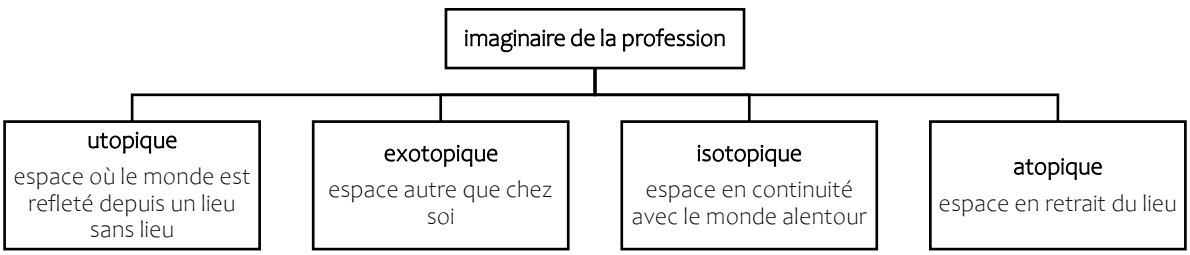


Figure 13 : Propriétés de la catégorie désistance : des espaces imaginaires substitutifs à l'institution pour la profession.

Le « comme si » est, à l'université, historiquement un espace utopique, qui reflète le monde depuis un lieu sans lieu (*supra* chapitres 2, 4 & 6). Le peut-être de l'utopie institue une cosmologie qui peut

être. Elle est la version critique du réel, qui surgit de la crise du temps identitaire de l'institution pour faire advenir à nouveau la profession. Cet espace imaginaire utopique substitutif pour la profession ré-institue ainsi une pratique spatiale historico-culturelle de l'université, alors qu'elle est affectée par la logique de résultats imposée par le *NPM*.

L'espace imaginaire substitutif pour la profession produit aussi un « comme si » en habitant chez autrui, dans une culture différente de la sienne, en inventant un espace hétérotopique (*supra* chapitre 6), qui questionne l'institution de son monde en se confrontant à un autre que le sien, de même qu'originellement l'université s'est instituée d'espace utopique en espace hétérotopique pour questionner la souveraineté théologique du pouvoir royal (*supra* chapitres 4 & 5). De la sorte, l'espace hétérotopique imaginaire substitutif pour la profession ré-institue lui aussi une pratique spatiale historico-culturelle de l'université.

Sous l'effet de la bureaucratisation néolibérale, la séparation qui faisait de l'université un espace autre, s'efface peu à peu, (*supra* chapitres 4 & 5). La porosité entre les mondes universitaire, politique et économique s'est accrue. Le « comme si » de l'imaginaire isotopique substitutif pour la profession s'affranchit des séparations instituées par l'université pour en faire un milieu professionnel libéral comme un autre, où exercent des professionnels de tout bord, où la compétence prévaut sur le savoir. Ce « comme si » invente une profession qui s'émancipe du pouvoir de l'organisation, en franchissant les frontières universitaires, en l'inventant selon une autre topologie.

Sous l'influence du *NPM*, qui virtualise les pratiques universitaires par sacralisation de rites écrits qui prévalent sur la pratique, l'imaginaire universitaire tend aussi à se virtualiser (Derrida, 2001, p. 39) et à devenir atopique, c'est-à-dire sans lieu, sans ancrage spatial (*supra* chapitre 6). Cet imaginaire atopique substitutif pour la profession pense la profession affranchie de toute ancrage territorial, dans des espaces virtuels. Ainsi, de même que l'espace isotopique, l'espace atopique imaginaire substitutif pour la profession institue une nouvelle topologie à la profession des enseignants à l'université.

Conclusion du chapitre 8

Malgré les biais auxquels expose une recherche conduite sur le terrain de son lieu de travail, cette recherche a été menée à l'UL, car investiguer l'imaginaire d'une structure requiert d'en faire l'expérience quotidienne. L'unité d'analyse retenue a été l'établissement où exercent les enseignants à l'université, soit, selon le jargon du *NPM*, les composantes. Depuis 2012, s'y joue en effet une recomposition sans précédent qui affecte la profession appréhendée selon l'approche historico-culturelle. La bureaucratisation néolibérale de l'université y importe un imaginaire exogène, qui abolit la séparation entre administration publique et privée. Cette recomposition produit une crise professionnelle qui a servi de déclencheur à cette recherche. Pour la mener, le CPP, en tant que dispositif instituant nouvellement né du *NPM* (2019), institué dans une institution imaginaire universitaire à la construction identitaire émergente, a été choisi comme outil analyseur, pour sa vertu potentielle à faire exprimer aux enseignants leur imaginaire de la profession en dehors de toute référence socio-historique.

Une fois ces choix opérés, cette recherche a été conduite selon la méthode qualitative à logique inductive et délibérative. Son déroulement itératif, s'appuie sur une matrice conceptuelle provisoire, enrichie au fur et à mesure que les données sont recueillies et analysées. Cette méthode exigeait une vigilance vis-à-vis de mes référents interprétatifs implicites, qui a conduit à la tenue d'un journal tout au long du processus de recherche (*cf.* annexes 14 & 15). L'écriture adjacente du quotidien universitaire accueilli inconditionnellement dans sa familière étrangeté, a constitué « une institution de substitution » (Giust-Desprairies, 2009, p. 36) où il était possible d'investiguer mon propre imaginaire, en tant qu'expression du vécu quotidien des enseignants de l'UL. Une posture de bricoleuse de signes a été enfin construite pour poser un regard autre sur le quotidien des enseignants à l'université et accueillir les objets hétéroclites dont il est fait.

La nature des données recueillies diffère suivant la strate du magma de significations imaginaires et sociales universitaires considérée. Celles concernant l'imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL ont été tirées de l'étude des rapports HCERES. Celles concernant l'imaginaire professionnel ont été documentées par l'étude historique, géographique, et l'observation des dix établissements habités par les enseignants concernés, complétées par les données recueillies lors des entretiens. Pour assurer la déontologie et l'éthique de la conduite de cette recherche auprès des enseignants qui ont accepté d'y participer, elle a fait l'objet d'une inscription au registre de l'université (*cf.* annexe 3), en partenariat avec la Direction des Affaires Juridiques de l'Université de Lorraine. Sur la population des enseignants ayant bénéficié d'un CPP entre 2020 et 2024 à l'UL, soit vingt-et-un, dix-huit enseignants ont accepté de participer à cette recherche. Parmi eux, dix EC et huit ESAS, huit femmes et dix hommes, d'une moyenne d'âge proche de la cinquantaine. Ces enseignants habitent dix établissements universitaires différents, répartis sur toute la Lorraine, à l'exception de la Meuse, soit deux écoles d'ingénieur, six IUT et dix UFR. Les domaines disciplinaires sont presque tous représentés, à l'exception de médecine et de droit. Les enseignants interviewés ont en moyenne une quinzaine d'années d'expérience à l'UL et ont tous vécu, à l'exception d'un seul, la fusion de l'UL en un grand établissement. Les entretiens, de type compréhensif, ont majoritairement eu lieu sur le lieu de travail, dans le bureau des intéressés en général. Ils ont porté sur la conduite de leur projet pédagogique au cours du CPP, en tant qu'expérience vécue de la vie académique à l'UL.

L'organisation et la condensation des données ont été instrumentées par le *CAQDAS* Nvivo. Elles ont fait l'objet de plusieurs codages successifs qui ont orienté la catégorisation conceptualisante. Elles ont aidé à la conception de grilles de codage des données aux trois niveaux économiques identifiés, selon l'organisation, selon l'établissement, et selon le contexte vécu. Chacun de ces trois niveaux a été organisé selon les trois dimensions propres à un lieu vécu, identitaire, relationnelle et socio-historique. L'analyse du vécu professionnel des enseignants à l'université selon ces trois niveaux a permis de dégager une grille d'analyse qui a aidé à qualifier quatre espaces où les enseignants pratiquent la désistance par rapport à l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL. Dans ces quatre espaces, ils profanent le dispositif institutionnel en construisant symboliquement l'espace universitaire autrement, de sorte à ménager la profession au lieu de sa construction. Parmi ces quatre espaces imaginaires substitutifs identifiés, tous hétérotopiques à l'institution, deux renouent avec l'espace historico-culturel selon lequel la profession s'est construite, les espaces utopique et exotopique, quand deux instituent des relations à l'espace liées à la conception de l'université actuelle, les espaces isotopique et atopique.

Chapitre 9 : La machine UL

La catégorie de l'économie organisationnelle visait à recueillir les données qui documentent, ou pas, le fait que la bureaucratisation néolibérale de l'université conduit à faire de l'organisation universitaire un non-lieu, où l'identité professionnelle se dilue (négation de l'altérité), où ne se tissent plus de relations (négation de la spatialité) où les pratiques inscrites dans les lieux d'exercice enfin ne font plus événement (négation de l'altération). L'analyse de ces données montre que cette bureaucratisation apparente l'institution imaginaire de l'organisation universitaire à une machine, qui, sous couvert de professionnaliser les pratiques, déstabilise l'identité professionnelle des enseignants à l'université. Elle usurpe leur souveraineté professionnelle en les plaçant dans un contexte où les conditions de leur profession ne sont plus aisément accessibles. En faisant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire un dispositif isotopique avec le privé, la culture professionnelle académique est niée, la vocation laisse place au boulot. Les enseignants, mis au ban de l'université par l'occultation de leurs pratiques domestiques, ne se sentent plus chez eux et sont exposés à la vie nue, soit la vie prise dans une relation de pouvoir, alors que par définition les enseignants à l'université jouissent de la compétence de leurs compétences. L'imaginaire organisationnel sera analysé sans faire de distinction entre les établissements, les disciplines et les enseignants en tant qu'expérience vécue collectivement.

1 Une perte d'identité professionnelle

Cette partie s'intéresse aux effets de la négation de l'altérité sur la profession. Demander aux enseignants de parler de leur activité à l'université, c'est à coup sûr entendre parler du machin à un moment où à un autre, quel que soit le lieu d'exercice ou la discipline. « *J'ai commencé à regarder, bon je me suis dit, l'alternance machin* », explique Clélia, enseignante en physiologie en STAPS. En plus du machin, il y a le truc : « *Et puis une fois que moi ça a été bien cadré, on a eu l'aval du collégium, du machin, du truc* » continue-t-elle. Et aussi le bidule : « *Il a fallu gérer le problème, le truc, le bidule, le machin, on n'a pas le choix* » confirme Maud, qui, pour sa part, enseigne les arts appliqués en IUT. Nathan, ESAS en mécanique en école d'ingénieurs, déplore, lui aussi, les effets du machin : « *Moi ce qui me plaît, c'est de résoudre des problèmes, mais pas un machin qui est tout fait où on connait la solution* », dit-il encore. Mais qu'est-ce que machin, truc et bidule ont à faire avec la profession d'enseignant à l'université ? Pourquoi envahissent-ils le discours des enseignants ? Machin, bidule et truc sont des pantonymes, soient des mots passe-partout, qui répondent à différentes stratégies d'énonciation (Balnat, 2023, p.18).

Ces termes ont en commun au départ de renvoyer à un certain degré de complexité. Ainsi, ils sont synonymes de problème, comme dans les propos de Maud. En vertu de cette dénotation, ils connotent des situations elles-mêmes complexes, alors que le locuteur ne dispose pas forcément des termes adéquats pour les nommer. Ainsi, de Clélia qui parle de « *l'alternance machin* ». Quand les locuteurs recourent à ces termes au lieu de ceux appropriés, ils subjectivisent leur propos en indiquant leur ressenti à propos des objets ainsi nommés. Quand Maud met sur le même plan, truc, bidule, machin, elle souligne que ces termes, et donc les objets auxquels ils renvoient, n'ont pas de nom et sont interchangeables, ce qui les déprécie. Mais ces termes ont aussi une dimension euphémique. Ils permettent de pas nommer directement ce dont on veut taire le nom (Balnat, 2023,

p. 24). Ainsi de la phrase : « *Et puis une fois que moi ça a été bien cadré, on a eu l'aval du collégium, du machin, du truc* », où seul un niveau hiérarchique est nommé, où le sens des termes suivants est laissé à l'appréciation du destinataire, en vertu de son appartenance à la même université, dans une connivence où le fait de ne pas nommer en dit plus long sur ce que pense le locuteur que le fait de le dire. Cet usage courant des pantonymes, loin d'être une carence dénominative, a plutôt une fonction emphatique : elle reflète par le langage l'anonymisation qui se répand à l'université, où les pratiques sociales sont régulées par des procédures standardisées dont l'objectif est de réduire le risque, l'incertitude et le coût de la vie académique, soit des pratiques académiques vivantes, ce que dénonce Nathan quand il explique : « *Moi ce qui me plaît, c'est de résoudre des problèmes, mais pas un machin qui est tout fait où on connait la solution* ».

Ainsi, la recomposition organisationnelle qu'a causée la création de l'UL est niée et dépréciée par les enseignants à l'université, qui en refusant de la mettre en mots, manifestent à la fois la complexité du nouveau contexte dans lesquels ils travaillent et leur opposition. De fait, sous l'effet de la prolifération des normes et des standards, la souveraineté des enseignants sur leur activité leur échappe. Ils sont pris dans la machine. Mais comment la machine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire transforme-t-elle les pratiques des enseignants à l'université ?

1.1 Des mécanismes diffus de transformation des pratiques socio-historiques de la profession

Cette sous-partie s'intéresse aux effets de la recomposition organisationnelle sur l'identité professionnelle (*supra* chapitre 8).

Scène de la vie ordinaire à l'université :

> *C'est-à-dire que maintenant, lorsque vous avez un problème avec votre imprimante, il faut déposer un ticket. Auparavant, quand j'avais un problème avec mon imprimante, je descendais simplement voir les informaticiens, et on montait ensemble, et ils me résolvaient le problème. Là, je les croise, donc le problème s'est posé encore la semaine dernière, problème d'imprimante, vous voyez, des conneries sans fin. Donc, on me dit : « – L'informaticien est dans les couloirs ». Je monte, je rencontre l'informaticien en question, que je ne connaissais pas, et donc je lui expose mon problème, il me dit : « – Déposez-moi un ticket ! ». C'est le propre de la connerie humaine. Et voilà, donc je suis redescendu à mon bureau, j'ai déposé un ticket, et une fois que le ticket a été déposé, il est venu me voir dans mon bureau.*

Le machin, ici c'est l'organisation à grande échelle qui impose des règles qui ne font pas sens, mais qui contraignent au quotidien Frédéric, EC en sociologie, à entrer en communication avec l'informaticien par le biais d'un ticket (*cf.* annexe 11). Le machin pèse parce qu'il définit des procédures identiques pour tous, quels que soient le lieu d'exercice et les circonstances. Le machin, avec ses bidules et ses trucs, c'est l'institué qui fonctionne pour soi (Enriquez, 1997). « *Il y a une procédure, c'est une sorte de déshumanisation généralisée donc, qui s'observe à plein de niveaux, dans lesquels on se trouve aujourd'hui. On compose avec ça* » conclut Frédéric de son épisode informatique.

L'organisation qui se suffit à elle-même, en définissant des procédures écrites homogènes pour l'ensemble de l'université, fait machine pour assurer sa position dans le paysage universitaire national et international :

On nous demande une auto-évaluation qui ne va pas servir à grand-chose, en plus. Là, ils nous ont demandé une auto-évaluation, qui n'est pas demandée par l'HCÉRES, qui va servir pour l'auto-évaluation de l'UL. Quand j'ai appris ça, je ne sais pas, c'est un dossier de je ne sais combien de pages, beaucoup de travail, ce n'est pas n'importe quoi ! […] Parce qu'ils nous avaient dit pour l'auto-évaluation : « – Faites des copier-coller des dossiers anciens ». Sauf que c'est pas du tout les mêmes parties, on a une licence en plus, en gros j'ai copié 5 % du dossier et tout le reste on a dû refaire, mais ça… Au début ils nous ont dit : « – Ça va être simple, il y aura beaucoup de copier-coller ». Entre le début et puis maintenant… (Marc, enseignant en STAPS).

L'institution imaginaire de l'organisation universitaire s'auto-institue par des pratiques auxquelles elle soumet les enseignants, sans tenir compte de l'activité réelle ni des situations singulières. La machine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire dé-ménage l'activité des enseignants en leur demandant un surcroît de travail où l'écrit est sacralisé au détriment de la parole professée. La rationalisation des pratiques par le biais de procédures écrites n'est pas cantonnée aux procédures administratives. Elle touche la recherche et l'enseignement. Ainsi, l'approche par compétences, généralisée à l'UL, demande un travail d'ingénierie de la formation complexe dont Marc fait l'expérience en tant que responsable de formation :

Le deuxième point c'était l'APC, mais on avait plusieurs référentiels, France Compétence, on en avait un par la C3D, un qui avait été travaillé par les STAPS, on avait le droit du sport, aussi le code du sport, d'où certaines choses obligatoires aussi, on a essayé de voir un peu tout ça, voir ce qui était fait comment, et choisir le référentiel qui serait le plus pertinent, et comment je peux utiliser un peu tout ça pour l'abonder derrière.

Les référentiels visent à standardiser et homogénéiser les diplômes à l'université. Elaborés en lien avec le ministère du travail, ils visent à garantir la construction de compétences correspondant aux attentes du marché. Ils introduisent à l'université un nouveau vocabulaire. A preuve, la réaction de Clélia chargée de mettre en place l'alternance en STAPS : « *J'ai fait là : "– OPCO*[77] (OPérateur de COmpétences)*, qui ? C'est quoi ce bazar ?"* ». Cette standardisation touche aussi les évaluations des apprentissages, qui ne sont plus laissées à la libre appréciation des enseignants : en mathématiques, Daniel, EC, met en doute les modalités d'évaluation au vu des apprentissages visés :

Pour corriger des copies ou ce genre de choses, ça c'est assez pénible, c'est assez fastidieux, ça prend beaucoup de temps et je ne sais pas si ça vaut le coup. On nous demande trois notes par enseignement, et après il y a les rattrapages, donc ça fait quand même beaucoup, et je ne sais pas si c'est nécessaire.

Son collègue David, EC lui aussi, abonde dans le même sens :

La vraie évaluation mathématique, pour des examens par exemple, ce n'est pas vraiment adapté pour nous, parce que ce qu'on évalue en fait c'est plus la rédaction et le raisonnement, c'est plus une capacité d'écriture et de communication cohérente, bien articulée, sans faute logique, donc la bonne utilisation des mots : Est-ce « il faut » ? Est-ce « il

[77] **OPCO** : OPérateur de Compétences.

suffit » ? Le « par conséquent », est-ce que c'est vraiment « par conséquent » ? Et ça, en fait, c'est plus important que le calcul pour nous.

L'homogénéisation des modalités d'évaluation des connaissances et des compétences enfreignent les cultures disciplinaires, quand les procédures organisationnelles entravent les pratiques enseignantes :

> *L'objectif est avant tout pédagogique. Pour que les élèves apprennent à travailler en projet, à faire un Gantt, à faire des spécifications, enfin un cahier des charges, à faire une réalisation, à voir comment, entre faire un PowerPoint et un truc qui marche en vrai, il y a une différence, faut acheter du matériel. Souvent les trois quarts du boulot, c'est passer la commande de matériel avec l'université parce que ça prend du temps, etc., donc le matériel arrive quand le projet est fini en général,*

explique Fabrice, ESAS en école d'ingénieur, qui persévère pourtant à mener chaque année une pédagogie de projet malgré un constat désabusé (*cf.* annexe 8). Même constat chez cet EC en géologie, Jérôme, à la recherche de cailloux à analyser en TP (*cf.* annexe 10), qu'il trouve

> *sur des stands, des salons de bourses de minéraux, mais ça ne rentre pas dans les marchés de l'UL. Je ne peux pas les acheter, c'est trop cher. Ce n'est pas ma collection à moi, je ne la mets pas à disposition des étudiants. Donc ça, c'est des problèmes qui ne sont pas des problèmes de nombre d'heures dans la maquette, c'est des problèmes pratiques, c'est de l'argent et de la procédure administrative, donc là on a un souci, un souci de moyens, de mise à disposition. Sous quelles conditions ?*

À force de conditions mises à l'exercice de la profession sans conditions de moyens, Serge, EC en mathématiques, et Frédéric, EC en sociologie, emploient le même terme pour qualifier leur ressenti, respectivement : « *on est vraiment bouffé par ici* », « *ça me bouffe, ce n'est pas possible* , comme si l'institution imaginaire de l'organisation universitaire les vampirisait pour s'auto-instituer. Et le « *sentiment, c'est que ça prend une part toujours plus importante. Il y a un phénomène d'accentuation depuis ces dix dernières années. Parce que ça a fonctionné de manière beaucoup plus souple* », regrette Frédéric. De fait, dix ans auparavant, l'UL n'existait pas. Quand l'imprimante ne fonctionnait pas, il suffisait d'aller le signaler au service informatique, de revenir au bureau avec l'informaticien, de prendre un café le temps qu'il règle le problème en papotant avec lui du département. Le petit monde universitaire, cher à Clark (Clark, 1987) et à Lodge (Lodge, 1985), à force de procédures écrites, est devenue une machine organisationnelle qui virtualise, technicise et déshumanise les relations.

De fait, la transformation organisationnelle de l'université va de pair avec une transformation numérique et une standardisation des pratiques, qui, au nom de la convergence universelle des pratiques prônée par le *NPM*, recompose l'espace universitaire selon l'illusion d'un espace unique. Cette recomposition nie l'identité des enseignants à l'université qui la vivent comme une déshumanisation.

1.2 Une professionnalisation coupée des pratiques situées de la profession

Cette sous-partie s'intéresse aux effets de la recomposition territoriale sur l'identité professionnelle. La formation pédagogique des enseignants à l'université aide à comprendre pourquoi les enseignants ont le sentiment de vivre dans une machine. Jérôme, EC en géologie, se souvient : « *J'ai eu deux jours, je crois, en 2007 ou 2008, où on m'a fait, on m'a entre guillemets forcé à faire un atelier* [pédagogique]. *J'y suis allé, […] ce qui est en ressorti, c'est que ce que je faisais, c'était nul ! On m'a bien dit : "– Ce n'est pas grave, tu vas progresser !"* ». Ce jugement s'inscrit durablement en lui. Vingt-cinq ans plus tard, il estime qu'il en est encore à « *la préhistoire de la pédagogie* » et qu'« *on apprend la pédagogie comme on apprenait à nager il y a deux cents ans, on vous jette dans l'amphi et puis débrouille-toi !* ».

Le nouveau dogme de la professionnalisation à l'université pousse les enseignants à croire qu'ils ne sont pas les professionnels qu'ils croyaient être. De fait, contrairement à ce qu'ils avaient longtemps cru, apprendre de l'expérience, apprendre des pairs, apprendre des lectures scientifiques ne suffit plus dans un monde universitaire frappé par la massification et soumis à la reddition de comptes. Désormais, la professionnalisation passe par la formation, notamment pédagogique, y compris pour les EC. Aussi, ayant bien compris qu'il n'était pas le professionnel attendu par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, quand il se lance dans un projet pédagogique, Jérôme se retourne vers le service universitaire de pédagogie : « *Moi la partie pédagogique, je connais mes limites, j'ai, on m'a dit : « "– On va pouvoir vous aider". Je n'ai rien à perdre, j'y suis allé pour voir sans savoir* ». « *Voilà le Wooclap je ne savais même pas que ça existait, voilà je sais que ça existe, elles m'ont montré plein d'autres trucs, je ne savais même pas, donc…* ».

La profession s'efface derrière la confession sans dissimulation. La professionnalisation de la pédagogie mine le sentiment de compétence chez les enseignants, en leur faisant croire à des arcanes ignorés d'eux. De la sorte, ils se sentent dépossédés de leur savoir et en viennent à douter de leurs compétences (Veyne, 1983, p. 103). Cependant, à sa décharge, Jérôme fait remarquer : « *On n'a pas le temps de faire de la pédagogie, on n'a jamais le temps de faire de la pédagogie, jamais !* ». En effet, ce qui était attendu de lui jusque-là était de faire de la recherche : « *Si on veut faire de la recherche, pas le temps de faire de la pédagogie* ». Et l'entrée dans la profession n'est pas le moment pour faire de la pédagogie, parce qu'« *à ce moment-là, c'est pas le moment de lâcher la recherche et c'est là-dessus qu'on lutte* ». En définitive, pour lui comme pour les autres, ce n'est jamais le moment et « *ce n'est pas avec les décharges qu'il y a qui permettent de se plonger dans la pédagogie* ».

Mais quand il s'agit de mettre en œuvre ce qui a été suggéré pour transformer les pratiques, la pédagogie universitaire se heurte aux pratiques académiques vivantes. En géologie, comme dans d'autres disciplines, pour des raisons de sécurité essentiellement, l'usage de Wooclap, qui suppose de recourir au téléphone portable en cours, pose question : « *Je ne peux pas le mettre en place, je vais droit au recours, alors que le téléphone n'est pas noté comme outil obligatoire, puisqu'il est interdit la plupart du temps !* » fulmine Jérôme. « *Or, on ne peut pas obliger un étudiant à avoir un téléphone portable, un smartphone ! Donc, en vrai, je ne peux pas m'en servir, mais ça n'empêche pas que je pose des questions et fais participer* ». Clélia, EC en STAPS, va plus loin :

> *Quand tu vois les formations qu'ils font, je ne vois pas l'intérêt, donc c'est vrai que je suis déjà allée à quelques formations, malheureusement je n'ai pas été satisfaite, […] on a vu le*

> *groupe, vraiment ils découvraient, alors que nous, avec d'autres collègues, on avait l'habitude, alors j'ai dit : « – Je suis désolée, on ne revient pas ! ». Nous, on n'a pas de temps à perdre, on vient là pour apprendre, si finalement on est au même niveau que le formateur, ce n'est pas utile, quoi ! Donc, du coup, on a l'impression qu'on veut, mais on ne met pas les moyens.*

Ainsi, la formation pédagogique a essentiellement pour les enseignants une fonction spéculaire. Elle leur renvoie un reflet de leurs pratiques qui leur permet de savoir ce qu'elles valent à l'aune des attentes de la pédagogie universitaire. Toutefois, une fois la confession passée (« *je ne peux pas le mettre en place* », « *je suis désolée, on ne revient pas* ! »), elle ne débouche pas sur une profession en l'organisation, mais sur une prise de distance avec celle-ci : Jérôme remarque que faire participer les étudiants ne requiert pas l'usage de Wooclap, Clélia, qu'elle en sait plus que le formateur.

Mais ce sont les ESAS, qui ont bénéficié d'une formation pédagogique plus conséquente que les EC à l'entrée dans le métier, qui sont les plus circonspects sur la finalité de la formation pédagogique. Pour Maud, l'objectif de la formation pédagogique initiale qu'elle a reçue ne fait aucun doute : « *Répondre au concours, bêtement, c'est vraiment une préparation au concours. D'ailleurs ce qu'on présente au concours n'est absolument pas faisable en lycée professionnel, […], mais c'est vrai que là on nous apprend surtout à répondre à un moule, à rentrer dans le moule pour pouvoir avoir un concours* ». De la sorte, le machin pratiquerait au sujet de la professionnalisation une rhétorique de l'implicite, où l'intention réelle différerait de l'intention affichée. La formation à la pédagogie universitaire serait avant tout une socialisation aux valeurs défendues par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire (Janner-Raimondi & Wittorski, 2017, p. 45). Sophie, ESAS en sciences de gestion, défend ce point de vue :

> *On est convaincu qu'il faut sortir du modèle traditionnel, […], une salle de créativité, pourquoi pas, et j'ai commencé à faire des recherches, à regarder ce qui existait, sur Internet, et puis c'était le moment des coworking, voilà donc la notion de tiers-lieu apparaissait, et donc en faisant des recherches sur Internet, j'ai vu qu'il y avait déjà des universités qui étaient dotées de ce type de salle. Ou même on pouvait en trouver en entreprise.*

Il s'agit d'instituer un modèle pédagogique qui valorise la créativité au détriment des savoirs, les tiers-lieux à la salle de classe, l'entreprise à l'université (Chambard, 2020). Et dans la mesure où les lieux socialisent des habitudes, il importe que les étudiants sortent des salles de cours traditionnelles :

> *De tout ce qu'ils ont vécu jusqu'à maintenant, parce qu'ils arrivent avec des habitudes, ils arrivent vraiment avec des habitudes de comportement en classe, ils savent s'ils s'ennuient ou pas en classe, dans tel type de cours ou pas, et ils reproduisent ce qu'ils ont vécu jusqu'à maintenant et le fait de se retrouver dans un lieu complétement différent d'une classe les amène à révéler plus leur personnalité. […] Ils ne peuvent pas dormir à côté du radiateur, ils sont aussi bousculés dans leur comportement et leur posture.*

La pédagogie universitaire investit les lieux qui s'affranchissent du *decorum* traditionnel pour diffuser de nouvelles valeurs, qui infléchissent le sens de l'enseignement. Il ne s'agit pas tant d'apprendre que de participer, pas tant de savoirs que de créativité, pas tant de réfléchir que de collaborer. Ainsi Clélia pratique, en première année de STAPS, en amphithéâtre, la pédagogie inversée, la pédagogie

renversée, le tournoi et la ludification. Le grand nombre d'étudiants en amphithéâtre ne serait donc pas un obstacle à l'échange, à condition de savoir gérer les interactions, essentiellement par le biais d'outils numériques, dont l'usage est mobilisé pour légitimer ces pratiques.

Pourtant certaines filières, dont STAPS, n'ont jamais accueilli autant d'étudiants. Marc présente la situation :

> *Un peu moins de 400, et à Nancy, ils doivent être à 1 500 ou 1 600, à un moment on était à 2 000 et quelques étudiants, mais on a mis des capacités d'accueil en première année, parce que sur Metz on a 164 places pour les néo-inscrits, j'ai eu 2 500 demandes, et sur Nancy, plus de places et 3 500 demandes [...]. Les étudiants viennent de filières très différentes, de littéraire, de scientifique, d'un peu tout, c'est large, [...] au final, ils vont se retrouver à peu près au même endroit*.

À charge pour les enseignants d'assurer la même qualité d'enseignement, alors que les conditions se dégradent. Sauf que, comme le remarque Frédéric :

> *Vous imaginez bien que dans un amphi de deux cents personnes, c'est difficile d'échanger avec les gens. Surtout avec un brouhaha de fond des étudiants, qui n'en ont absolument rien à secouer. Et donc c'est difficile. Les conditions, elles ne sont pas pédagogiques du tout. C'est totalement contre-productif, je trouve, les études. Donc ça, ça a fonctionné peut-être par le passé, quand moi j'étais étudiant. C'est-à-dire quand les gens étaient encore un petit peu disciplinés, ça s'est fini, ça*.

De fait, les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus les étudiants d'hier, sauf que les conditions ne sont pas réunies pour faire face à la situation, car le nombre de postes d'enseignant ne cesse de diminuer au profit des contractuels en tout genre. Aussi, il ne suffit pas d'assurer les cours, il est aussi nécessaire d'assumer des responsabilités pédagogiques, ce qui équivaut, selon Jérôme, à accepter de « *gérer la misère quotidienne* ». Ce n'est admissible qu'à condition de contreparties qu'il négocie : « *Il faut qu'il y ait un truc qui stimule, donc je prends le master première année, pas de souci, mais ce que je veux, c'est que je travaille pour que mon prochain master 1, il soit intéressant* ».

Ces conditions, où l'institution imaginaire de l'organisation universitaire érige des pratiques pédagogiques socio-constructivistes en dogme, sans donner les conditions de leurs conditions, en raison du nombre d'étudiants et de l'activité surchargée des enseignants à l'université, exposent les enseignants au pouvoir souverain de l'institution. De la sorte, l'organisation mine la profession. Ceux qui ne sauraient pas y faire ne sont pas les professionnels attendus, quand bien même le contexte qu'ils subissent suffirait à expliquer leurs difficultés.

Aussi, face à ce contexte, quand bien même le machin se fait sentir dans les interactions pédagogiques comme pour Clélia en STAPS « *Et à un moment, ben répéter le cœur, machin, le truc, d'accord !* » soupire Clélia. « *"– Qu'est-ce que vous avez écrit ?" Machin. Personne ne répond* », elle ne s'y résout pas. Elle multiplie les innovations pédagogiques pour ménager des échanges avec les étudiants de STAPS, mais se trouve alors exposée à la vie nue :

> *Et donc le truc, c'est que j'ai eu un moment un trop plein de cours, je n'en pouvais plus, je n'arrivais plus à y aller, ça me prenait un temps, ça me demandait beaucoup, beaucoup*

> *d'énergie pour aller en cours, je pense que j'avais [~un petit silence], pas un burn-out, mais pas loin quoi ! Je me faisais suer.*

Quand Clélia « se fait suer », elle donne à voir comment, en faisant siennes les injonctions pédagogiques de l'organisation, cette intériorisation se retourne contre elle, qui devient sa propre victime. Sa profession ainsi exposée à la relation du pouvoir souverain de l'organisation perd son sens et elle s'épuise.
Ou alors, à l'inverse de Clélia, face à cette contrainte de la transformation des pratiques sans conditions, qui les déménage sans pouvoir toujours négocier de contreparties, certains actent leur abandon :

> *Des collègues vont systématiquement garder le même niveau, tout le temps, c'est-à-dire, on voit que le niveau baisse, on voit que le niveau baisse, et on voit des enseignants qui vont garder leur exigence, avec un niveau, parce que le public baisse, ce n'est pas qu'il baisse, mais on nous demande aussi de prendre plus de bacs technos, … Donc à un moment donné, il faut s'adapter à un public, qui va arriver dans nos universités et qui va fatalement changer (Maud).*

Ces enseignants, abandonnés sans conditions dans une situation devenue contexte sous l'effet de la machine et contraints à la confession, pratiquent la désistance de la mise au ban, par le *quiet quitting,* qui est l'expression active de leur souveraineté, les protégeant ainsi de la vie nue capturée par le pouvoir de l'organisation.

Ainsi, dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, l'exemple de la formation pédagogique montre que la machine à professionnaliser est un dispositif de pouvoir qui, en déstabilisant les enseignants par le discrédit jeté sur leurs pratiques culturelles disciplinaires situées, les soumet à sa souveraineté. De la sorte, la recomposition territoriale qu'opère l'institution imaginaire de l'organisation universitaire occulte le lieu en tant que vecteur des apprentissages historico-culturel de la profession. Elle nie l'histoire des pratiques professionnelles instituées et construit la question de la pédagogie universitaire de sorte à en faire porter l'entière responsabilité sur l'engagement des enseignants, en occultant la question des conditions à disposition pour expliquer leurs difficultés ou leur posture.

1.3 Une libéralisation de la profession

Cette sous-partie s'intéresse aux effets de la recomposition temporelle sur l'identité professionnelle des enseignants à l'université.
Patrice, ESAS dans un département d'IUT délocalisé, présente l'équipe (*cf.* annexe 7) :

> *On est douze ou treize, un seul professeur des universités, justement le collègue qui était directeur et qui part à la retraite l'année prochaine, si je compte, il doit y avoir cinq enseignants-chercheurs, il y en avait six, il y en a un qui est parti, qui a fait une rupture conventionnelle, il s'est reconverti, et il va être remplacé par un ATER qui n'aura pas le poste de MCF, et donc en PRAG, six, ou PRCE, enfin tu vois. […] À peu près cinquante vacataires, certains pour quatre heures, d'autres pour cinquante heures.*

L'université sans conditions n'a d'autre choix que de recourir à des contractuels pour suppléer au manque de personnel. Les IUT sont particulièrement touchés. Les enseignants titulaires sont minoritaires au sein des équipes où le nombre des professionnels ne cesse d'augmenter, car désormais, comme le note Sophie,

> *on parle compétences, et ce sont des compétences qu'on valide, avant on en parlait aussi, mais ce n'était pas des compétences qu'on validait, mais des unités d'enseignement, maintenant ce sont des compétences, la compétence n'est pas uniquement, comment dire, il n'y a pas que l'enseignant, ce n'est pas l'enseignant seul qui peut transmettre les compétences, ça n'est pas possible, il faut qu'il soit accompagné par des professionnels*.

L'approche par compétences interroge l'identité des universitaires : finalement, de quoi sont-ils les professionnels ? Nathan, ESAS en école d'ingénieur, présente ainsi le consultant qui intervient dans son projet : *« Lui, c'est une Bible, c'est une encyclopédie le mec, il connaît tout sur tout, les freins, il sait quels freins est monté dans quel tram, dans quel truc, et dans quel machin* ». Le rapport entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas s'inverse ici : la Bible et l'encyclopédie sont du côté des professionnels en entreprise et non des enseignants à l'université. Ce consultant, de fait, est, selon Nathan, *« un vrai mec, un vrai professionnel »*. À bien l'écouter, tout ce qui est produit hors université est qualifié de vrai : « *la vraie conception qui doit aboutir à un vrai véhicule* », « *des vraies données physiques, des vraies problématiques* ». L'université ne serait qu'un « comme si ». Mais au lieu que la dimension spéculaire du « comme si » soit valorisée en tant que réfléchissante, elle est dévalorisée comme faux-semblant. De la sorte, la séparation entre professionnels et enseignants à l'université est celle qui existe entre ceux qui travaillent pour de vrai et ceux qui travaillent pour de faux (Derrida, 2001, p. 26). *« Ces compétences, de quelles compétences, quelles sont les compétences requises maintenant ? Quelles sont les compétences avant cette transition et ce changement ? Ce ne sont pas les mêmes* », s'interroge Sophie, dans le cadre de la réforme du BUT qui a mis en place l'APC dans tous les IUT.

En effet, ce qui distingue le savoir des professionnels du savoir des enseignants, c'est la différence d'approche, résolument pragmatique. Ainsi, pour concevoir un véhicule de transport public, Nathan a modélisé l'ensemble du véhicule puis s'est intéressé au choix des pneus, alors que le professionnel « *qui est une Bible* » lui a dit :

> *« – Vous commencez par les pneus ! On commence d'abord par les godasses, on choisit les pneus, les bons pneus, qui vont tenir et on ne va pas dire : "– Ben, ces pneus-là pour qu'ils roulent, il faut choisir le type de rail, à quelle distance le mettre, ensuite voilà le véhicule et etc." ».*

Ce que le professionnel lui fait ainsi remarquer, c'est que, dans la modélisation du véhicule sur laquelle Nathan a travaillé, il n'a pas suivi la démarche inductive propre aux ingénieurs. Il a procédé comme un universitaire, en partant de la théorie, d'où son erreur dans la conception du véhicule. Les méthodes des vrais professionnels sont actives parce qu'elles partent de problèmes ancrés dans le réel. Aussi, à l'ère de la professionnalisation à tout va, l'intervention des professionnels sert certes de caution à la professionnalisation des diplômes, mais leur participation modifie aussi l'approche

pédagogique. Selon Sophie, il faut ainsi imaginer une université où la place des professionnels serait autre :

> *Là par exemple, il y a le changement de diplôme, ça me fait dire que les professionnels importent, enfin qu'il faut qu'on travaille en étroite collaboration avec des professionnels, pour le moment, ces professionnels, ça peut être des vacataires, mais les vacataires sont pris par leur métier et ne peuvent pas nous aider à monter des SAE (situations d'apprentissage et d'évaluation), c'est vraiment beaucoup leur demander, donc il faut créer autre chose, un autre type de partenariat avec les entreprises pour qu'ils puissent venir pendant leur temps de travail.*

Mais déjà l'hybridation entrepreneuriale est telle que les titulaires doivent défendre leur place dans les curricula :

> *Il y a trois ans, quand* ***** *est arrivé, donc* ***** *est un professionnel, un manager de transition, voilà, qui est donc, qui a fait des interventions en tant que vacataire, et donc quand il est arrivé il y a trois ans, on m'a dit : « – On lui donne la moitié de ton marketing du S2 ». J'ai dit : « – Ben non, moi je l'aime bien mon marketing du S2 ! – Eh bien, tu n'as pas le choix ! ». Je résume hein, OK, moi je suis tellement gentille, comme mon cours sur Arche est tout prêt, je lui dis : « – Ben tiens, comme tu fais cette partie, tu peux prendre ! ». L'année suivante, j'étais en CPP, et cette année, on me dit : « –* ***** *aura tout le S2 ! ». Je dis : « – Ben non ! Je ne suis pas d'accord, déjà la moitié je n'étais pas d'accord ! – Oui, mais c'est comme ça ! » (Sandra, ESAS en sciences de gestion).*

Les lieux symboliques de la profession universitaire, amphithéâtre, bibliothèques, sont aussi affectés par ces pratiques entrepreneuriales :

> *Ce que je ne supporte pas dans la nouvelle génération, […], « – Il y a une salle lounge, il y a des canapés, il y a tout ce qui faut pour que vous soyez bien, donc ne venez pas en amphi si je vous embête moi ! ». C'est ce que je leur ai dit, moi ! « – Il y a des cours, j'étais étudiante aussi, je sais ce que c'est d'avoir un cours qui vous saoule, n'y allez pas ! Pourquoi vous venez ? Là, en fait, vous êtes en train de faire un truc, mais là il y a quelqu'un qui est en train de faire blablablabla qui quelque part vous embête, ne venez pas ! Pourquoi vous venez franchement ? ». Mais ça, je ne supporte pas, à chaque fois je dis à mes collègues : « – C'est quoi le but de venir en cours ? ». […] Je ne vois vraiment pas le but. Et ça franchement, ça, c'est vraiment le truc qui me met hors de moi.*

Les pratiques cospatiales des étudiants, qui sont à la fois en cours, en ligne et en conversation avec leur voisin, déroutent les enseignants, qui, pour leur part, ont une culture fonctionnaliste homogène de l'espace de formation. D'autres voix que la leur professent concomitamment dans l'amphithéâtre. Ils n'ont plus le monopole de la profession, et quand les étudiants n'ont pas voix au chapitre, ils se contentent de faire acte de présence. Aussi, les lieux autres que ceux symbolisant la profession, tel l'amphithéâtre, socialisent étudiants et enseignants à un autre rapport au savoir. Ainsi dans la salle de créativité conçue par Sophie, il est attendu que les enseignants aient une posture de « *coach accompagnateur* » plutôt qu'« *une posture maître d'école* ».

Que reste-il alors de la profession des enseignants ? Quand Jérôme, enseignant en géologie, expose les différentes collaborations qu'il entretient avec l'industrie minière, la question de l'autonomie de la profession face au poids économique des partenariats en jeu laisse dubitatif :

> *Quand on regarde l'industrie minière en France, il y a en a trois, Orano, c'est ce qui a suivi Areva, Orano c'est l'uranium, on les connaît très bien parce qu'on est, on collabore depuis plus de quarante ans [...] Imerys c'est aussi une boîte d'envergure internationale, ils auraient tout à fait les moyens de faire ça, Eramet, Imerys, les minéraux industriels, ils vont ouvrir peut-être la mine de lithium dans le centre de la France, Eramet c'est le nickel, et ils ont... Enfin j'ai travaillé avec eux aussi, les trois entreprises, on a des projets avec ces trois entreprises.*

De fait, les professionnels n'importent pas uniquement un autre rapport au savoir, ils importent avec eux un autre rapport au travail, comme le constate Maud, chef de département et responsable de la maquette de BUT :

> *On explique ce que c'est que les heures de PRJ, c'est des heures qui sont en autonomie, où l'enseignant peut être ressource, donc il n'est pas forcément là, mais il faut quand même qu'il soit là, il n'est pas forcément payé, allez expliquer aux vacataires, c'est compliqué ! Parce qu'on a eu le cas-là cette année : « – Je ne comprends pas, j'ai fait six heures, ben, elles n'apparaissent pas sur le relevé ! – Mais c'est des heures de PRJ, elles ne seront payées qu'en fin d'année, en fonction des heures attribuées à chacun ! ». Donc expliquer ça à un vacataire... C'est compliqué parce qu'on a six cents heures de PRJ à mettre en place par an, et l'université a eu la bonne idée de dire déjà qu'il n'y avait que 66 % qui seraient payés, sauf que ben, on ne travaille pas pour rien, surtout pas les vacataires, c'est comme ça qu'ils partent !*

De fait, à la différence des enseignants à l'université, les « vrais » professionnels ne sont pas habitués à travailler sans conditions. « *Et donc il faut réinventer beaucoup de choses avec la mise en place du BUT, on ne peut pas continuer être organisé de la même manière, [...] il faut inventer d'autres manières de travailler, collectivement entre les enseignants, et collectivement entre les enseignants et les professionnels* », explique Sophie. Qu'est-ce à dire alors ? Comment envisager que les professionnels soient payés pour accomplir des tâches pour lesquelles les enseignants ne le sont pas ? Comment envisager que les uns et les autres travaillent gracieusement ? En faisant de l'enseignant « *une ressource* », au même titre que la bibliothèque, le matériel à disposition dans la salle de TP, …, la profession est « machinisée », la parole désincarnée, le savoir instrumentalisé, et son existence déniée.

La transformation organisationnelle recompose l'histoire de la profession des enseignants à l'université en la considérant comme semblable à un métier exercé dans le privé. Elle nie l'histoire de la profession. Elle importe des pratiques libérales à l'université qui affecte l'identité professionnelle des enseignants à l'université.

L'institution imaginaire de l'organisation universitaire, en devenant une machine à professionnaliser, déstabilise l'identité de la profession. Les enseignants perçoivent ces mécanismes et y résistent en refusant de nommer la machine et en la dépréciant. La transformation organisationnelle converge avec une transformation numérique qui, en imposant des procédures standards quel que soit le lieu

d'exercice, recompose l'espace universitaire selon l'illusion d'un espace unique, qui nie l'identité construite au sein des établissements. L'injonction faite aux enseignants à se professionnaliser pédagogiquement occulte la culture socio-historique de la profession et la met en concurrence avec des professionnels extérieurs qui questionnent la professionnalité des enseignants en même temps qu'ils importent d'autres pratiques à l'université. Les enseignants sont déstabilisés dans leurs pratiques incarnées et ne sont plus chez eux à l'université. Ce dispositif de pouvoir usurpe la souveraineté professionnelle des enseignants si bien qu'ils sont peu à peu mis au ban et exposés à la violence du pouvoir souverain de l'organisation

2. La profession en tension entre deux versions de l'université

Cette partie se penche sur les effets de la négation de la spatialité sur la profession, soit comment la porosité entre espace public et espace privé prônée par le *NPM* contribue à banaliser la profession et l'expose à la vie nue (*supra* chapitre 8). La promesse de la loi LRU, qui a donné aux universités la responsabilité de leur gouvernance, consistait en un accroissement de leur autonomie, revendication chère aux universitaires s'il en est. La fusion des différents établissements en un seul permettrait de mutualiser les coûts, les moyens et les forces, pour une université qui ne soit plus sans conditions, qui mettrait fin à la misère quotidienne dont les enseignants à l'université se plaignaient depuis la première massification.

2.1 La fin « du monde parallèle » : le durcissement des conditions d'exercice de la profession

Cette sous-partie étudie les effets de la porosité entre l'espace universitaire et l'espace privé sur la profession.

Les enseignants exercent une profession vocationnelle : « *moi, je ne fais pas carrière* », explique Frédéric, quand Marc précise : « *Je ne travaille pas pour l'argent, sinon, je serais retourné dans le privé, je ne suis pas sûr qu'il y ait grand monde à l'université qui travaille pour l'argent* ». De fait, pour tous les enseignants interrogés, sauf Daniel, nommé professeur à 34 ans, la carrière est bloquée soit en raison des responsabilités auxquelles ils ne peuvent échapper pour faire tourner la machine et qui entravent leur engagement en recherche, soit pour des raisons structurelles. Ainsi Marc, EC en STAPS, titulaire d'une HDR, doit, pour devenir professeur, co-encadrer un doctorat, sauf qu'en STAPS, le nombre réduit de professeurs crée des embouteillages :

> *C'est compliqué, pour l'évolution des maitres de conf qui sont dans des équipes où il n'y a pas beaucoup d'HDR et de PU […] À Metz ils ne sont que deux, il faut avoir les thèses, pouvoir co-encadrer les thèses, c'est le point un peu compliqué, là on a un collègue qui l'a passée cette année, l'année dernière pardon, du coup il y a deux HDR maintenant, et on a un projet de thèse pour l'année prochaine déjà, mais il y a déjà deux ou trois thèses qui vont démarrer, avec l'HDR il va être sursollicité d'un coup et l'autre est déjà à cinq ou six thèses et il est sursollicité aussi…*

Sans parler du fait que, pour devenir professeur, « *il faut le poste, le support de poste de PU qui soit disponible aussi, et actuellement il n'y en a pas, il n'existe pas, ils ne sont pas gelés, vu qu'il n'y en a pas* ». Aussi, l'engagement des enseignants repose essentiellement sur le plaisir qu'ils éprouvent à exercer le métier : « *Si je ne prends pas plaisir à ce que je fais, c'est clair que je, voilà* », déclare Violette,

professeure en psychologie. Aussi, les enseignants à l'université ne comptent pas leur temps. Extrait d'une conversation de couple, le soir, après le dîner : « *– Oh ? Tu bosses ? – Mais non, je ne bosse pas, je me fais plaisir, j'apprends des trucs, mais non ! – Ce n'est pas se reposer ça ! –Toi, tu lis un livre de cuisine, moi je lis un livre de maths, c'est du plaisir, mais ce n'est pas du boulot !* ». La séparation entre vie professionnelle et personnelle est poreuse. Cela n'est pas sans créer des tensions, Maud, jeune mère de deux enfants en bas âge en témoigne :

> *La semaine dernière était la seule semaine complète que j'ai pu avoir depuis janvier, parce que nounou covidée donc j'étais frustrée parce que, quand on a une semaine et on se dit on va faire ça, ça, ça, ça, ça, puis qu'au final, dans la semaine, il a fallu gérer le problème que truc, le bidule, le machin, on n'a pas le choix.*

Rose, EC en mathématiques, a concilié vie personnelle et professionnelle en privilégiant un temps partiel :

> *Je ne sais pas quelle était la situation à Nancy, en fait à Metz, quand on travaille à temps partiel et qu'on a une responsabilité pédagogique, elle n'était pas rémunérée, et donc pour m'occuper de mes enfants, j'ai travaillé pendant beaucoup d'années à temps partiel, et j'ai aussi eu des responsabilités pédagogiques, comme elles n'étaient pas rémunérées, je ne voulais pas non plus qu'elles soient trop lourdes non plus parce que quand même il ne faut pas exagérer.*

Mais la charge de travail n'a de partielle que le nom : « *Il* [son mari] *est très critique quant au fait qu'il trouve que je travaille trop ! Par rapport au fait que j'ai travaillé à temps partiel pendant beaucoup d'années et que j'ai travaillé dans la pratique à temps plein et par rapport au fait que je m'implique* ». Les dilemmes familiaux cornéliens ne sont pas l'apanage des femmes. Christophe, ESAS en génie mécanique, en IUT, a été d'emblée prévenu :

> *Le directeur du labo, qui m'avait dit au début : « – Écoute, je veux bien bosser avec toi, il n'y a aucun souci, mais sache que ta situation est telle, que statistiquement, sois tu finis avec une thèse mais célibataire, soit tu arrêtes ta thèse et tu continues ta vie de famille ». Il m'a dit que c'étaient des effets statistiques. Et effectivement à un moment donné, au foyer, c'est pendant l'année-là que j'ai, que mon premier enfant, ma grande, est née, et ma femme m'a fait la remarque en me disant que même quand on mangeait j'étais physiquement présent, mais mentalement il y avait une absence.*

Ainsi alerté, il arrête sa thèse et remet le projet à plus tard. Sauf que la machine n'en a que faire et abuse de la situation jusqu'à l'occuper nuit et jour et l'invalider physiquement. De même, Patrice, à l'aube de la retraite, qui a pris la responsabilité d'un département d'IUT, a été prévenu par son prédécesseur : « *une grosse charge de travail, une grosse charge mentale,* ***** *me l'avait dit : ''– Tu vas manger IUT, tu vas dormir IUT !''. Et donc voilà, c'est tout à fait ça !* ». Marc, lors de sa prise de poste, a travaillé en continu pendant cinq mois : « *Et je ne suis pas sorti visiter Metz avant le mois de février vraiment, je bossais les week-ends pour préparer les cours… La première année a été très, très chargée […] je n'avais pas de répit*. Faute

> *d'ingénieur pédagogique, enfin pas d'assistant ingénieur, pour mettre en place tous les TP, pour installer le matériel, comme c'est moi qui fais beaucoup sur les technologies, c'est moi*

> *qui dois gérer les mises à jour, les contacts avec les personnes, l'entretien, tous les trucs là, installer tous les TP à chaque fois, on fait le boulot de l'assistant ingénieur ou de préparateur de laboratoire, donc c'est ça qui est compliqué, parce que là, j'ai ramené pour les vacances, j'ai un cours sur toutes les technologies en santé connectée, j'ai ramené toutes les montres, toutes les balances, enfin, tout à la maison, et je vais tout remettre à jour, installer, pour que quand j'arrive faire mon cours, au mois de novembre, tout soit prêt, mais ça prend du temps.*

De fait, la profession envahit tout l'espace-temps, parce qu'elle est sans conditions. Alors que les contours des postes administratifs sont clairs, à preuve le refus que les services du numérique oppose à Serge parce que sa demande ne correspond à leur « *cœur de métier* ». Les contours flous de la profession d'enseignant à l'université, en sus du fait qu'elle est sans conditions, poussent à assumer des tâches qui incomberaient à, dans un decrescendo saisissant, un « *ingénieur pédagogique* » ou « *assistant ingénieur* » ou « *préparateur de laboratoire* ». Dans ces conditions, le débordement n'est pas une question d'expérience dans la profession. Il perdure bien après l'installation dans le poste, tant gérer le bazar des missions diverses qui incombent aux enseignants à l'université accapare. Ainsi Jérôme, reconnaît :

> *Il y a des tas de fois où j'ai une heure, deux heures d'avance sur les étudiants et je travaille mes cours le soir, pour le lendemain, pour la semaine suivante et je sais quand c'est en TP, on peut se contenter d'avoir une seule heure d'avance, parce que pendant qu'ils travaillent une heure, on peut bosser le cours, mais pour les cours magistraux, il faut les deux heures d'avance, sinon ça ne marche pas ! Voilà on en est là de la pédagogie, ce n'est pas excessif…*

Seize ans après sa prise de poste, il continue à n'avoir qu'une longueur d'avance sur les étudiants. Ici, il ne s'agit ni de profession, ni de travail, ni de métier, mais de boulot, terme qu'emploient à l'envi Fabrice, Nathan, Marc et Christophe, tous les quatre dans le domaine des sciences et technologies. Ce terme populaire pour qualifier le travail a une origine obscure, qui, tantôt, met l'accent sur la difficulté d'un travail confronté à la matière, tantôt, souligne la fonction alimentaire du travail. Soit une conception radicalement autre que celle d'une profession vocationnelle. Sans conditions, la profession se technicise perfidement en pilotage, gestion et coordination du temps, de l'espace, des ressources humaines, des équipements, des projets, de sorte que « *clairement, on n'a pas le temps de réfléchir. Non, non. On n'a pas le temps de réfléchir, on n'a pas le temps de lire, on est toujours absorbé* », note Frédéric.

Que reste-il alors de la profession ? Que deviennent les enseignants ? Fabrice, enseignant en école d'ingénieur, titulaire d'une agrégation et d'un doctorat, chef d'entreprise, qui a travaillé dans le privé avant d'entrer à l'université sous le statut d'ESAS, ne mâche pas ses mots quand il s'agit de qualifier l'activité à l'université. Pour lui, il s'agit d'un « *monde parallèle où le coût des gens horaires n'est pas compté* » où ont lieu « *des réunions de vingt personnes, pendant quatre heures, où personne ne se doute que ça coûte, donc jamais ce coût-là n'est calculé, où les gens arrivent, où ils font un petit peu ce qu'ils veulent* ». Il semble que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de l'UL a sonné la fin de ce monde parallèle, puisque désormais l'université est responsable et vouée à la professionnalisation, mais ce nouvel imaginaire qu'elle promeut ne se substitue pas à l'ancien : elle durcit encore le caractère sans conditions de l'université en comptant sur l'engagement vocationnel des enseignants pour y surseoir.

Aussi, la porosité instaurée par le *NPM* à l'université, qui abolit la frontière entre public et privé, fait qu'à la profession d'enseignant à l'université, historiquement vocationnelle et donc désintéressée, sont imputées désormais les mêmes obligations de résultats que dans le privé. La néolibéralisation de l'université durcit donc les conditions d'exercice de la profession sans contrepartie de salaire ou d'avancement dans la carrière.

2.2 La fin « du monde de papier » : de la connaissance à la compétence

Cette sous-partie cherche à comprendre comment la profession d'enseignant à l'université se banalise sous l'effet des transformations organisationnelles.
La fin du monde parallèle est l'avènement d'une nouvelle université où l'enseignant se définirait à l'image de Fabrice

> *plus comme un pragmatique quoi, un gars qui essaie de, qui s'attache à ce que les choses marchent pour de vrai, et d'aller jusqu'au bout des choses, voilà, comparé peut-être aux collègues universitaires, qui se complaisent à rester dans le monde du papier quoi, du papier de quatre pages. « – Ça ! je fais ça. C'est bon ! ça marche ! » alors qu'en fait, il y en a beaucoup qui sont à côté de la plaque, parce qu'ils ne vont jamais jusqu'au bout, parce que des, des, moi j'ai vu ça en thèse, des gens qui émettent des hypothèses qui, de base, sont fausses et qui, derrière, déclinent tout un raisonnement qui, s'ils avaient plus de sens pratique, si c'était plus lié à de l'industrie ou à un besoin réel d'une industrie, même à long terme…*

À l'écouter, aujourd'hui l'université n'aurait plus vocation à refléter le monde, à le penser pour lui donner sens. La fin du monde de papier sonne le glas de la profession à l'université en la rendant isotopique avec la société. Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, la professionnalisation érige en valeur fondamentale le pragmatisme alors que l'université avait pour vocation la recherche de la vérité. Le « *ça marche* » « *pour de vrai* » et le « *sens pratique* », professent que le« comme si la fin du travail était à l'origine du monde » que Derrida défend pour la profession universitaire (2001, p. 26) n'est plus, si bien que désormais la profession travaille à ce que l'origine du monde universitaire revu par le *NPM* soit la fin du travail « comme si ».

De fait, Nathan, collègue de Fabrice, lui aussi ESAS en école d'ingénieur, utilise les mêmes termes que lui pour présenter un collègue qu'il apprécie : « *quelqu'un qui est assez pragmatique aussi, ce n'est pas un [~double sifflement] un pipeauteur de maître de conférences [~rires]* ». À la chasse, un pipeauteur utilise un appeau pour attirer à lui les oiseaux en imitant leur chant. Cette métaphore disqualifie le « comme si » de la profession universitaire comme un faux-semblant, qui ne serait qu'un artifice destiné à faire illusion, en négligeant complétement que l'art de jouer du pipeau, en imitant les oiseaux, est l'acte d'imagination radicale à l'origine de la création poétique, comme l'atteste la poésie d'Hésiode, dont l'œuvre précède Homère. Ainsi, dans le discours pragmatique que relaie abondamment l'institution imaginaire de l'organisation universitaire soumise à la LRU sans conditions, le « comme si » sonne faux alors qu'il est la condition de la création. L'imaginaire radical, qui naît du socio-historique et de l'altérité provoquée par le reflet, comme la poésie bucolique naît de l'activité pastorale chantée par les bergers, est discrédité, au profit d'un imaginaire institué identitaire et aliéné à lui-même qui ne réfléchit pas. Nathan loue ainsi un professionnel :

> *Lui, il connaît. En fait, c'est quelqu'un qui a été responsable du bureau d'études de Lohr Industrie toute sa vie, donc tout ce qui est système de transport sur pneus, sur rails, voilà il connaît même en fait, il a eu le temps de faire de la veille, qu'est-ce qui existe ailleurs, pourquoi ça marche, pourquoi ça ne marche pas.*

La connaissance s'incline devant la compétence, intrinsèquement liée à l'expérience de terrain. Aussi, l'apprentissage consiste à « *donner aux étudiants des problèmes où il n'y a pas de solutions, même moi je ne la connais pas, parce que c'est la vie industrielle, il n'y a pas une solution, il y en a, ça c'est une solution, quelqu'un d'autre, n'importe qui aurait fait autre chose* ». En effet, « *je veux dire que quand t'es prof, tu fais des TP avec des trucs qui marchent tout le temps, alors que là, c'est la vraie vie* », renchérit Nathan. L'inversion des valeurs est radicale : à l'université, on n'apprend rien car tout est faux, tandis que dans la vie industrielle, tout est vrai, donc on apprend. La pédagogie consiste à ne pas faire de pédagogie, et du moment où on s'éloigne du réel, il s'agit « d'*un projet à la con, un peu utopique quoi* ! », comme l'estime Fabrice en parlant de l'idée initiale d'un projet. Le mot est prononcé et le verdict est clair : la fin du monde de papier, c'est la fin de l'utopie que l'université a été à sa genèse. Dans la machine à professionnaliser, la pédagogie « *est un travail qui a une double facette* », selon les termes de Nathan. Ainsi, un nouveau modèle de transport est à la fois un support pédagogique et un prototype industriel. La double facette, ce n'est plus le miroir, c'est le reflet avec lequel on joue pour accomplir un travail industriel sous couvert d'apprentissage par problème, une pédagogie active universitaire. Si ça marche, alors c'est bien. Ainsi, en géologie,

> *il y a des enjeux colossaux parce qu'on fait n'importe quoi avec le sous-sol, mais c'est pas donner l'éthique à l'exécutant des tâches qui changera quoi que ce soit à la manière dont ça se passera à la fin. On va créer des gens qui auront été formés à l'éthique qui verront que ça ce n'est pas très bien, et qui auront des choix cornéliens devant eux.*

Dans la machine à professionnaliser, apprendre aux étudiants à réfléchir aux conséquences de leurs actes les conduirait probablement à renoncer à faire quoi que ce soit. D'ailleurs, la gestion du sous-sol n'est pas du ressort de la responsabilité des géologues, mais des décideurs de l'industrie minière. Autant que la formation se conforme à la demande industrielle. Et que l'université cautionne les pratiques industrielles vaut pour noblesse oblige, ce qui contribue à son instrumentalisation (Webb, 2018, p. 101). Cette position a des défenseurs ardents dont les arguments sont de poids dans une université sans conditions, car la collaboration industrielle, encouragée par les appels à projets en recherche et en pédagogie, génère des bénéfices financiers et réputationnels conséquents, dans la mesure où elle renforce la professionnalisation de l'institution, des enseignants et des étudiants.

Sous l'effet des transformations organisationnelles, la profession d'enseignant à l'université, dont la finalité était de réfléchir le monde depuis un lieu sans lieu, tend à être soumise à une logique marchande, où les compétences supplantent les connaissances.

2.3 Un monde « bancal » qui expose à la vie nue

L'objet de cette sous-partie est de comprendre pourquoi la machine à professionnaliser qu'est devenue l'UL expose les enseignants à la vie nue.

L'introduction du *NPM* dans la gestion des universités n'a pas produit les effets escomptés. En effet,

> *l'université c'est toute une montagne, en fait [~rire], […] un univers que je ne connaissais pas à la base [~rire] du tout ! […] j'ai mis quand même un ou deux ans à comprendre tous les mécanismes, euh voilà, qui pouvaient exister, les différentes instances, comment ça fonctionne exactement, rentrer dans tout ce qui est dossier, accréditation, c'est vraiment un univers particulier où il y a beaucoup d'acronymes, où on ne comprend pas forcément comment ça fonctionne,*

explique Maud, enseignante formée aux beaux-arts, qui, avant d'être détachée en tant qu'ESAS à l'UL, n'était jamais allée à l'université. Outre que cet univers « *fonctionne* » bien comme une machine avec ses « *mécanismes* », son codage propre, l'emphase de sa remarque porte sur sa complexité, « *une montagne* » si bien que « *deux ans* » ont été nécessaires pour en comprendre les rouages. De fait, l'institution de l'UL a produit un changement d'échelle où « *la raison d'être de l'université [qui] est difficile à saisir [~silence]* », comme le remarque Sophie :

> *C'est quand même le quotidien, l'environnement dans lequel on évolue. Moi, mon idée, c'était d'inscrire une politique, une stratégie d'IUT dans la stratégie du collégium, elle-même dans la stratégie de l'université. […] on n'est pas forcément spécialiste de tout, ce n'est pas parce qu'on est enseignant qu'on sait tout sur tout et qu'on sait manager, qu'on sait déterminer des stratégies, faut savoir tout faire.*

Sophie souligne ainsi combien il est difficile de s'orienter dans l'université, de par l'imbrication des différents niveaux décisionnels qui exige une connaissance fine des processus organisationnels dans un quotidien déjà débordé. Aussi, le pilotage de l'université échapperait aux enseignants, s'ils ne tenaient à faire valoir leur profession :

> *Du coup, je suis dans la commission d'auto-évaluation de l'UL, dans le collégium, on nous a demandé d'y être, pour voir un peu ce qui va se faire aussi, parce que ça va me permettre d'apprendre aussi et de connaître le fonctionnement. En tant qu'élu du collégium santé du coup, ça va me permettre de comprendre le fonctionnement aussi, parce que je ne maîtrise pas forcément tout.*

Pour Marc, comprendre implique de participer, car participer c'est apprendre, au risque sinon d'évoluer dans une organisation dont les règles sont floues, ce qui empêche d'agir. Mais participer c'est aussi prendre le risque d'être socialisé aux valeurs organisationnelles. Néanmoins, les enseignants, qui, du fait du changement d'échelle universitaire, sont plongés, en dépit d'eux-mêmes, dans une situation troublée, en rupture avec leur expérience antérieure, pour ne pas être contraints par ce nouveau contexte, n'ont d'autre choix que de se lancer dans une enquête collective qui implique leur participation aux instances universitaires. Aussi, la prise de responsabilités au sein de l'organisation, du moment que l'enseignant tient à ménager son habitat, s'impose immanquablement, en sus du reste.

Les enseignants ont en effet le pressentiment qu'il y a

> *un changement, je pense pas, je, je, je ne pense pas que [~grosse inspiration] alors peut-être que ça a été anticipé, par l'université, en disant ben, ou par l'État, […] À l'heure actuelle avec ce qui se passe pour le bac, et ce qui se passe en bac pro, le regroupement par métier de bac pro, le nouveau bac et la réforme de l'université, tout était hyper bien imbriqué, donc je*

pense qu'il y a une réelle logique derrière, et là clairement les passerelles pour les BTS n'existent plus, enfin, c'est, c'est les écoles privées qui ouvrent là, à l'extérieur.

Maud, chef de département, a du mal à mettre en mots l'orientation prise par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Pour autant, elle perçoit bien qu'une nouvelle logique, occultée « *derrière* », où tout est « *hyper bien imbriqué* » est à l'œuvre, où la rationalisation et la mise en concurrence avec le privé n'arrivent pas par hasard. De fait, l'imaginaire organisationnel libéral leurre les enseignants par un imaginaire qui puise dans le magma historico-culturel de significations imaginaires et sociales universitaires valorisant l'autonomie, en lui accordant un sens autre que celui donné historiquement (Enriquez, 2003, p. 37), comme l'a montré Musselin, qui distingue soigneusement entre autonomie des universités et autonomie des universitaires (1998). Cette occultation de l'imaginaire libéral par l'imaginaire culturel socio-historique universitaire trouble l'ordre du symbolique comme le montrent les circonlocutions dans l'énonciation de Maud, qui bégaye « *je, je* », hésite « *je pense pas* », « *je pense* », et se reprend « *peut-être que ça a été anticipé* » contre « *une réelle logique derrière* », parce que les mots ordinaires pour dire le nouveau récit universitaire, où la logique du « *privé* » devient la logique universitaire, ne sonnent pas juste.

Maud conclut son analyse de l'UL par ces mots : « *En fait se rendre compte que ben c'est tout aussi bancal que dans le secondaire [~rire]* ». De fait, le terme bancal renvoie à ce qui est tortu, c'est-à-dire contrefait, difforme et donc mal équilibré. Ce terme exprime ce que les enseignants, en retard d'un imaginaire social, se refusent à dire mais qu'ils ressentent : l'université dans laquelle ils sont n'est pas celle qu'ils se sont représentée quand ils se sont engagés dans la profession, ni celles qu'ils ont vécue jusqu'à il y a une dizaine d'années. L'université dans laquelle ils vivent est bancale parce qu'elle n'est ni libérale, ni mercenaire. Elle est une hybridation de deux systèmes contradictoires, qui place au quotidien les enseignants devant des injonctions paradoxales.

Marc, EC en STAPS, aux multiples responsabilités, qui s'investit dans la machine pour la comprendre et à terme en faire usage dans son projet qui consiste à mettre à disposition des professionnels extérieurs des installations sportives pour soutenir le sport et la santé, dans une logique tout à fait conforme à celle de la professionnalisation défendue par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, constate cependant que, malgré les conventions, l'organisation calcule les coûts de fonctionnement en fonction de la superficie, comme si le gymnase était sans cesse occupé, en y intégrant toutes les charges courantes, donc à des coûts pharamineux comparés à ceux du privé. Il désespère : « *Donc personne ne va louer un gymnase, c'est foutu, il y a des incohérences entre ce qu'on va nous demander de faire et ce qu'on peut vraiment faire* ». Ainsi, le projet de Marc est pris entre deux logiques, celle du néolibéralisme qui abolit les frontières entre public et privé, où une infrastructure publique peut être louée à des particuliers, et celle de l'administration publique qui n'a pas cet usage. Dès lors, alors même que le projet de Marc s'inscrit dans la logique de professionnalisation promue par l'institution, il échoue dans le lieu.

Serge, EC en mathématiques, quant à lui, use d'une autre analogie pour exprimer son expérience de l'UL : « *c'est le bazar* », une expression que Clélia emploie aussi, ainsi que Frédéric, dans sa version argotique, « *c'est le bordel* ». Comment l'imaginaire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire peut-il être à la fois machine et bazar ?

Le changement d'échelle organisationnel a ajouté des strates dans l'organisation : pôles scientifiques, collégiums, et réorganisation des services locaux recentralisés en services d'appui. Au sein de cette nouvelle organisation,

> *c'est difficile de trouver l'interlocuteur, puisque oui, en fait, il y a des gens compétents, mais tout le monde a plein de casquettes en fait, donc faut que la personne soit convaincue qu'elle doit faire ça ou qu'elle a le temps de le faire, les gens à la Direction du numérique, ils ont autre chose à faire concrètement, c'est pour ça que je ne leur jette pas la pierre, ils ont un cœur de métier, ils ont plein de choses à faire, moi, le truc que je leur demandais, je présente ça comme un hébergement de site web,*

explique Serge, EC en mathématiques. Dans un environnement devenu plus complexe, plus personne ne sait qui fait quoi, et la question du cœur de métier revient comme une antienne. En quoi consiste la profession d'enseignant à l'université ?

> *Cette semaine, c'est emmerdes sur emmerdes, qui sont liées justement à des soucis administratifs que personne ne semble pouvoir maîtriser. Je vais prendre des renseignements auprès du secrétariat de la scolarité. Ils ne comprennent pas davantage. Tout le monde fonctionne dans un environnement à la va comme je te pousse. C'est agaçant au possible. Parce que ça prend une part toujours plus importante, finalement, sur le travail qu'on doit faire. […] Il y a des impondérables qui sont liés à une structuration administrative qui est complètement délirante à mes yeux,*

maugrée Frédéric. Au lieu que le fonctionnement ait été simplifié, la machine s'est complexifiée, exigeant un surcroît de travail, quelle que soit la démarche. C'est que, comme Marc et Serge en ont fait l'amère expérience, la volonté de rationalisation procédurale qui occulte le *hic et nunc* des pratiques culturelles universitaires pour y naturaliser de nouvelles conduites, grippe en fait l'ensemble de la machine parce que les niveaux organisationnels, collectifs et individuels sont dénoués et que la toute-puissance auto-instituée de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire conduit à des aberrations, « *délirantes* » dans la pratique.

Mais les enseignants ont-ils le choix de ne pas contribuer à l'institution de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire ?

> *On a des tâches qui doivent être faites de toutes manières, […], gestion administrative, responsabilités administratives, des choses comme ça, si on ne le fait pas, ça ne tourne pas, donc il va falloir que vous le fassiez, sinon ça ne fonctionne pas. Donc, c'est par la contrainte, vu qu'on a cette contrainte, si on ne le fait pas, ça ne marche pas, mais si on le fait, ça peut tourner, et ça dépend de notre implication, pour que ça marche, et si ça ne tourne pas, on va nous dire, vous n'êtes pas impliqués (Marc).*

Les enseignants sont pris à leur insu dans un dilemme inextricable : ne pas participer, c'est risquer de ne plus exister par disparation de la profession au profit de l'organisation, et participer c'est aussi risquer de ne plus exister par disparition de la profession au profit de sa technicisation. Quelle que soit leur position, ils sont mis au ban. Aussi, les enseignants passent leur temps à « *gérer tout le bordel administratif qui s'ensuit. […] il faut vous accommoder avec ça. Donc c'est pénible au possible* », selon les termes de Frédéric. Gérer, faire tourner, marcher, fonctionner la machine est devenu une

préoccupation qui accapare les enseignants au détriment du reste de leur activité, car contrairement à ce qui avait été promis, elle ne cesse de se dérégler.

Mais si du point de vue enseignant ce bazar entrave l'action, du point de vue de l'institution, il a pour fonction sociale de la protéger : dans la mesure où le fonctionnement de la machine échappe à ses usagers, elle n'a pas à remettre en cause ses pratiques (Bourdieu, 1984, p. 198). Cet usage de la fonction sociale du flou à l'université n'est pas neuf, mais jusque-là, c'était la profession des universitaires qui l'utilisait à son escient pour protéger l'université de la fragmentation, alors qu'aujourd'hui l'institution l'a usurpée et place les enseignants en position de Béotiens vis-à-vis de leur propre institution (Picard, 2020). Ainsi, en plus que de placer les enseignants sans conditions de profession, d'espace et de temps, que d'occulter les pratiques libérales sous un imaginaire socio-historique culturel leurrant, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire organise un bazar qui protège son auto-institution, en annexant à son profit la fonction sociale du flou, car plus le fonctionnement est inexplicable, moins il est discutable. L'auto-institution de l'organisation comme auto-institution de soi qui nie les cultures antérieurement existantes contribue à l'altération de la perception de la profession par les enseignants qui s'interrogent sur leur cœur de métier. Mais l'analogie avec le bazar ne se limite pas à dire le désordre, si le terme revient, c'est aussi que l'institution imaginaire de l'université s'apparente de plus en plus à un marché, où les valeurs marchandes se substituent à celles de la profession.

Aussi, il devient difficile d'habiter. La mésaventure de Serge en dit long à cet égard. Après avoir prototypé une plateforme de remédiation en mathématiques à destination des étudiants entrant à l'université, il voudrait qu'elle soit hébergée à l'UL « *parce que là concrètement pour faire héberger ce site web, qui est une question très simple, ce n'est pas vraiment à la Direction du numérique de faire ça, ce n'est pas vraiment à mon UFR de le faire non plus, résultat concret, pour l'instant j'ai une page web du CNRS* ». Fin de non-recevoir, Serge est renvoyé à la solitude de son projet, dans un espace numérique déshumanisé qui expose à la vie nue, dont les enseignants ont le souvenir vif avec l'expérience de la Covid. Ainsi Marc, enseignant engagé s'il en est, dont la formation en entraînement sportif et planification à la haute performance ainsi que la pratique sportive en club (natation et boxe thaï) ne laissent pas présager de sa réaction lors de la pandémie, à l'épreuve du travail à distance. Il confesse ainsi que « *à distance, sans voir personne, c'est ça qui était bizarre aussi, de passer presque six mois sans voir personne, à rester chez moi. C'était particulier aussi, […] si j'étais dépressif, je me serais peut-être pendu au bout d'un moment* ».

De fait, les enseignants souffrent d'un mal-habiter dont témoigne Frédéric :

> *Alors on m'a fait remballer les cartons il y a deux ans quand je suis parti, enfin il y a un peu plus d'un an maintenant, lorsque je suis parti en congé pédagogique. Voilà, parce qu'on nous avait dit à ce moment-là qu'on allait refaire complètement nos bureaux. Et donc, on a tout mis dans les cartons. Et puis, je suis revenu. Donc, un an après, rien n'avait bougé. Et on m'a demandé de changer de bureau. Voilà. Donc, apparemment, les travaux sont en pause. OK, d'accord. Et donc, on aura certainement un bureau dans deux ans, dans trois ans. Et donc, du coup, le bureau que j'occupe actuellement, donc, avec mon collègue, c'est un bureau qui est d'une laideur absolue. […] il n'y a absolument rien au mur, il y a des armoires absolument hideuses […], puisque c'est vraiment laid, je ne me sens pas très bien dans ce bureau.*

L'état des bâtiments universitaires dans une université sans conditions finit par nécessiter des rénovations, ce que l'UL, en mutualisant les moyens, a entrepris. Mais pour cet enseignant, c'est au prix d'une errance de plusieurs années, de bureau en bureau. Au prix aussi du sentiment de chez-soi. Ainsi, au lieu du bureau décoré comme à la maison, un bureau impersonnel qui ressemble à tous les autres, avec le même *decorum* quel que soit le lieu, qui finit par donner un sentiment de nulle part. D'ailleurs l'entretien avec Frédéric a lieu à distance, depuis son bureau personnel, où il se sent comme à la maison. Ce sentiment de chez-soi est fragile :

> *Je l'ai senti à un moment donné, quand nous étions tous autour de la table, à regarder la maquette avec mes collègues, où j'ai vu les heures d'arts appliqués qui ressortaient, je me suis dit : « – Mais ce n'est pas possible, quoi ! ». Je perdais un tiers du volume de ce que je faisais habituellement, et j'étais censée les emmener au même endroit, et j'ai dit à mes collègues : « – Mais enfin, déjà, c'est impossible, et ça n'a pas de sens ! Ça n'a pas de sens ! ». Et ça n'a pas de sens pour moi, dans la spécialité que je fais, avec les métiers qui étaient associés, et j'en ai presque pleuré de voir la maquette, quoi !*

Lors cette réunion avec ses collègues, réunis autour de la table comme à la maison, la nouvelle maquette du BUT place soudain Maud dans la situation d'étrangère à son quotidien familier d'enseignante à l'université. Elle n'y a plus sa place. Elle vit l'expérience significative et géographiquement située de l'absence, d'où son déchirement. Faire l'expérience du non-lieu c'est voir surgir soudain, sans défense, le chaos, que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire cherche à occulter par tous les moyens. La situation devient contexte, la réduction des heures la déterritorialise du chez-soi qu'elle habitait avec ses collègues. Avec le peu d'heures qui lui reste, la culture qui avait lieu jusque-là n'est plus possible.

Ainsi exclus de l'espace politique (1995, p. 13) qu'Agamben appelle *bios* (*βίος*), les enseignants sont mis au ban dans l'espace domestique de leur lieu de travail, dans une vie apolitique et asociale, qu'à la suite de Benjamin, il appelle *zoé* (*ζωή*), soit la vie nue. Cette vie nue correspond aux deux premières strates d'être selon Castoriadis. Elle est marquée par la dénarrativisation, qui a surgi régulièrement de façon inopinée au détour des entretiens, quand les enseignants ont fait allusion à leur souffrance, à leurs maux, en même temps que la demande de n'en pas faire état dans cette recherche. Burn-out, harcèlement, handicap par surcharge de travail, maladies chroniques, tensions au sein des couples, dépression, … autant de récits corporels d'un mal-être enfoui qui ne trouve pas les mots pour se dire chez des enseignants qui luttent pour incarner leur profession coûte que coûte dans une institution où ils ne sentent plus chez eux.

3 Des inégalités spatiales accrues

Cette dernière sous-partie envisage les effets de la négation de l'altération par l'économie organisationnelle, soit comment l'excès de temps conduit à l'accélération du temps universitaire, à la réduction du temps d'apprentissage et la rationalisation de l'offre de formation.

3.1 Accélération du temps universitaire

> *L'enseignement, ça va prendre plein de petits morceaux de temps et la recherche, j'ai besoin, une demi-journée, ça ne sert à rien de faire de la recherche, j'ai besoin d'une journée, si*

> *possible une semaine tranquille pour faire de la recherche, là je peux gérer mon temps, et même si j'ai pas forcément plus de temps en fait, je l'ai de façon beaucoup plus efficace, c'est à-dire que là je choisis, cette semaine je fais de la recherche, j'oublie complètement ce truc* [le projet pédagogique mené]*, je ne fais rien du tout, par contre, pendant une semaine, je ne ferai pas de recherche, mais j'aurai été efficace sur les deux au lieu d'être inefficace sur les deux, quoi ! C'est un peu ça le truc,*

explique Serge, EC en mathématiques. Le temps universitaire superpose différents temps sociaux. Initialement le temps des enseignants articule le temps de la formation, cyclique, avec son rythme et ses saisons – rentrée, cours, évaluations, jury– et le temps de la recherche qui s'étend sur un temps linéaire long. Ces deux temps sociaux différents sont difficiles à synchroniser. Un des principaux griefs que les EC imputent à l'enseignement est en effet la contrainte temporelle qu'il exerce sur l'organisation de leur temps de recherche. En fractionnant le temps en de multiples morceaux, il ne leur est plus possible de dégager un temps suffisant pour la réflexion. Rose, EC en mathématiques elle aussi, gère son temps comme Serge, car dit-elle : « *Si je suis en train de réfléchir et que je dois m'arrêter parce que j'ai cours, lorsque je reviens au problème, je ne peux pas revenir là où j'en étais, je reviens en arrière, je perds un temps fou* ». Damien, lui aussi EC dans la même discipline, le confirme : « *Quand je fais de la recherche j'essaie de me libérer une grosse période de temps pour pouvoir me concentrer* ».

Comment le temps universitaire s'est-il effrité en « *petits morceaux* » ? Le temps universitaire a connu une première rupture en 2005, avec la mise en place de la réforme LMD (licence, master, doctorat), qui a institué la semestrialisation au lieu du contrôle continu. L'année s'est allongée, allant de septembre à mai, voire juin, avec une vraie difficulté pour sanctuariser des périodes sans enseignement, où se consacrer pleinement à la recherche. Mais à ces deux temps ordinaires du quotidien universitaire s'en est ajouté un autre, administratif, quand les facultés, sous la pression internationale, ont fusionné entre elles pour accroître leur force de frappe, aux alentours des années 2010, en même temps que les moyens ont commencé à diminuer et le numérique à se généraliser. Clélia décrit son contexte d'EC en STAPS :

> *Disons que, nous, le problème c'est qu'on a tellement de charges administratives, de charges diverses et variées, ben la recherche c'est vraiment presque devenu un passe-temps quoi, c'est, vraiment, on n'a pas le temps de faire de recherche, plus le temps. Là, on essaye disons qu'il y a eu une période où moi j'ai, presque pendant dix ans, j'ai dû faire deux papiers quoi, parce qu'en fait on était, on était cinq [...] oui, on était cinq pour faire tourner le STAPS, et maintenant on est une petite vingtaine.*

Comme Patrice en IUT, l'équipe de Clélia souffre d'un état de sous-encadrement endémique où progressivement les postes de titulaires sont remplacés par des postes de contractuels qui font peser par conséquent une charge de plus en plus lourde sur le nombre restant de titulaires : « *Tout ça on va dire, ATER, contractuels, c'est bien pour les enseignements, mais pour les responsabilités administratives, on n'a personne pour faire notre travail, on ne va pas demander à un contractuel de le prendre, l'ATER, c'est pareil, de faire une gestion de filière en étant ATER, ça ne se fait pas* ». Ainsi, les charges administratives, non qu'elles soient en elles-mêmes accablantes, pèsent parce qu'elles sont assumées par un nombre restreint d'enseignants, contraints de prendre sur le temps d'enseignement, voire de recherche, pour faire tourner la boutique. La professionnalisation, qui

favorise grandement la mise en place de cursus par alternance, achève de désorganiser ce qu'il restait du calendrier universitaire en abolissant les vacances scolaires. Il ne devient plus possible de ménager un quelconque moment vacant. Cet énième bouleversement calendaire ne passe pas, à preuve la réaction du collègue de Clélia à la mise en place de l'alternance en master en STAPS :

> *Je lui ai déjà dit : « – Ce n'est pas possible, ça ne rentre pas dans le calendrier, va falloir rentrer des cours, avec une maquette, tu fais comment ? ». Donc là, quand je lui ai dit que ça commencerait le 12 septembre max, il m'a regardée, il m'a dit : « – T'avais pas dit octobre ? ». Je lui ai dit : « – Non, ce n'est pas possible, avec l'alternance, ce n'est pas possible, c'est septembre à septembre, il faut faire rentrer les cours dans peu de jours ! ».*

Les enseignants sont débordés parce qu'ils ne parviennent plus à synchroniser les temps sociaux dans lesquels leur activité professionnelle est capturée (Ali & Rouch, 2013, p. 17). Ils sont emportés par *chronos*, le temps qui s'écoule sous forme d'un flux continu. Temps social et matériel de l'Histoire, mesurable, sécable, délimité par un début et une fin, orienté vers le futur, il est éminemment culturel et propre à la civilisation occidentale, qui l'appréhende au travers d'un système linguistique propre qui distingue trois moments, passé, présent et futur. Depuis la seconde révolution industrielle, et au XXe siècle, avec l'essor des transports et des technologies numériques, ce temps s'est accéléré, en réduisant les distances, en effaçant les frontières, si bien qu'il semble que le monde a rétréci et que chacun habite désormais une même planète.

Ainsi, en entretien, la question qui s'enquérait de la journée type du quotidien des enseignants à l'université a été abandonnée au bout du quatrième parce qu'elle ne produisait qu'une seule et même réponse : « *Je n'ai pas vraiment de journée type, ça dépend vraiment de la journée et des enseignements qu'il y a* » (Daniel). Chaque jour, il faut organiser sa journée, avec la contrainte des enseignements qui ne sont même plus des balises fixes et inamovibles, en raison des contraintes que les professionnels notamment font peser sur l'emploi du temps : « *Parce qu'un petit problème comme celui-ci, d'emploi du temps, finalement, ça va engendrer des problèmes en cascade. C'est-à-dire qu'il va falloir déplacer des cours ensuite, […]. Et donc cet emploi du temps, en fin de compte, il n'est jamais stabilisé* » (Frédéric).

Cette accélération du temps social s'impose aux individus dans leur travail (Rosa, 2012) et les soumet à la rapidité, l'agilité, l'adaptation, à un mouvement perpétuel pour tenter de le contenir. Ainsi, le *chronos* accéléré nuit à la prise de distance et à la réflexion et conduit à vivre dans un présent continuel, « *jamais stabilisé* », sans futur ni passé, où l'enseignant est contraint de répondre aux incessantes sollicitations dont il est l'objet. L'organisation impose un flux temporel continu d'informations et d'obligations auxquelles les enseignants ne peuvent se soustraire, en même temps qu'une logique taylorienne procédurale où chaque tâche est quantifiée, mesurée, évaluée, charge aux enseignants de définir comment en venir à bout. Le flux du *chronos* emporte avec lui le temps cyclique de la formation, le temps long de la recherche, le temps administratif de l'organisation, le temps calendaire de la professionnalisation, jusqu'à engloutir la profession. La gestion du temps devient un travail à plein temps, à la libre appréciation et la pleine responsabilité des enseignants, sans considération des conditions qui leur sont ainsi imposées :

> Lorsque l'évolution du travail est telle que l'on ne peut plus en donner une prescription détaillée, la solution consiste à transférer la charge de découvrir l'usage le plus efficace du

> temps sur chaque salarié lui-même, à lui confiner le travail d'organisation de son travail, à l'inciter à se transformer en petit bureau des temps et des méthodes à son propre usage (Linhart, 2010, p. 56).

Et l'enseignant qui n'y parvient pas ressent des tensions qui le fatiguent et minent son estime de lui-même.

Le *chronos* fait perdre aux enseignants tout recul par rapport à ce qu'ils font et ce qu'ils vivent. Ainsi, pour trois d'entre eux, Clélia, Marc et Jérôme, la demande de CPP est suggérée par un tiers, qui perçoit mieux que l'intéressé dans quelle situation il se trouve. « *Et voilà, et mon collègue m'en a parlé, il m'a dit : ''– Écoute, je vois bien que les cours et toi ça commence à être un peu pénible !''. Il m'a dit : ''– Pourquoi tu ne prendrais pas un CPP ? – OK, mais pour faire quoi ? Tu es bien gentil !''. Et en fait, ben il m'a dit, il me dit :''– Écoute, vois, tu réfléchis !''* », rapporte Clélia. Le flux du *chronos* empêche d'apercevoir les affordances à disposition dans le lieu habité, d'où le conseil avisé donnée à Clélia : écouter, voir, réfléchir. Interrompre le flux du *chronos* – qui use le corps par les aménagements constants et quotidiens qu'il exige, amoindrit les capacités réflexives, brouille les perspectives et réduit la connaissance du milieu en focalisant l'attention uniquement sur l'instant.

Ainsi, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, en sacralisant le *chronos* au détriment des autres temps sociaux de l'université, usurpe la souveraineté temporelle des enseignants, et ce faisant les empêche d'assurer leur profession puisqu'il n'est plus possible de trouver un espace-temps hétérotopique depuis lequel refléter le monde.

3.2 Des conditions d'apprentissage impossibles

Cette sous partie étudie les effets de la rationalisation du temps d'apprentissage sur la profession. Dans l'université sans conditions de la LRU, la rationalisation des moyens touche aussi les curricula, en réduisant autant que possible les heures d'enseignement. De la sorte, comme le constate Nathan, « *aller sur le terrain, ça prend tout de suite, moi j'ai que trois séances, donc ça boufferait une séance, c'est un peu dommage, parce que de ce côté-là…* ». Il s'agit d'apprendre vite et bien. Tant pis si les méthodes actives, qui s'appuient sur les théories socio-constructivistes de l'apprentissage, nécessitent plus de temps que les méthodes transmissives. Alors que les pédagogies actives impliqueraient naturellement que les étudiants se rendent sur le terrain, l'apprentissage *in situ* pose question. Jérôme, dont le travail consiste à « *analyser des cailloux* » s'interroge : « *Quand on y pense, nous, on veut emmener des outils sur le terrain en Grèce, […] au lieu de ramener l'échantillon dans le laboratoire, ces outils, on les met dans les mains dans étudiants qui ne sont pas formés et qui font un peu n'importe quoi avec* ». Apprendre à partir du terrain coûte cher en temps et en matériel : ne vaudrait-il pas mieux ramener le terrain en cours ?

Aussi, alors que procès est fait aux enseignants de préférer les apprentissages transmissifs, Jérôme, ancien étudiant de la formation dans laquelle il est aujourd'hui enseignant, dans la perspective de reprendre un cours qu'il a suivi en tant qu'étudiant, assiste pendant deux ans au cours de sa collègue et constate qu'il « *rame encore parce qu'il faut tout apprendre d'un coup* » en dépit de son bagage bien supérieur aux étudiants. Il se souvient de son apprentissage sur le sujet et conclut : « *On demande trop aux étudiants quand on leur fait ça et on leur demande trop parce qu'il y a vingt ou trente ans, quand nous on était formés, ce n'était pas dix-neuf heures, mais c'était quarante !* ». En quarante heures, il avait eu le loisir « *de se casser les dents* » mais, en contrepartie, il avait « *bien appris* ». Alors

qu'« *aujourd'hui ils apprennent tout ce qu'on apprenait et on leur a ajouté quasiment une licence en plus dessus, alors la moitié de ce qui faudrait faire et la moitié de ce que nous on faisait, donc c'est vraiment, ce qu'on leur demande est vraiment très difficile* ». Même si, aujourd'hui, il met des ressources à disposition des étudiants pour compenser un volume de moitié moins d'heures avec des objectifs plus exigeants, les étudiants ne peuvent pas non plus travailler chez eux seuls, car ils ont besoin de microscopes, de salles spécifiques qui ne peuvent être laissées à disposition, en raison des risques de vol, de casse de matériel, … Aussi, quand bien même les enseignants sont conscients de ces limites, ils n'ont d'autre choix que de faire reposer sur les étudiants tout le travail qui ne peut plus être assuré à l'université. Alors Jérôme supplie :

> *Arrêtez de nous enlever des heures, si vous voulez qu'on rajoute des heures, il ne faut pas nous dire qu'on passe de 350 heures à 300 puis à 275 ! On n'y arrive plus là ! On n'y arrive plus du tout, peut-être qu'on fait trop de cours, je veux bien croire que la pédagogie permet des tas de choses, on fait nos maquettes en disant c'est une heure en salle et c'est deux heures de travail personnel, ce qui fait un temps plein pour un étudiant, un étudiant, ça travaille à temps plein ? Mais s'ils ne travaillent pas deux heures pour une heure de cours, comment on fait pour les faire travailler deux heures ? S'ils travaillaient deux heures, à la maison, euh ce serait probablement effectivement très profitable, on leur enseigne, ils prennent ce qu'ils veulent, mais sauf qu'on n'a pas les moyens ! Et objectivement aucun d'entre nous n'a travaillé, n'a même essayé de travailler deux heures pour une heure faite en classe, quand, nous, on était étudiants ! On leur demande des choses qu'ils ne feront pas, et on ne leur met pas les heures en salle au moment où on peut exiger en quelque sorte de capter leur attention ! C'est vraiment les mettre dans des situations difficiles, on va les sous-former parce qu'on estime qu'ils auraient dû se former tout seuls, parce qu'on leur a donné des trucs super !*

La réduction des heures met donc enseignants et étudiants dans une situation impossible : les enseignants savent que ce qu'ils demandent est infaisable, et les étudiants doivent faire preuve d'une autonomie dont ils ne disposent pas. Aussi, dans l'université sans conditions, pour Jérôme, le constat est sans appel : « *On n'a pas assez d'heures et on fait reposer sur les épaules des étudiants trop de choses ; ils sont étudiants, ils sont jeunes, ils ont envie de vivre, je veux dire, on l'a été nous aussi, on a envie de vivre, mais eux faudrait qu'ils soient plus formatés* ». Ainsi, face à la raréfaction du temps pour enseigner et pour apprendre, enseignants et étudiants partagent le même besoin, la même envie de vivre, alors que la machine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, malgré les discours sur la collaboration, l'apprentissage socio-constructiviste et les méthodes actives, n'a aucun temps pour l'erreur. Il ne s'agit plus de former des sujets singuliers et réfléchissant, mais de formater des étudiants à fonctionner à partir de techniques pédagogiques rationalisées.

3.3 Des inégalités face au temps

Cette sous-partie s'intéresse aux effets de la désorganisation temporelle causée par les transformations organisationnelles suite à la création de l'UL.

L'UL a sonné l'heure de la centralisation et la rationalisation de l'offre de formation. Ainsi, enseignante en arts appliqués, Maud constate que « *la vision de ce que va être la nouvelle offre de formation de l'Université de Lorraine, dans le domaine de la communication, il n'y a plus une seule licence professionnelle, communication-graphisme, plus aucune, alors qu'on en avait trois, en info-com,*

deux à ***, *et deux ici* ». Les formations sont mises en concurrence et l'offre revue et corrigée en fonction de l'existant. Les IUT délocalisés sont particulièrement impactés. Maud, dans cette situation, en fait l'amer constat :

> *Donc je pense que si on ne fait pas un travail supérieur finalement à ce que fait* ***, *c'est-à-dire simplement reprendre les projets qu'on fait en licence, et basculer en BUT, si on n'y travaille pas, à essayer de trouver des choses un peu sexy, qui touchent les étudiants et leur donnent envie de venir chez nous, on va se retrouver vite à avoir quelque chose qui ne fonctionne pas, je pense, hein ? Là, par exemple, cette année, avec le BUT, c'est la première fois qu'on est allés repêcher des gens sur liste complémentaire, donc ça veut dire qu'on n'a pas réussi à remplir le BUT avec les six cents candidatures qu'on avait au départ, ça, ça ne nous était pas arrivé depuis, longtemps, vraiment longtemps !*

Les IUT délocalisés, pour rester « *sexy* », sont contraints à une innovation permanente. Maud estime qu'« *il y a vraiment tout un travail à construire, nous on fait ça pourquoi ? Je pense, parce qu'on a besoin d'avoir une attractivité qui se passe quelque part et ça, ça en fait partie, une visibilité supplémentaire, des gens qui parlent de nous, aussi parce qu'on est délocalisés* ». La mise en concurrence de l'offre de formation produit ainsi des accélérations dans les lieux qui risquent d'être exclus de la compétition. Ces lieux, pour conserver leur position, sont davantage contraints au changement. Il se traduit par des méthodes pédagogiques actives, symbolisées par de nouveaux lieux d'apprentissage :

> *Salle Mutacamp, salle e-commerce, c'est de l'affichage, c'est de la communication, avec le président de la communauté de communes, de la pub entre guillemets : « –Voyez, on fait des choses, on évolue ! ». C'est sûrement important aussi, parce que ça entraîne toute une dynamique tout autour de l'IUT. Si on n'innove que sur la posture ou sur la façon de faire travailler les étudiants, avec papier, crayon, tableau, ça ne se voit pas ou ça ne se voit pas obligatoirement bien, mais quand on a quelque chose, du matériel, des salles, c'est peut-être plus crédible, parce que plus visible, mais pas forcément plus innovant.*

Patrice, ESAS qui enseigne comme Maud dans un IUT délocalisé, n'est pas dupe de l'illusion de transformation pédagogique que ces lieux arguant d'une autre relation à l'espace, promesse d'une relation plus horizontale entre enseignants et étudiants, symbolisent. Il sait que leur fonction rhétorique est de matérialiser le discours de l'organisation sur l'innovation. Ces nouveaux lieux, salle Mutacamp, salle e-commerce, salle de créativité (Sophie), sont des synecdoques de l'innovation dont l'organisation recouvre ses pratiques de rationalisation : « – *Voyez, on fait des choses, on évolue !* ». Leur fonction est davantage politique que pédagogique, car ils participent à rafraîchir l'identité universitaire auprès du public, notamment lors des portes ouvertes. Or l'outil ne fait pas l'usage, comme le remarque Patrice :

> *Ce n'est pas parce qu'on a un outil, qu'on va utiliser l'outil, ou, en tout cas, l'utiliser de façon vraiment innovante. La majorité me dit qu'elle l'utilise de façon classique, ne met pas en relation les groupes, ils travaillent sur leur écran, le prof utilise le tableau comme un tableau normal ou comme un vidéoprojecteur, mais les chaises sont à roulettes, on peut les bouger, après je n'en ai jamais vu beaucoup la configurer. Quand je passe devant, quand la pièce est ouverte, on ne voit pas non plus de reconfiguration régulière de la salle.*

Ainsi, dans l'université sans conditions, la mise en concurrence des lieux, sous couvert de velléités d'innovation et de nouveaux rapports au savoir, contraint à une innovation de façade, dont l'objectif principal est d'assurer une visibilité et une attractivité suffisantes pour ménager la continuité d'activité des enseignants, en particulier sur les sites délocalisés qui souffrent d'un déficit d'image. Cette mise en concurrence, dont les enjeux ne font aucun doute pour les enseignants, abîme cependant la profession. D'une part, elle fait que le « comme si » universitaire devient une pratique de faux-semblants, qui vise à protéger la profession dans son habitat en donnant à l'organisation les signes nécessaires et suffisants pour lui témoigner que la transformation pédagogique universitaire est en route. D'autre part, elle accroît les inégalités temporelles entre les enseignants. De fait, suivant la position géographique dans l'UL, le temps ne s'écoule pas à la même vitesse. Dans le tourbillon des transformations organisationnelles, les enseignants au centre bénéficient d'une inertie qui est surabondance temporelle, tandis que ceux à la périphérie subissent des changements accélérés et manquent d'autant plus de temps que s'y ajoutent les déplacements. Cette situation renforce la désaffection pour ces lieux, potentiellement vecteurs d'exclusion sociale.

Conclusion du chapitre 9

Cette partie a montré que l'institution imaginaire de l'organisation de l'UL, qui, par la bureaucratisation néolibérale des pratiques a fait de celle-ci un dispositif de pouvoir isotopique avec le privé, nie l'identité historico-culturelle de la profession des enseignants, en sacralisant au contraire les vrais professionnels. Alors que l'université était déjà sans conditions, les conditions de travail se sont encore durcies, de sorte que la profession, dans une organisation qui n'est plus l'université libérale, mais qui n'est pas non plus l'université mercenaire, sont soumis aux contraintes de ces deux systèmes sans bénéficier des avantages d'aucun des deux, et sans possibilité autre que d'y participer malgré eux. Ce faisant les inégalités s'accroissent encore entre les enseignants par raréfaction du temps. Le non-lieu dans lequel sont placés les enseignants par excès d'ego, d'espace et de temps affaiblit les dimensions identitaire, relationnelle et socio-historique de la profession. Dé-ménagée, elle est coupée des lieux qui faisaient son chez-soi. Ils ne sont plus habitables, parce qu'il « *y a le temps à trouver pour être quelque part* », comme dit Marc. Pris dans une machine hybride qui les expose à la vie nue, ils sont soumis au pouvoir souverain de l'organisation. Elle les tue en effet en toute impunité mais ne peut pour autant les sacrifier. Seuls les enseignants en école d'ingénieur ne partagent pas ce vécu. Les transformations des pratiques à l'université leur semblent, au contraire, salutaires.

Tous cependant manifestent leur conscience des transformations qui déstabilisent la topologie académique et affecte leur souveraineté professionnelle en amoindrissant la liberté académique. Ils l'expriment en anonymisant le référent auteur de ces conditions par le recours au pantonyme machin. Cette anonymisation témoigne de leur volonté de mettre à distance ce contexte en jugeant l'institution imaginaire de l'organisation universitaire indigne d'être nommée. De la sorte, ils tâchent de préserver un espace propre où faire de ce contexte une situation qui fasse sens pour eux. Cette conscientisation du chaos de la machine bancale qu'est l'UL, cet état premier au monde qui est la strate au fondement du vivant selon Castoriadis, est toujours, quelle que soit la strate considérée, surmontée par une présentation-occultation, qui est une mise en récit destinée à la surmonter. Dans cette machine qu'est devenue l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, quel contre-

dispositif narratif les enseignants instituent-ils pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté ? Dans cette première partie de l'analyse, a été étudiée l'expérience partagée par l'ensemble des enseignants de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, sans distinction de discipline, d'établissement ou de parcours. Pour autant, ce qui a été relevé dans cette partie ne s'exprime pas avec la même intensité pour tous. La seconde partie cherchera à comprendre pourquoi certains enseignants sont plus touchés que d'autres par les transformations en cours.

CHAPITRE 10 : LA DÉSISTANCE FACE AU POUVOIR DE LA CARTE

La catégorie consacrée à la vie académique en établissement a organisé les données recueillies en distinguant l'identité de l'établissement, ses relations avec l'espace alentour et les pratiques historico-culturelles qui font le « chez nous ». L'analyse au niveau méso montre que si la situation de mise au ban est un lieu commun vécu par les enseignants dans l'institution imaginaire de l'organisation de l'UL, elle se vit et se dit cependant différemment selon les disciplines et les établissements. Seront successivement examinés, dans le contexte des STAPS, des mathématiques, des IUT et des écoles d'ingénieur, les récits que les enseignants forment pour faire contre-dispositif narratif à l'imaginaire leurrant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire dans lequel ils sont capturés, pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté.

1 Le cas des STAPS ou l'écriture de la carte

1.1 Du non-lieu…

Constituée en 1983, la section STAPS n'est pas fondée sur un champ spécifique du savoir. Elle rassemble une pluralité de disciplines croisant leur regard sur le domaine sportif (Collinet & Payré, 2004), aussi diverses que l'histoire, la didactique, la psychologie, les sciences de l'éducation, la sociologie, la biologie, la physiologie, … Historiquement, elle a été constituée par des enseignants d'EPS (éducation physique et sportive) issus du secondaire et détachés dans le supérieur et des EC titulaires d'une qualification dans une discipline autre que les STAPS. Les formations en STAPS sont réunies dans une association nationale, la C3D (Conférence de directeurs et directrices des STAPS), qui a pour but d'assurer la qualité et la cohérence nationale des formations et de la recherche dans la discipline.

Des deux EC participant à cette recherche, l'une, Clélia, a participé à la construction des STAPS depuis ses débuts, l'autre, Marc, l'a rejointe quand elle était instituée. Tous les deux sont qualifiés en soixante-quatorzième section. Clélia, qui a étudié la neurophysiologie à Lille, a rejoint les STAPS une fois la qualification obtenue. Marc a fait ses études en STAPS à Nancy puis, après en master ingénierie de la mesure et de l'image, a poursuivi par un doctorat en neurosciences, et après une année en tant qu'ATER au CNRS, a été recruté en STAPS à Metz. À l'UL existent deux UFR STAPS : l'un situé à Nancy, dans un établissement propre, l'autre situé à Metz au sein d'un UFR en sciences fondamentales et appliquées, qui réunit cinq départements (chimie, physique-électronique, sciences de la vie et de la terre, STAPS et langues). Cette localisation interroge la discipline : « *Ben, en fait voilà, la recherche en STAPS ne doit pas être assez, c'est toujours un peu délicat en STAPS, on est toujours un peu… […] en général STAPS est encore vu comme les joueurs de ballons quoi !* », explique Clélia. Elle renchérit :

> *Faire de la recherche en STAPS pendant un moment, au tout début quand je suis arrivée, il y a vingt ans, j'avais l'impression qu'ils se disaient, mais qu'est-ce qu'on peut faire comme recherche en STAPS à part comment on va taper dans un ballon ? Quand on a demandé, nous,*

pour avoir des bureaux là-bas dans le bâtiment recherche, on nous a dit : « – Ben non, pour quoi faire ? ».

Ainsi, la discipline, qui souffrirait d'un déficit scientifique, ne serait pas à sa place. Mais où la placer ? En sciences, biologie, physique ? En santé, kinésithérapie ? En sciences humaines et sociales, sociologie, … ? Aussi les conséquences sont inéluctables : « *Les autres bâtiments, c'est des bâtiments de recherche et que bio ; nous, en fait, on a cette aile ici [~ soupir] pour des problèmes politiques, il s'avère qu'on n'a jamais pu avoir accès au bâtiment recherche, même si on fait de la recherche [~ soupir] problème politique* ». Ainsi, pour que les STAPS aient lieu, les aménités nécessaires à la discipline, largement présentes sur le campus, ne suffisent pas. Aux yeux des pairs en sciences et techniques, la légitimité s'acquiert par l'accès aux lieux symboliques de la recherche, les laboratoires. Leur interdire l'accès revient à dénier l'existence en tant que discipline universitaire. Aussi, Clélia a du mal à se sentir chez elle :

J'ai été recrutée pour travailler chez l'animal et en fait il y a eu un gros blocage et je n'ai jamais eu accès à l'animalerie […] du coup, j'ai dû changer d'orientation et passer chez l'homme, […] j'étais toute seule en neurophy et en physio heureusement que j'ai eu mon ancienne maître de stage qui était là, pour parfois parler le même langage quoi.

Sur le campus, personne ne parle sa langue et la solitude qui en résulte est profonde.

Aussi, faute de pouvoir faire de la recherche, « *pendant, à un moment je me suis consacrée beaucoup à l'administratif et à la pédagogie* ». Dix ans durant, Clélia a travaillé à faire une trouée dans l'UFR MIM, pour installer la légitimité de STAPS en terrain hostile, en surinvestissant la formation. Sauf qu'elle paie aujourd'hui cet engagement où « *il a fallu aller se battre* » pendant des années : « *La RIPEC, j'ai eu un retour assez méchant… […]* grosso modo *ils me disent que je ne fais rien quoi !* ». Or « *ça fait vingt ans que je suis là, ça fait vingt ans que je vois les mêmes têtes dans les comités, dans les trucs pédagogie, conseil d'UFR, c'est toujours, toujours les mêmes, parfois il y a un ou deux jeunes qui arrivent, qui prend la place, on a l'impression d'être en circuit fermé* ». La désertion du champ de la recherche a pour conséquence l'invisibilisation dans les instances politiques. Ainsi, quand bien même Clélia a lutté pour faire sa place en STAPS, elle reste prisonnière de l'exclusion du lieu auquel elle appartient. L'exclusion de la recherche faute d'accès au laboratoire l'a conduite à une relocation dans la pédagogie, d'où une exclusion des instances administratives et politiques, et un retour finalement à la situation initiale, celle du non-lieu.

De fait, Clélia lutte avec un système qui a pour pratique la séparation alors qu'il revendique l'unité. L'institution imaginaire de l'organisation universitaire sous couvert d'interdisciplinarité, d'espace et de temps commun, multiplie les séparations – entre disciplines, entre lieux, entre statuts, entre professionnels – dans une mise en compétition soigneusement organisée où chacun lutte pour sa place : « *Les collègues en fait, ils veulent faire de la recherche, donc ils ne s'impliquent absolument pas dans tout ce qui est administratif et péda parce que cela ne rapporte pas* ». Ceux qui ne font pas les bons placements, faute d'avoir accès aux lieux, restent au ban. À preuve la conception de Sophie, ESAS en sciences de gestion, et directrice adjointe d'un IUT :

L'ingénierie de formation, c'est une nouvelle compétence. Moi, j'aimerais bien un ingénieur pédagogique à l'IUT. Le poste n'existe pas. Les enseignants ont besoin de soutien parce qu'ils

> *n'ont pas le temps de tout faire. Moi j'aurais envie de leur demander de rester spécialiste dans leur domaine et de leur demander d'apporter leur pierre à un projet en fonction […] s'il y avait quelqu'un pour faire de l'ingénierie pédagogique pour coordonner, qui fasse la gestion de coordination du projet de SAE, et chacun contribue à sa façon, mais là il faut encore que l'on demande à un enseignant dont ce n'est pas le métier.*

Ainsi, dans la mesure où les enseignants à l'université auraient pour vocation essentielle de faire de la recherche, la formation devrait être confiée à d'autres qu'eux pour leur laisser du temps. À chacun sa spécialité. Mais jouer le jeu des séparations, ne serait-ce pas pour les enseignants renoncer à leur souveraineté au profit de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire ? À force de séparations, quel lieu habiter pour la profession ?

1.2 … à la désistance pour faire profession

Clélia a bien compris qu'elle n'avait d'autre choix pour faire sa place que de reprendre la recherche. Pour être reconnue en tant que chercheuse, elle est contrainte, comme Marc, au nomadisme, à trouver ailleurs un terrain où se sentir chez-soi. Aussi, plutôt que les sciences et techniques, investissent-ils le champ de la santé en s'impliquant dans des protocoles hospitaliers dès le doctorat pour Marc et dans l'encadrement de thèses pour Clélia :

> *J'ai aussi géré un protocole hospitalier de recherche clinique, et là on va dire c'est toutes les contraintes administratives du CHU, c'est assez horrible, ils sont venus me contrôler deux fois, et ils demandent tous les classeurs, toutes les fiches, tous les machins, on doit reprendre du début à chaque fois, c'est horrible, donc on passe une journée, un après-midi ensemble et ils passent chaque fiche de chaque patient : « – C'est quoi les résultats ? Ils ont signé ? ». On reprend tous les résultats, tous les papiers* !

Quand Marc se conforme aux attentes du milieu hospitalier, il se les approprie entièrement. Aussi, ce déplacement des STAPS est une désistance exotopique (*infra* chapitre 12), qui suit une ligne de fuite des STAPS, des métiers du sport dans l'éducation (éducation et motricité), en club (entraînement sportif et management du sport), vers la santé avec la mention « activité physique adaptée et santé » (APAS). Faute de se sentir chez eux en sciences et techniques, Marc et Clélia ménagent leur chez-soi à façon en construisant, par la voie de l'alternance, un réseau de professionnels partageant les mêmes pratiques et la même langue qu'eux :

> *L'objectif ici, c'était de repenser nos licences actuelles, faire du lien avec ce qui est faisable, ce qui est possible derrière, faire du lien, avec ce que je voulais développer, le côté nouvelles technologies, justement pour les faire rentrer dans toutes ces choses-là, c'était ça qui permettait de faire un peu tout ça.*

Isolés sur un campus où ils n'ont pas leur place, Marc et Clélia veulent nouer par l'alternance une communauté, et la « *faire rentrer* » dans le campus pour se ménager une position. Même si la désistance expose la discipline à l'hybridation disciplinaire et professionnelle, où les frontières se brouillent, loin d'être un comportement marginal, elle est au contraire recherchée lors du recrutement. En effet, Marc, sportif de haut-niveau, a un « *profil STAPS et un profil un peu ingénieur* » qui lui permet, en master, de faire son stage à l'INSERM, parce que « *pour eux, et en général, quand on sort de STAPS, on n'a pas ça, là ça les intéressait parce que je savais faire de la capture 3D et de*

l'analyse de données ». Pendant son doctorat, à Dijon, avec une bourse de l'INSERM, il a géré un protocole hospitalier. Et comme il ne connaissait personne, il est « *allé à l'association des doctorants, […] a organisé deux congrès nationaux, sur les biotechnologies, parce que les associations de doctorants étaient regroupées dans une association nationale, ça m'a permis de voyager un peu partout en France* ». « *En même temps, j'ai fait de la vulgarisation scientifique, j'ai été formé à la vulgarisation scientifique à l'université de Bourgogne, on a ce qu'on appelle l'expérimentarium celui qui gère ça maintenant, c'est celui qui gère la Nuit européenne des chercheurs* ». Que dire de Marc ? Qu'il est un touche-à-tout, spécialiste de rien ou qu'il est prêt à tout ? Sa propension à la désistance fait qu'alors que « *normalement je devais partir en post-doc à Montréal, mais en fait j'ai eu le poste à Metz tout de suite, je suis parti à Marseille en octobre, j'ai soutenu ma thèse en novembre, et j'ai eu le poste à Nancy en septembre, ça a été très rapide, je ne pensais pas l'avoir, je voulais candidater pour voir ce que ça donnait* ». Ainsi, Marc sait que la qualité de sa candidature tient au fait que ses pairs, dans une discipline qui a du mal à trouver sa place, recrutent des enseignants qui ne tiennent pas en place, parce que la désistance sera leur inéluctable. Mais est-ce uniquement le propre des STAPS, ou la situation de la discipline ne pousse-t-elle pas à son paroxysme un état partagé par l'ensemble des enseignants à l'université ?

Rose, enseignante en mathématiques, qui a un profil international, fait ainsi remarquer :

> *Dans les pays anglo-saxons, la notion de département et de laboratoire n'existe pas, dans les pays anglo-saxons tu es dans le* « department », *que ce soit aux États-Unis ou en Angleterre, le* « department » *a la responsabilité de la recherche et de l'enseignement. Le fait qu'en France, on ait le CNRS, l'INRIA, le laboratoire, le collégium, le département, le je ne sais plus trop quoi, on n'y parvient plus, enfin bref ! Ça fait qu'à la fin, tu deviens toi-même un peu schizophrène, tu ne sais plus si ce que tu fais, c'est dans le cadre de ton département, dans le cadre de ton laboratoire, dans le cadre de ton affiliation au CNRS. Parce je suis dans une UMR donc j'ai, ma tutelle, c'est aussi le CNRS, est-ce que même parfois l'activité que je fais est liée à l'université ou plutôt au CNRS, plutôt… ? Donc c'est peut-être pour ça aussi que là-bas, …. Donc en France, la séparation se fait déjà là, à ce niveau, donc c'est ça aussi, on ne peut pas dire aux gens : « – Votre composante enseignement, votre composante recherche sont du même niveau et il y a un lien fusion », quand dès le départ on vous dit : « – Vous êtes rattachés à l'X et dans le laboratoire X, dès le jour du recrutement ». On leur dit que les deux choses sont distinctes et en plus géographiquement dans des lieux très éloignés : « –Tu as un bureau ». J'ai plein de collègues à l'IECL qui ont leur bureau dans leur composante d'enseignement, un bureau à l'IECL, et un troisième bureau ailleurs ! […] je pense que ça c'est un problème pour un jeune, tu ne peux pas lui à la fois dire : « – Voilà, tu es dans le laboratoire-là, dans le département-là, et les deux parfois ne communiquent même pas, mais ton métier, ton métier est un métier unifié, non, ça ne va pas !* ».

Ainsi, pour Rose, ce qui conduit les enseignants à vivre dans une injonction paradoxale permanente est le discours schizophrène que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire tient à l'égard des enseignants. Elle instaure un régime de séparation intellectuel doublé d'un régime de séparation géographique entre les disciplines et les établissements qu'elle occulte derrière un imaginaire d'interdisciplinarité et d'unité territoriale. Capturés par un imaginaire leurrant, les enseignants sont contraints à la désistance, au nomadisme dans la sédentarité, soit à ne jamais être nulle part tout en étant sans cesse assignés à résidence. Inclus dans une exclusion, exposés au pouvoir souverain de

l'organisation, la profanation des séparations ainsi instituées les contraint à la suractivité tant qu'un autre récit n'est pas construit pour parler la profession.

1.3 De la difficulté à déjouer la carte

De fait, à l'abri du dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, les enseignants s'accordent plutôt sur le fait qu'« *il y a une complémentarité quoi, je trouverais vraiment dommage de ne pas exploiter ce que je trouve dans le champ pédagogique à des fins de recherche, que je ne l'applique pas pour ma pédagogie. Je ne suis pas, je ne fonctionne pas en saucissonnage* », déplore Violette, professeure en psychologie. Marc le confirme :

> *Parce que j'aime bien, j'aime bien l'alternance entre enseignement, gestion de projet et recherche, si je faisais que l'un, je n'y arriverais pas je pense, je perdrais de l'intérêt, …. On sait que quand on est en recherche, on a des grosses périodes de traitement de données, par exemple, et au bout d'un moment, c'est chiant, on n'a qu'une envie, c'est de passer à autre chose, ça permet de redynamiser de garder une motivation, une constance et j'aime bien justement la gestion de projet, développer des choses, en lien soit péda, soit même recherche et puis derrière passer de l'un à l'autre, un métier où j'aurais fait toujours la même chose toute ma vie, je n'aurais pas pu* !

Recherche et enseignement se nourrissent l'un l'autre, mais le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en retarde la prise de conscience par la séparation qu'elle institue, comme si le trait d'union entre enseignant et chercheur n'était pas l'expression de la réunion, mais la manifestation de la séparation assurée par l'organisation. Violette explique :

> *Il n'y a pas de côté pédagogique ! Il est venu après, je ne veux pas dire que ce n'est pas le cœur de mon métier, mais là, ça commence à l'être, en fait, voilà, mais c'est venu, c'est vraiment progressif, quoi ! Disons que moi, je me suis, je suis EC, la relation avec les étudiants, j'aime bien ça quoi, je pense que j'ai fait de mon mieux pour que mes enseignements se passent au mieux et puis par l'activité de recherche, et oui, je pense, voilà c'est train de fusionner, même si je ne l'avais pas trop intentionné au départ.*

Ainsi, peu à peu, l'expérience défait le discours fallacieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Le discours hétéronome de l'organisation où l'imaginaire est vécu comme réel cesse d'être parlé. Dans les faits, Violette comme Marc, dont l'expérience en tant qu'ATER « *de cours qui m'intéressaient vraiment, […] des échanges avec les étudiants* » l'a incité à renoncer à travailler dans le privé, apprécient dès leur entrée la profession pour sa complexité. C'est l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui construit la séparation entre les deux missions principales de la profession, à tel point que Violette précise qu'aucune intention n'a guidé la situation qui fait que désormais enseignement et recherche convergent complétement, comme s'il s'agissait d'une heureuse conjonction des astres. Aussi l'EC n'est pas chercheur d'un côté et enseignant de l'autre, sédentaire dans son identité organisationnelle, visible et nomade dans sa vie académique rhizomique et souterraine. Il est les deux, il y a fusion des deux activités dès le départ. Chez l'enseignant à l'université, le « rapport avec les autres découle de son itinérance interne, de son essence vague, et non l'inverse. C'est dans sa spécificité, c'est en tant qu'il est itinérant, en tant qu'il invente un espace troué, qu'il communique nécessairement avec les sédentaires et avec les

nomades. C'est d'abord en lui-même qu'il est double : un hybride, un alliage, une formation gémellaire » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 516). Dans cet espace troué, où il lutte pour ménager sa souveraineté, il communique à la fois avec l'espace nomade et lisse de la profession et l'espace sédentaire et strié de l'organisation. Il entretient « simultanément deux modes de liaison différents : toujours connexe à l'espace nomade, tandis qu'il se conjugue avec l'espace sédentaire » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 517).

Conjuguer la profession avec l'espace sédentaire revient à redessiner la carte universitaire, en profanant les séparations entre université et société, entre enseignants à l'université et professionnels. Ainsi d'une part, Marc implique les étudiants dans la politique de santé publique par un « *contrat local de santé avec la ville de Metz, en fait, j'ai intégré l'association des étudiants dans le contrat local de santé, parce que ça va leur permettre de travailler avec d'autres partenaires du sport santé sur le territoire* ». « *J'ai fait un dispositif, que l'on appelle Prescrimouv, le sport santé dans le Grand Est, MoselleMouv, le sport santé en Moselle, […] je me suis mis en contact avec eux, pour réaliser une enquête, sur les personnes qui font de l'activité physique adaptée en Moselle, puisque c'était le territoire de nos étudiants* ». D'autre part, il veut « *créer une sorte de pôle APAS sur le campus, […] accueillir ponctuellement des intervenants extérieurs, enseignants en activité physique adaptée, pour pouvoir faire de l'évaluation de patient* ». L'université imaginaire de Marc serait incluse dans le « *territoire* » de la professionnalisation, dont le campus ne serait qu'un « *pôle* », parce qu'elle créerait des liens rhizomiques avec tous les professionnels passés par la formation. De la sorte, il déstabiliserait la topologie universitaire en s'affranchissant de l'exclusion dans laquelle le tient l'institution imaginaire de l'organisation, puisque ce n'est plus elle qui tracerait la carte, ce n'est plus elle qui en serait le centre, mais une structure rhizomique construite autour des professionnels APAS (Deleuze & Guattari, 1980, p. 19).

Sauf que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire répond en lui faisant comprendre que c'est elle qui institue la carte. Le gymnase n'est pas une structure publique mais universitaire. Marc a outrepassé son espace. Si, pour se ménager professionnellement, il a cherché à ouvrir une trouée dans l'espace connexe nomade de la profession conjugué à l'espace sédentaire de l'organisation, cet espace n'a pas vocation à être cartographié. De même que Serge, qui a créé une plateforme de remédiation mathématiques à destination des étudiants de L1, n'a pas vocation à aménager à sa guise l'espace numérique universitaire et reste sans hébergement pour son site. Profaner les frontières tracées par l'organisation revient à s'affranchir de son pouvoir souverain, en sortant de l'exclusion dans laquelle la profession est mise. Or, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire n'admet qu'un régime unique de fonctionnement qu'elle décalque à tous les espaces sans conditions, en définissant une échelle suffisamment grande pour effacer les différences entre les territoires (Deleuze, 1980, p. 19). Le reste n'existe pas.

Entretenir simultanément deux modes de liaison différents à partir de l'espace troué ménagé professionnellement dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui a séparé la vie académique de la vie politique requiert en fait que l'une des deux liaisons soit plongée dans l'obscurité. Marc, en cherchant à instituer le pôle APAS sur le campus Bridoux, sort du ban où l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a circonscrit les enseignants et en s'arrogeant l'écriture de l'espace, et empiète sur l'espace politique. Le refus de l'institution le condamne à habiter entre un espace domestique obscur où il n'est pas à sa place et un espace politique dont il est banni,

soit un espace intermédiaire en mouvement à l'image de son espace de travail :« *Je prends le train, je travaille les matins dans le train et je travaille les soirs dans le train, ou je dors le soir, quand ils fonctionnent* […] *je rentre chez moi, je travaille chez moi le soir, le week-end, je vais y retravailler* ». De la sorte, il demeure sous le pouvoir de l'organisation et exposé à la vie nue car aucun lieu n'existe où il puisse habiter et rester enclos dans son être professionnel. Aussi, Marc fait partie de ces enseignants qui, pour sortir de l'exclusion, pour retrouver un agir professionnel politique, s'investissent dans les responsabilités. Alors sa vie professionnelle c'est

> *faire de la recherche, 192 heures d'enseignement plus l'administration pédagogique, normalement en plus de tout ça, sauf qu'elle n'est pas comptée dedans, pour être responsable de licence, L1, L2, L3 cinq spécialités différentes, plus moi, je gère une spécialité à Metz, j'ai pas de décharge, j'ai rien du tout, j'ai le droit pour ça à 17 heures TD pour gérer la licence [~assez virulent et agacé]. Dans le référentiel, si je compte sur l'année c'est rigolo…*

Marc rit jaune. Le référentiel sert à identifier l'activité des enseignants. C'est une carte que l'organisation projette sur le réel, qui attribue des compensations horaires équivalentes quelles que soient les conditions d'exercice, à ceux qui, en sus des missions attendues, assument des missions autres. Par cette projection que fait l'institution imaginaire de l'organisation universitaire sur l'activité universitaire, elle écrit le récit de la profession au lieu de la profession. Le référentiel assujettit en effet les enseignants à un récit qui institue des séparations artificielles au sein de l'activité. En attribuant des heures aux missions à effectuer, il passe l'activité à la découpe, la rationalise, l'homogénéise et la tarifie à l'acte selon une logique marchande, qui a pour effet de miner l'engagement et la vocation. La profession est transformée en métier, elle n'est plus désintéressée mais soumise à une logique de résultats.

Par le biais du référentiel, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire institue un métier d'EC imaginaire qui devient réel par son usage. Elle aliène ainsi les enseignants à un imaginaire réifié, qui, lorsque les enseignants ne se perçoivent pas comme producteurs produits par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et lorsqu'ils vivent ce récit comme réel, les expose à la souffrance. Quelle que soit la trouée que ces enseignants en STAPS ont aménagée en recherche, en enseignement ou dans l'administration, qu'il leur soit impossible de mettre en lien cet espace avec d'autres partagés collectivement, parce que l'accès en est séquestré, les empêche de construire une communauté de récit qui réécrive le discours hétéronome de l'organisation au nom de leur profession. Faute de pouvoir collectivement construire un récit qui préserve la communauté en instaurant un rapport singulier à l'expérience vécue de la profession, les enseignants sont d'autant plus exposés à une crise professionnelle qu'aucun lieu collectif ne peut enclore et ménager leur être professionnel. Ils restent capturés par l'imaginaire leurrant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et de ses séparations.

2 Le cas des mathématiques : conserver sa position sur la carte

La vulnérabilité des enseignants en STAPS tient-elle à la récence des STAPS ? La discipline des mathématiques, pourtant multiséculaire, est tout autant exposée au pouvoir de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire.

2.1 Une discipline libérale multiséculaire

> *Nous, en maths, ce n'est pas comme les disciplines des sciences de l'éducation, un résultat mathématique, il est soit vrai soit faux et quand il est vrai à partir d'axiomes de départ, il va rester vrai pour des milliers d'années, le théorème de Pythagore, il n'a pas changé, on est une discipline un peu particulière pour ça.*

explique Irène, EC en mathématiques. La discipline des mathématiques, ancestrale, remonte en effet au VIe siècle a. C. Elle fait partie des disciplines cardinales de l'éducation libre dès le Ve siècle a. C. en Grèce antique et a été instituée dans l'enseignement par Alcuin au sein du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, musique et astronomie), à l'aube du Moyen Âge, dans toute l'Europe occidentale. Les liens entre musique et mathématiques restent étroits. La vocation de deux enseignants de l'échantillon étudié, Daniel et David, a en effet commencé par la musique : « *Moi je suis passé aux maths, mais passer à autre chose, si ça n'avait pas été quelque chose de très, très beau, de merveilleux et donc les maths, ça…* » explique David, qui a renoncé à sa carrière de violoniste pour devenir chercheur. De fait, les mathématiques sont une source de beauté à l'origine de leur motivation pour cette discipline. Daniel renchérit : « *J'essaie de faire un exercice sur ça, parce que je trouve ça intéressant, joli* ». Cette esthétique mathématique a des conséquences sur les finalités de son enseignement :

> *Je n'ai pas envie de dire que voilà mon enseignement, il est fait pour faire un ingénieur ou enseignant ou quelque chose, je préfère penser qu'enseigner les maths, la chose la plus importante qu'on peut faire en enseignant les maths, c'est apprendre à réfléchir. Finalement, le contenu exact de ce qu'on enseigne, je pense que ce n'est pas si important que ça. Après dans le métier, quel que soit le métier que feront les étudiants, sauf s'ils continuent dans les maths, savoir telle ou telle chose, en théorie des groupes ou en analyse complexe, ce n'est pas si important que ça. C'est d'avoir une capacité de réflexion et une capacité de pensée logique et de raisonnement.*

Ainsi, les mathématiques sont foncièrement désintéressées et restent attachées aux disciplines libérales qui n'ont d'autre fin qu'elles-mêmes[78]. Aussi, de par leur culture, les mathématiques sont éloignées de la machine à professionnaliser qu'est l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Quand il s'agit de développer des outils pour soutenir les apprentissages des étudiants, Daniel souligne ainsi d'emblée : « *Je veux que ce soit libre. Il y a des trucs un peu privés, des applications où… Non, là je considère que c'est vraiment notre boulot, justement j'aimerais que ce soit gratuit et mieux que les trucs privés à côté et que le nôtre soit le mieux* ». Il poursuit :

> *C'est un site gratuit, nous ce n'est pas comme ça, c'est complétement gratuit, parce qu'il y a d'autres sites similaires, mais le problème c'est qu'ils sont plus difficiles d'utilisation, et là ce qu'on voulait c'est vraiment un truc le plus… On a aussi décidé de limiter les options, pour avoir le truc le plus simple d'utilisation possible. C'est-à-dire qu'un étudiant, il ouvre le site,*

[78] Les mathématiques restent attachées à l'idéal grec d'harmonie de corps et d'esprit, le *kalos kagathos* (**καλὸς κἀγαθός**) qui réunit ce qui est beau et noble (**καλὸς**) à ce qui est vertueux (**κἀγαθός**), où les mathématiques sont une discipline proche de la philosophie, selon la conception défendue par l'école pythagoricienne pour laquelle « tout est nombre », et qui a perduré dans l'Antiquité, puisque dans l'école de Platon, l'Académie, nul ne rentre « s'il n'est géomètre ».

il fait deux clics et il a son exercice ! On essaie d'avoir un truc très simple, pour pas qu'il y ait un apprentissage supplémentaire d'utilisation du site qui soit nécessaire.

Gratuité et simplicité participent d'une esthétique de l'économie de moyens, qui se manifeste par une sensibilité exacerbée à la qualité des instruments utilisés par la discipline. À preuve les vitupérations d'Irène quand elle veut s'approprier un outil informatique : « *On va sur les pages machin, c'est pour les informaticiens, c'est le truc et bidule machin, faut aller récupérer le truc, et puis les instructions et je ne sais pas quoi et moi je ne suis pas experte dans l'installation de logiciels de Linux, machin, bidule et tout* ».

Il en va de même de la langue employée. Langue universelle qui transcende toutes les autres langues, elle a ses exigences propres qui font que la communauté ne peut utiliser les mêmes outils que les autres : « *J'avais déjà essayé avec les outils proposés par Moodle mis à disposition par la Direction du numérique, il y en avait plusieurs d'ailleurs. Le résultat, c'est que c'était un cauchemar à utiliser ; […] en pratique pour faire un exercice, très simple, vraiment très simple, ça prenait euh… deux jours* », explique Serge. Ainsi, de par son attachement viscéral à une esthétique intransigeante et harmonieuse, la discipline des mathématiques, loin d'être insensible, est profondément incarnée. Dès lors, les valeurs et la langue partagées fondent pour les mathématiciens un chez-soi disciplinaire solide mais foncièrement conceptuel – à la différence des autres disciplines scientifiques et technologiques – qui transcende les appartenances géographiques et statutaires, à preuve les nombreuses associations telles que « *l'APMEP [Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public] c'est de la maternelle à l'université, dans les faits, c'est beaucoup d'enseignants de collège et de lycée, c'est une association nationale avec des antennes locales* » (Irène), qui réunissent les mathématiciens de tout bord.

2.2 Une discipline désertée

Mais cette discipline multiséculaire et sensible, qui allie corps et esprit dans une esthétique conceptuelle, fait preuve d'une exigence qui aujourd'hui passe pour de l'intransigeance, aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Ainsi, des règles d'ascension dans la carrière. Le grade de professeur ne s'obtient qu'à condition de changer d'université. Daniel, mathématicien brillant, a

été recruté en tant que MCF à Strasbourg, ça c'était en 2012. Après j'y suis resté pendant six ans, après j'ai fait un an à l'École polytechnique en tant que professeur Monge, c'était en 2018, et après j'ai été recruté à l'université de Lorraine en 2019. Depuis 2019, je suis ici. […] J'ai passé mon HDR l'année où j'étais à l'École polytechnique.

A la suite de sa nomination à l'UL, sa vie personnelle est désormais à Strasbourg, tandis que sa vie professionnelle est à Nancy, « *après c'est un peu fatigant à la longue de faire les allers-retours, mais je peux travailler un peu, ça va* ». En revanche, Rose, qui a choisi de travailler à temps partiel pour élever ses enfants, a passé son HDR,

parce que tout le monde me harcelait pour la faire, parce que j'ai ce qu'il faut pour la faire, cela me permet d'encadrer toute seule des doctorants, si je veux. Actuellement, j'ai un doctorant que je co-encadre avec un collègue, si un jour je veux encadrer toute seule, je peux encadrer toute seule, c'est la seule chose que ça rapporte, et puis c'est bien pour le laboratoire de dire qu'ils ont des enseignants HDR.

Elle finit par conclure : « *C'est peut-être un peu, c'était complétement inutile de faire une HDR, j'ai mon HDR sachant qu'elle ne sert à rien* ». De fait, « *il n'y a qu'un laboratoire de mathématiques à l'Université de Lorraine, donc il faudrait que je change d'université en fait […] Ça ne m'intéresse pas, sinon j'aurais passé mon HDR depuis longtemps, pour des raisons familiales. Je sais depuis longtemps que c'est comme ça* ». Ainsi, la discipline fait payer aux enseignants à un coût élevé le prix de l'excellence disciplinaire.

Aux étudiants aussi. Aussi, les mathématiques, à l'instar de la philosophie, n'ont que faire de la professionnalisation qui est à rebours de ses valeurs fondamentales. Mais elles le paient au prix d'un nombre de candidatures qui se tarit comme David l'explique :

> *J'ai toujours enseigné en première année. Une grosse partie de mes enseignements. Plus ou moins la moitié depuis que je suis en thèse. Depuis quinze ans. Et il y a des problèmes énormes. Il y a des problèmes, ce qui arrive à l'entrée de la machine, le niveau de étudiants, […], voilà ils font ce qu'ils peuvent, mais en tout cas, les étudiants qui arrivent chez nous, déjà ce n'est pas leurs meilleurs étudiants de lycée, leurs meilleurs, ils vont en prépa, en SI [sciences de l'ingénieur], je ne sais pas où et voilà… Mais nous, les étudiants qui s'inscrivent à la fac, il y en a de très, très bons, mais il y a vraiment, c'est très hétérogène et en moyenne, c'est plutôt un niveau très faible, et donc rien n'est maîtrisé, même des trucs de collège, c'est assez compliqué comme situation.*

Les bons étudiants préfèrent des études professionnalisantes, soit des grandes écoles[79], soit des écoles d'ingénieurs, soit, s'ils sont de moindre niveau, une licence en informatique, plus appliquée. Dès lors, « *à l'entrée de la machine* », dans la mesure où, en mathématiques, elle n'a pas vocation à professionnaliser, le nombre d'étudiants est faible et le niveau insuffisant. Mais, en vertu même des valeurs propres aux mathématiques, « *c'est aussi important qu'à l'université on puisse aussi encourager ces étudiants-là à faire plus que les autres, pour pas qu'ils aillent tous justement en classe préparatoire ou en grandes écoles* », continue David. Dès lors, les enseignants, devant la concurrence qui attire les meilleurs étudiants, se retrouvent face à la question de savoir « *comment remplacer, euh, sept ans de, d'entraînement qu'il y aurait dû avoir au calcul mental, à faire des tables, les développements, les factorisations, en quelques mois ?* » tout en assurant le programme de première année de licence. Or, comme le rappelle David, « *il n'y a pas de pont direct […] la différence est beaucoup trop importante pour faire un lien* ». Ainsi, la discipline se trouve séparée de la société, de par son désintéressement, les efforts intellectuels soutenus et la persévérance exigée :

> *Il faut essayer, puis réessayer, donc ceux qui ont ça, c'est aussi un truc pas culturel, mais ceux qui font du sport ou de la musique, ils savent qu'il faut assimiler un truc cinquante fois d'affilée, mais les autres ? […] les QCM ça fait comprendre ça, c'est-à-dire quand on en fait un, on loupe, on ressaye, on ressaye, on ressaye, puis, petit à petit, donc il y a un côté un peu éducatif de ce côté-là.*

La discipline des mathématiques porte des valeurs qui ne font plus partie de la culture universitaire actuelle. Aussi, n'est-ce pas uniquement la discipline des mathématiques qui fait obstacle, mais la

[79] Parmi les cinq enseignants de mathématiques de l'échantillon, Daniel, Serge et David ont étudié en école normale supérieure.

discipline en soi qu'elles requièrent. Car, en mathématiques, nul instrument tel qu'un ordinateur ou un ballon, nul équipement tel qu'une salle informatique ou un gymnase pour assurer l'attractivité. L'effort requis est intellectuel et l'expérience esthétique. Dès lors, quel pont créer pour combler l'écart qui sépare la discipline des étudiants quand, en plus que d'apprendre les mathématiques, il devient nécessaire de socialiser les étudiants à l'effort ?

2.3 De la désistance à la reliance

« *La gazette de la Société mathématique de France, donc il y a une association qui s'appelle la Société mathématique de France, euh, qui regroupe des mathématiciens, on y adhère ou pas, c'est bien sûr comme on veut, et euh, ils éditent la gazette tous les mois, c'est un mensuel* », explique Irène,

> *ils montrent l'actualité du domaine, il peut y avoir des choses sur l'enseignement, au niveau universitaire, mais aussi de choses qui se passent au lycée, parce que ça fait un lien, dans une rubrique de diffusion des savoirs, il y a aussi pas mal d'articles sur ce qu'ils font, ils organisent des choses, par exemple là, ils organisent une journée parité en maths, parce qu'en maths en plus…*

La Société mathématique de France, fondée en 1872, à laquelle ont contribué des mathématiciens tels que Chasles et Poincaré, a pour objectif l'avancement et la diffusion des études des mathématiques pures et appliquées et rassemble les mathématiciens de quel que statut que ce soit, enseignants-chercheurs, chercheurs, enseignants, pratiquants de mathématiques dans l'industrie ou les services, amateurs de mathématiques… C'est à la suite de la lecture d'un article de la gazette qu'Irène apprend l'usage des assistants de preuve dans l'enseignement des mathématiques : « *En octobre 2022, il y avait un article qui s'appelle "utilisation des assistants de preuve pour l'enseignement en L1"* », avec des comptes-rendus d'expérience dans cinq universités, Université Paris XIII, Orsay, Sorbonne Université, Strasbourg et Montpellier. L'auteur de l'article a ajouté une annonce : « *Je cherche à constituer une équipe de collègues intéressés par le futur du logiciel, développement et utilisation, si c'est votre cas, contactez-moi* ». Irène lui répond. « *Alors lui, très facile d'approche, il était content que quelqu'un s'intéresse à ce qu'il a fait, donc je suis toujours en contact avec lui* ». Leurs échanges débouchent sur une collaboration fructueuse.

Pourquoi, en mathématiques, un tel intérêt pour les assistants de preuve ?

> *On sait très bien qu'il y a des articles qui sont publiés où il y a des erreurs, voilà on regarde, là, il y a une erreur machin… Dès fois il y a des* errata *qui sont, et donc il y a des gens qui, euh, des matheux, voilà il y en avait un notamment, il avait publié un très gros article, très peu de monde pouvait comprendre l'article, à part lui-même, voilà et il avait un doute sur certaines parties, il y avait des choses où il était confiant, d'autres où il l'était moins.*

Alors que les mathématiques poursuivent la recherche de la vérité, leurs développements sont devenus si impénétrables que peu de chercheurs sont capables de savoir si ce qui est avancé est vrai ou faux. Ainsi,

> *en maths, notre travail principal, c'est de travailler sur des objets mathématiques, de trouver des théorèmes, des propriétés et de démontrer, de faire une démonstration, en se servant de la logique* a priori. *Le problème, c'est parfois les démonstrations en mathématiques, ils*

> *faisaient des choses qui ne sont pas forcément très rigoureuses, mais parfois il y a des arguments qui sont donnés qui sont un peu de l'ordre de l'instinct, de l'intuition, des choses comme ça, euh qui paraissent évidentes, mais après on peut vouloir essayer de vérifier que ça marche.*

De fait, les mathématiques, pour élaborer des théories, font davantage appel à l'imagination qu'à la logique : « *On raisonne les objets, on peut les représenter, les dessiner, […], on a plus d'imagination, on voit les objets un peu différemment peut-être* ». Le théorème de Fermat, écrit en 1670 et démontré en 1994 par Wiles, en est un exemple célèbre. Cependant, des preuves du raisonnement sont nécessaires à la fois pour démontrer la vérité et pour enseigner les mathématiques : « *Il y a beaucoup d'implicite dans ce qu'on demande aux étudiants. Souvent on leur demande un peu de copier ce que les profs peuvent faire en mode : "– Voyez ce que c'est une démonstration, vous voyez, moi j'en fait en cours, vous devez être capable de refaire ça !"* ». Dès lors, comment prouver et comment enseigner une science qui « *se sert de la logique* a priori » mais recourt en fait à l'imagination ?

« *Le matheux qui a publié un très gros article* », soit Peter Scholz, médaille Fields en mathématiques en 2018, équivalent du prix Nobel, a eu recours, pour vérifier sa démonstration, aux assistants de preuve qui sont des logiciels « *pour démontrer qu'un programme, qu'un algorithme va fonctionner* ». Ils ont été développés dans les années quatre-vingt par « *par des informaticiens, par des gens à cheval entre les maths et l'informatique, c'est un peu compliqué* » qui ont conçu des logiciels à façon. Or les assistants de preuve ravivent la scission entre mathématiques et informatique, cette dernière section étant aujourd'hui plus jeune et dynamique que la section dont elle est issue.

Or les assistants de preuve n'ont « *pas été créés dans un but didactique, mais plus pour des experts, pour s'en servir dans un cadre vraiment purement informatique, pour des choses très, très formelles en logique, très compliquées. Au départ, c'était utilisé par des informaticiens. Et donc des matheux ont commencé à s'en emparer notamment pour l'enseignement* ». Le vocabulaire qu'emploie Irène ne trompe pas : il s'agit bien de reprendre position sur un territoire abandonné à l'informatique pour construire le pont dont les mathématiques ont besoin pour combler l'écart qui les sépare des étudiants. Les assistants de preuve permettent d'instrumenter les mathématiques d'un outil, l'ordinateur, et d'un code, l'algèbre de Boole, qui rendent visible la conduite du raisonnement mathématique :

> *LEAN donc c'est celui-là qui est développé beaucoup par des matheux, au niveau, enfin il y a un petit groupe notamment en Angleterre, et, euh, il en fait partie, des gens qui développent, c'est avec ce logiciel-là que le chercheur en maths a vérifié que son article était correct avec ce logiciel là et tout ça… Alors c'est libre, mais ça a été développé en lien avec Microsoft, alors on espère que ça reste libre, ça a été financé par Microsoft, c'est un logiciel récent qui date de 2013, alors que COQ par exemple c'est aussi pareil les années quatre-vingt, mais pareil c'était utilisé plus par des informaticiens*

De fait, pour sortir les mathématiques de la séparation dans laquelle la discipline se trouve, Irène n'est pas la seule à chercher un pont du côté de l'informatique. Les cinq enseignants de cette recherche ont tous travaillé sur des projets à destination des étudiants en licence, auxquels ils ont demandé de s'approprier l'informatique, en développant soit un logiciel (Daniel, Serge et Irène), soit une application (David), soit la démonstration informatisée et automatique de théorème (Rose).

Cette appropriation a nécessité l'apprentissage d'une langue étrangère car « *on ne parle pas tout à fait le même langage, donc il faut se mettre se d'accord* », mais aussi celui d'outils qu'ils n'utilisent pas au quotidien dans leur recherche. Irène reconnaît : « *J'ai perdu beaucoup de temps sur les logiciels, c'est fou le temps que j'ai perdu, […] on ne sait pas trop, dès qu'on veut utiliser des logiciels informatiques, on peut perdre beaucoup, beaucoup de temps* ». Cette désistance des enseignants en mathématiques vers l'informatique revient à « désister sans se désister », à se retirer d'une position de sujet maîtrisant et sachant, pour devenir maître ignorant, ou maître apprenant sans renoncer à l'inéluctable de la profession. De fait, Irène, en plus de tester différents logiciels, assiste aux cours d'un des collègues cités dans l'article de la gazette des mathématiques : « *J'ai fait les TP, j'ai fait l'étudiante, il a préparé des trucs super conséquents, ça a pris du temps et je suis allée deux fois à Paris pour aller le voir, assister à ses TP, pour voir comment ça se passait* ».

Cette appropriation d'un outil informatique hybridé aux valeurs mathématiques désiste les mathématiques vers l'informatique sans les déterritorialiser. Elle fait advenir la profession dans l'existant, en débordant les frontières du lieu où la discipline est séparée, l'interaction avec le nouveau lieu actualisant ce qu'elle pourrait être, mais dont l'occasion n'a pas été donnée jusque-là. Irène note qu'« *à un moment donné, peut-être que notre discipline va évoluer dans notre façon de faire des maths et d'accepter des articles. Il y aura peut-être une partie qui sera mise dans un logiciel assistant de preuve pour faire des vérifications, pour voir si c'est correct* ». Mais elle prend la peine de préciser : « *Mais toujours quand même avec l'humain […] ; c'est des assistants de preuve, ça ne fait pas la démonstration, ça ne va pas inventer de nouvelles maths […] de toute façon, en maths on utilise des outils informatiques depuis longtemps* ».

Irène perçoit clairement le danger identitaire que fait encourir l'hybridation, à pratiquer et utiliser une langue et des outils étrangers à la discipline, qui pourraient corrompre sa philosophie. Qu'elle minimise le rôle des assistants de preuve alors même qu'elle consacre son congé à les comprendre, comme s'il s'agissait d'une trahison de sa communauté, dit la puissance identitaire unique du régime séparatiste disciplinaire universitaire. De même que son insistance, comme chez tous ses collègues, à souligner que leur usage de l'informatique reste un usage mathématique, selon les valeurs propres à la discipline.

Ainsi, l'exemple des mathématiques montre que le chez-soi familier de la discipline, quand bien même il est millénaire, ne suffit à pas protéger de la pression de la machine à professionnaliser, dans la mesure où les pratiques vivantes de la discipline ne sont pas situées, visibles et localisables. L'abstraction de la discipline, qui a fait sa fortune durant des siècles, parce qu'elle ne nécessitait aucun moyen[80], dans une société matérialiste et productiviste, devient un défaut. Aussi, les mathématiques sont déstabilisées dans leur topologie par la nouvelle institution imaginaire de l'organisation universitaire qui vise la professionnalisation. L'absence d'un chez-soi matériel et tangible affaiblit sa position par désertion et la conduit à la désistance pour en trouver un, depuis lequel construire le pont qui ménage une accessibilité à la fois à l'interne – entre chercheurs en mathématiques qui, à force de spécialisation, sont condamnés à la solitude de leur génie – et à l'externe – avec les étudiants, qui ne sont plus prêts pour les exigences disciplinaires que les

[80] Plutarque raconte ainsi que Thalès aurait élaboré son fameux théorème lors d'une visite à la pyramide de Khéops, en traçant ses figures dans le sable.

mathématiques requièrent. Aussi, la désistance, qui demande que les enseignants soient « *à cheval* », comme les informaticiens qui ont conçu les assistants de preuve étaient issus des mathématiques, favorise la reliance (Bolle de Bal, 2003) de la discipline aussi bien en recherche qu'en pédagogie. Les enseignants en mathématiques, à la différence des enseignants en STAPS, ne construisent pas des espaces troués. Leur désistance, soucieuse de la reliance de leur discipline avec la carte universitaire, ménage des liens rhizomiques, qui la prévienne de la désertion.

De la sorte, la communauté mathématique, séparée de l'économie politique actuelle de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, ménage par sa désistance vers l'informatique sa reliance aux pratiques académiques vivantes actuelles sans faillir à sa philosophie et son éthique. Elle assure ainsi sa position. La désistance fait advenir l'inéluctable de la discipline qui est plus que le lieu où l'institution l'assigne : « La désistance ne modifie pas l'estance, ne lui appartient pas comme une de ses déterminations, mais marque une rupture, un départ, ou une hétérogénéité au regard de l'estance ou du *wesen* » (Derrida, 2003, p. 221). Elle appelle du autrement qu'être qui est déstabilisation de la position où elle se tient. Elle est condition de la possibilité du sujet en tant qu'elle réinstaure du mouvement, où le rythme propre à la discipline peut s'exprimer selon son être. Être « *à cheval* » ne signifie pas seulement se trouver à califourchon sur un entre-deux, c'est choisir d'être en mouvement en même temps que statique, choisir de se déplacer tout en étant radicalement campé sur sa position.

Ainsi, les mathématiques, discipline séculaire mais abstraite, dont la langue et les valeurs font chez-soi à défaut de lieu, est en rupture avec les attentes professionnalisantes de l'université et de la société. Par la désistance exotopique vers l'informatique, elle ménage un accès à sa discipline, en l'instituant comme *lingua franca* pour établir un lien avec les étudiants. Le choix de parler une langue autre que la sienne la place en situation d'interculturalité et la contraint à réfléchir et négocier ses choix propres pour mieux les défendre, au risque de perdre sinon son identité. En tant que segment professionnel de la profession des enseignants à l'université, la discipline se développe donc en devenant étrangère à elle-même de sorte à protéger son chez-soi. En tant que négociation de sens identitaire complexe, elle implique un art du récit « *à cheval* », entre institué et instituant, entre bâtir et habiter, où l'expérience de la désistance soutient la reliance et assure la souveraineté professionnelle.

3 Le cas des IUT : la désistance pour éviter la « dys-location » de la profession

Certaines disciplines, affectées par l'imaginaire leurrant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui institue la profession selon une carte à grande échelle, peinent donc à écrire leur propre récit de la profession. Les établissements universitaires, relégués au rang de composante, y parviennent-ils mieux ?

3.1 La profession mutilée, au risque du métier

Réduire l'événementialisation de l'établissement universitaire à la situation des IUT délocalisés, victimes d'une politique de développement du territoire qui serait aujourd'hui dépassée, serait réducteur. À la suite de la seconde massification, à Metz, le campus interdisciplinaire du Saulcy, situé sur une île en plein centre-ville, est devenu trop étroit. En 1984, est construit le campus Metz technopôle, en périphérie industrielle. Le bâtiment de l'UFR MIM (mathématiques, informatique,

mécanique) y est délocalisé en 2017, alors qu'il se trouvait auparavant au centre. En 1993, une ancienne caserne de cavalerie bâtie en 1903 sous Guillaume II est réhabilitée en campus universitaire, le campus Bridoux. Elle y accueille près de 1 700 étudiants autour de cinq départements (chimie, physique-électronique, sciences de la vie et de la terre, STAPS et langues). Quand bien même ces deux nouveaux campus ont été créés en respectant un voisinage disciplinaire, il n'empêche qu'

> *on est un peu loin les uns des uns des autres, moi je vais à Bridoux, pour aller à Bridoux, au moins dix minutes en vélo pour y aller, quoi ! Si on veut parler avec des collègues de physique ou de chimie, ils sont là-bas, et même sur Bridoux, ils ont un labo intermédiaire du côté du lycée de la com, enfin bref, on est morcelé quand même, c'est grand quand même.*

Dans cette nouvelle cartographie universitaire, les mathématiques sont coupées de la chimie, de la physique et de la biologie. Ainsi, la délocalisation est vécue comme une dys-location, d'où le « *morcelé* » d'Irène, enseignante en mathématiques. La dys-location brise les affinités électives socio-historiquement construites au profit d'affinités sélectives : « *Ça ne facilite pas forcément les choses, tout ça parce que les sciences, faut qu'elles soient sur un technopôle, parce qu'il y a des entreprises, enfin nous on en maths on n'est pas trop, … peut-être que ça a du sens pour d'autres disciplines, mais moyennement* ». Irène questionne la promesse de fertilisation croisée par voisinage avec l'industrie qui a justifié la délocalisation. Si le nouveau campus a rendu la vie des enseignants plus « conviviale », en réunissant au sein d'un même bâtiment laboratoires et salles de cours, en revanche les étudiants ont été oubliés. Ils n'ont plus accès à la BU, localisée sur le Saulcy, à trente minutes à pied ou une heure et quart en bus. À la création du bâtiment, ils n'avaient pas initialement de salles pour se restaurer ni d'endroit pour étudier : « *Bon, voilà ils ont essayé quand même de faire des aménagements pour les étudiants, qu'ils se sentent bien, qu'ils restent un peu, des chaises, qui n'y étaient pas au début, c'était un peu dur au début pour eux* ». En réalité, le mot campus est abusif : aux abords d'un hub autoroutier, l'UFR MIM, malgré sa récente date de construction, est construit sur un modèle fonctionnaliste. Les étudiants « *ne restent pas, ils viennent, ils repartent, ben oui, c'est le problème* », « *il n'y a rien pour les étudiants pour qu'ils se posent* ». L'établissement socialise davantage au monde de l'entreprise qu'au monde universitaire, en produisant des étudiants en mouvement, formés aux mobilités pendulaires, contraints au nomadisme à titre de préparation à la future flexibilité du monde professionnel. Au lieu que les études universitaires construisent leur identité sur des savoirs partagés, elles les socialisent à un mode de vie qui sépare vie professionnelle – en périphérie de ville, à proximité des entreprises– et vie personnelle – en centre-ville, à proximité des lieux de socialisation– renforçant ainsi l'illusion d'un régime de séparation entre les deux.

« *Attention, vous n'êtes plus étudiants, vous êtes salariés ! Donc ça veut dire, s'il y a un cours qui saute, que vous devez rester là, et pas partir faire vos courses, et travailler* », avertit Clélia, enseignante en STAPS sur le campus Bridoux. Que faut-il comprendre de cette mise en garde ? Que l'étudiant salarié, en dehors des heures où il travaille, fait la fête, fait du shopping ? De l'ancienne caserne de cavalerie qu'était auparavant le campus Bridoux, il reste les hautes grilles qui entourent le campus. S'il est moins éloigné que le technopôle de Metz, les étudiants n'y restent pourtant pas non plus. Et l'alternance modifie encore le rapport à la présence : soumis au droit du travail, s'il ne justifie pas son absence, l'étudiant s'expose à une rupture de contrat. Elle modifie aussi le rapport au lieu, en soumettant l'université aux mêmes modes d'habitat que l'entreprise, où travail, loisirs, shopping sont séparés par des lieux distincts, alors que la vie universitaire ne se limite pas au temps de

présence à l'université. D'où les vastes projets de Marc, collègue de Clélia en STAPS pour aménager les lieux et « *faire des liens entre les étudiants […], pour avoir un vécu supplémentaire en plus* ». Quand, au cours de l'entretien avec Marc, « *faire du lien* » revient six fois, « *mettre en lien* » deux fois, « *en lien* » huit fois, il devient clair que le lieu universitaire délie la relation au lieu de la nouer.

Aussi, l'analyse de Frédéric, sociologue en déménagement, est-elle radicale : « *Le constat, c'est celui d'une mutilation de l'être humain. La mutilation de l'être humain, en fait, c'est le fruit d'un certain nombre de structures sociales, de structures intellectuelles, de manières d'être au monde, si vous voulez, pour aller vite, qui nous ont conduits à survaloriser l'intellectuel au manuel* ». La mutilation qu'il dénonce est celle opérée par le naturalisme, qui fonde une discontinuité d'intériorité entre humains et non-humains, justifiant ainsi l'exploitation de la nature et une hiérarchisation entre travail intellectuel et manuel. De fait, qu'il s'agisse des IUT délocalisés, de l'UFR MIM ou de l'UFR SCIFA, les lieux universitaires ont été construits comme s'ils étaient habités par de purs esprits. Comme si la profession était un travail désincarné et l'université un lieu hanté par des fantômes. Réduire l'université au pur intellectualisme revient à la couper de l'intelligence du corps. Le mythe de la professionnalisation véhiculé par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a encore creusé la séparation entre les « *pipeauteurs* » et les « *vrais professionnels* ». Frédéric met cependant en garde sur le risque d'opposition entre les deux :

> *Ce n'est pas parce qu'on pratique des choses avec les mains qu'on ne réfléchit pas. Parce que très souvent, quand même, on pense que le travail intellectuel est supérieur au travail manuel, ce qui est une pure connerie, parce que quand on voit le niveau des débilités qui sont produites par les intellectuels, quelquefois, et qui n'ont absolument aucune utilité, n'ont aucun sens, en comparaison, finalement, d'un travail, on va dire… de production agricole, qui a une vraie utilité sociale, on se dit que finalement il y a beaucoup plus d'intelligence chez les manuels que chez les intellos !* (Frédéric, EC en sociologie)

Ainsi, qu'il s'agisse des sciences humaines et sociales ou des sciences de l'ingénieur, même constat, la profession souffrirait d'un manque d'incarnation par abus de séparation. Or sa richesse initiale

> *c'est un couplage. C'est-à-dire que je refuse à jouer l'un contre l'autre. Si vous voulez, mon propos est assez caricatural parce que j'aime bien aller dans les extrêmes pour souligner justement là où ça coince. Voilà, c'est tout. Mais sinon… Ensuite, évidemment, il faut parvenir à mettre en place quelque chose qui soit équilibré, qui permette justement de coupler intelligemment, finalement, travail intellectuel et travail manuel. […] Donc, évidemment, il y a un engagement corporel dans l'activité, y compris l'activité intellectuelle. C'est un engagement du corps.*

Aussi, séparer, d'un côté, vie intellectuelle, et de l'autre, vie manuelle, équivaut à une mutilation qui expose, dans un cas comme dans l'autre, à la vulnérabilité, parce la vie n'est pas complète. Enclore l'université au lieu de la professionnalisation, c'est la mutiler de la vie intellectuelle, enclore l'université au lieu de l'intellectualisme, c'est la mutiler de la vie corporelle. La mutilation met la profession à nu parce qu'elle produit une exclusion, qui justifie le pouvoir exercé à l'encontre de ce qui est exclu. Or la profession est un travail incarné, depuis un lieu sans lieu, ce corps d'où s'exprime une pensée qui ne peut être circonscrite au lieu d'où elle s'exprime. C'est depuis cet ancrage corporel que la profession reflète le monde, au risque sinon de la « *débilité* », de l'amoindrissement de sa

souveraineté. Aussi, Frédéric revendique une mondiation de type analogiste, où les discontinuités de physicalité et d'intériorité n'empêche pas la création d'un collectif du moment qu'il partage la même vision du cosmos.

Dès lors, que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire récuse l'hybridation naturelle des espaces-temps universitaires territorialisés produit une souffrance corporelle sans mot parce que toute activité incarnée se territorialise : « L'orchidée se déterritorialise en formant une image, un calque de guêpe ; mais la guêpe se reterritorialise sur cette image. La guêpe se déterritorialise pourtant, devenant elle-même une pièce dans l'appareil de reproduction de l'orchidée ; mais elle reterritorialise l'orchidée en transportant le pollen » (Deleuze & Guattari, 1980, p. 17). Aussi, la séparation, qui récuse la territorialisation des pratiques au nom d'une rationalisation scientifique, est un dispositif de pouvoir qui, en coupant les enseignants de leurs pratiques académiques vivantes, morcelle le récit qui en faisait le ciment, capture leur vie mise à nu, et l'assujettit à son pouvoir. Ainsi, la profession mutilée devient métier, c'est-à-dire qu'elle est mise, selon son sens étymologique, au service de l'organisation.

3.2 Sans habiter, ni récit, ni bâtir

Dans les IUT délocalisés, la séparation d'avec le centre universitaire, quand bien même elle est niée par l'imaginaire cartographique leurrant de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, est si bien événementialisée, que les lieux deviennent les acteurs principaux du récit :

> *Nous, on est éclaté sur trois sites, on a un département à Forbach, c'est un peu un triangle de trente kilomètres entre chaque, un département à Saint-Avold, et deux à Sarreguemines, la direction est à Sarreguemines, enfin moi, on ne croise quasiment jamais l'équipe de direction, ils ont même fait maintenant une salle de repas direction et il y a la salle de repas enseignants, super, hein, ça fait trois ans que ça a été mis en place, enfin n'importe quoi, donc, bonjour la convivialité et le, comment dire, ils ne sont pas du tout, la direction n'est pas du tout dans l'instant présent des équipes,*

regrette Sandrine. Le lieu a « *éclaté* » la communauté des enseignants, et par conséquent le temps de la direction n'est plus le temps des équipes, car le lieu fait advenir le temps. Sans lieu partagé, la communauté ne se lie pas, car aucun lieu ne permet de faire advenir l'identité du différent que rend possible une spatialité partagée. Dans des lieux radicalement autres, les temps le sont aussi. Entre les sites délocalisés de cet IUT délocalisé, aucun récit ne surseoit à la déliaison des lieux qui est déliaison du bâtir et de l'habiter.

Même chose dans cet autre IUT délocalisé : « *Les enseignants-chercheurs habitent majoritairement sur Nancy et ils font des allers-retours à l'IUT. Il y a quelques enseignants-chercheurs qui sont installés sur Saint-Dié, beaucoup qui ne font plus de recherche* », constate Maud. Les EC, qui veulent préserver leur recherche, s'investissent comme les vacataires, le temps de leurs enseignements, tandis que ceux qui y ont renoncé, sont devenus des enseignants à temps plein, selon une autre forme de désistance. « *Ben malheureusement à Saint-Dié, je ne sais pas si c'est partout dans les IUT délocalisés, mais comme on a cet effet qu'il y a beaucoup d'enseignants-chercheurs qui ont voulu partir, qu'ils veulent partir, qui demandent tous les ans à la DRH pour partir, pour trouver une solution, on a comme ça, une ambiance assez particulière* », poursuit Maud. Le climat des lieux est affecté :

Ils le vivent mal, en général ils ne restent pas très longtemps, parce qu'ils sont déjà loin de leur labo de recherche, à part peut-être ceux de chimie parce qu'on a un labo, je ne sais même plus lequel mais on en a un, mais en économie-gestion, pour l'instant ils sont partis quoi, ils sont partis sur Metz, sur Nancy, ils sont tous partis,

explique Sandra. L'éloignement et le manque d'aménités au service de la recherche délient les enseignants de leur lieu de travail et finissent par entraîner une désertification :

On a chaque fois des nouveaux qui arrivent, on a des collègues jeunes qui arrivent, ***** *qui est arrivé il y a deux ans, cette année il a pris un mi-temps, donc mi-temps avec la pression qu'on lui met, oui il faut que tu suives des étudiants et la moitié c'est la recherche quoi, donc lui je pense qu'il ne restera pas, dès qu'il pourra aller sur autre poste, il le fera. Si tu veux, nous on est souvent un tremplin parce qu'on a besoin d'enseignants-chercheurs, donc on a des demandes régulières, mais les enseignants ne restent pas, parce qu'il y a l'ambiance aussi, tu sais, ça aussi ça joue.*

La rotation des équipes touche aussi la dimension identitaire du lieu. En effet, il perd sa dimension spatiale intrinsèque pour ne devenir qu'une circonstance défavorable, le *kaïros* funeste du « *tremplin* », une antichambre dans l'attente de la destination définitive, durant laquelle le temps réduit au minimum, « *un mi-temps* », ne laisse se nouer aucun lien. L'IUT délocalisé éclaté ressemble au non-lieu anonyme de l'aéroport d'Augé, les enseignants y sont en transit. L'imaginaire collectif à la genèse de la création des IUT délocalisés, des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt-dix, dans une perspective de développement du territoire, n'est plus celui de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire hégémonique du *NPM*. Le déficit symbolique du capital spatial des IUT délocalisés affecte le bien-être hédonique des enseignants : sans conditions, ils ne peuvent exercer leur profession sans pouvoir le professer car le discours religieux de l'institution universitaire de l'organisation universitaire occulte ce contexte :

Une enseignante-chercheuse, qui, finalement, a eu un enfant, n'a pas pu forcément faire sa recherche quand elle voulait, et a reporté cette faute-là sur l'IUT, c'est-à-dire que si elle ne fait pas de recherche, c'est à cause de l'IUT, voilà, donc c'est facile aussi à un moment donné de remettre la faute sur le fait qu'on est éloigné.

Ainsi, au lieu que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire soit le bouc-émissaire de la situation vécue par les enseignants, c'est le lieu qui devient responsable de la vie nue à laquelle il expose, de la souffrance, des carrières bloquées, du faible niveau des étudiants. Maud poursuit la dénonciation de ce raisonnement fallacieux :

Quand je discute avec certaines collègues, elles me disent : « – Mais de toutes façons, c'est tous des nuls, c'est un IUT, c'est normal, ils sont tous nuls ». Elles enseignent aussi à la fac pour d'autres raisons, ben à la fac, ils sont bien mieux, ils comprennent ce qu'on leur dit, voilà ! et à l'IUT… Pour eux, ce n'est pas un public de fac, donc jamais ce sera un public correct, et ils ne sont peut-être pas à leur niveau.

Ainsi, les IUT délocalisés sont affectés dans leur dimension identitaire, historique et relationnelle : à mauvais lieu, mauvaise équipe, mauvais étudiants, mauvaises conditions… Au lieu d'être la condition de pratiques académiques vivantes, le lieu condamnerait ses habitants à la mise au ban. Il serait une

entrave au développement professionnel. Dès lors, les enseignants mettent au ban leur lieu de travail, dans une exclusion inclusive qui capture leur vie professionnelle dans son exclusion. Le lieu devient *sacer*, ce qui signifie qu'il ne peut être sacrifié – quelque part, le lieu a toujours lieu – mais qu'il peut être exposé à la violence sans que ceux qui la commettent encourent de sanction, car la mise au ban du lieu a la bénédiction de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, dans la mesure où elle occulte qu'elle est à l'origine de celle-ci. Sauf que la mise au ban du lieu inclut avec elle celle de ses habitants. À preuve la violence des sentiments produits par ces lieux :

> *Oui, de frustration aussi, peut-être de s'être dit : « – Je viens à Saint-Dié, c'est mon premier poste, puis je prétends à faire d'autre chose… ». Après, et au final, au bout de dix, quinze ans, se rendre compte qu'ils sont toujours là, qu'ils n'ont pas avancé ou peu, et que ça les satisfait pas, donc il y a de la rancœur.*

Aussi « *la licence qui va bientôt s'éteindre, à cause du BUT* » achève les IUT. Que Maud évoque l'extinction de la licence professionnelle dont elle avait la responsabilité en la personnifiant ainsi dit son attachement mais aussi la désolation des pratiques académiques ainsi affectées. C'est pourquoi, alors qu'elle a deux enfants en bas âge, alors qu'elle est ESAS, elle finit par prendre la responsabilité du département, dans l'espoir d'éviter la « *fracture, qui va se faire, et je pense que malheureusement ça se ressent dans certains départements, et on le voit, soit une souffrance de la part des collègues, soit une souffrance de la part des étudiants, partagée totalement* ». De fait, dans le discours de Maud, Sandra (et Patrice *infra*), que la territorialisation des IUT délocalisés – qui ont participé à leur époque au développement du territoire – soit occultée par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire renforce le sentiment de mise au ban. Cette occultation de l'hybridation territoriale qui a eu lieu dans les IUT délocalisés, où le « sans conditions » a désisté la profession de ses rites et histoires pour ménager sa propre continuité, plonge les habitants des lieux, victimes du discours religieux de l'institution, dans la souffrance.

Cependant Maud remarque : « *J'ai des contre-exemples de collègues qui font de la recherche et pour qui cela se passe très bien, alors qu'ils habitent sur Saint-Dié* ». De fait, du moment que les enseignants se désistent du discours religieux institutionnel et de son bâtir clivant, qu'ils profanent les séparations instituées pour écrire leur propre récit de la profession, de sorte à bâtir à partir du lieu habité au lieu d'habiter selon le bâtir, la profession a lieu à nouveau.

3.3 Le récit, pour profaner la dys-location

Patrice me reçoit dans son bureau de chef de département (*cf.* annexe 7). Une grande pièce dont la large baie vitrée donne sur la zone industrielle où se trouve cet IUT délocalisé. Son bureau est immense, encombré, mais rangé. Sur une table ronde, dans un coin, du café préparé pour l'entretien qui a lieu à cet endroit. Patrice, enseignant en microbiologie, a passé le CAPET pendant son doctorat. Une fois en poste à l'EN, il a passé l'agrégation interne, a demandé son détachement dans le supérieur et a été affecté dans l'IUT où il exerce depuis. Les conditions y sont impactées par la localisation à la périphérie de la Lorraine et, dernièrement, par la réforme du BUT. L'établissement multiplie les innovations pour assurer son attractivité. À quelques années de la retraite, en sus de ses missions d'enseignant, Patrice est devenu accompagnateur pédagogique. Puis, à deux ans de celle-

ci, alors qu'il n'avait jamais assuré de responsabilités, il est devenu chef de département. Le récit qu'il en fait commence ainsi :

> *Il y avait. C'était une histoire entre autres, euh je, je ne sais pas tout d'ailleurs, ça reste très mystérieux, mais je sais qu'il y a eu un MCF ici, il y a eu un poste de MCF qui s'est ouvert, et l'épouse de ce MCF, qui bossait à Strasbourg avait le profil pour, elle a postulé en fait, et le directeur de l'IUT de l'époque, qui est un collègue, qui a fondé d'ailleurs le département, qui était aux manettes du recrutement à ce moment-là, il ne l'a même pas mise sur la liste des auditions. Enfin bon, l'explication qui a été diffusée après c'est qu'il ne voulait pas de couples dans le département. Donc, bon, le MCF en question l'a très mal pris. À partir de là, ça a fait boule de neige, ils ont trouvé un truc pour le mettre en cause, pas lui mais un autre, un PAST, qu'on avait chez nous, enfin bref, ça a dégénéré, tout ça pour des raisons, je dirais, pas de cour d'école, mais presque à la base, c'était un peu, peut-être aussi que le management du directeur de l'époque était un peu clivant, tu vois, donc ça je pense que ça vient de là, après les causes exactes, j'ai jamais vraiment réussi à savoir, ni à creuser, des trucs interpersonnels, bon je veux dire, maintenant ça va mieux.*

Ce qui frappe dans cette « *histoire* » c'est le flou « *très mystérieux* » des origines avec des causes qui ne sont pas claires, mais qui ont été stabilisées dans une version officielle « *diffusée* » que Patrice reprend avec précaution. De fait, l'origine du conflit remonte à « *au moins sept huit ans. Ça a pesé sur l'équipe. Il y avait eu un gros clash dans un conseil de département ; entre sept et douze ans, c'était un des directeurs, ouais c'était ça, je ne peux pas te le situer précisément* ». La genèse du conflit, une histoire de couple dans une ville inconnue qui déclenche un conflit massif, a des accents troyens. Deux logiques s'opposent : une logique disciplinaire, où ce qui prime est d'assurer l'excellence académique de la profession, et une logique locale, où ce qui prime est d'assurer la vie académique de l'équipe. Or, dans la version officielle de l'histoire, le chef et créateur du département privilégie dans sa décision l'excellence disciplinaire, en négligeant les contraintes qu'un IUT délocalisé fait peser sur la vie de ses habitants : éloignement de la vie scientifique, éloignement des grandes métropoles, équipe moindre d'EC, moyens moindres, niveau moindre des étudiants, … et éloignement entre conjoints. La logique selon laquelle il tranche le conflit relève des critères défendus par la profession pour en assurer la qualité, qui font fi des conditions dans lesquelles les enseignants exercent, selon un imaginaire républicain dépassé mais rémanent.

Ainsi, le récit articule deux modes : l'un explicatif et rationnel, les critères de sélection des candidats ; et l'autre interprétatif et subjectif, l'histoire de couple. Néanmoins, de ces deux modes narratifs, celui explicatif, privilégié par le chef de département, puise dans le magma de significations imaginaires et sociales de l'université où la logique d'excellence académique est ancrée historiquement. L'histoire que le chef de département transmet garantit l'institution des rites en cours à l'université depuis la IIIe République, où les universitaires ont repris à leur compte le système républicain jacobin institué par Napoléon. En déniant cependant le vécu du lieu sans conditions qui sépare un couple, soit le récit interprétatif que le collègue éloigné de son épouse fait de la vie académique, il déclenche un conflit qui « *dégénère* » pendant une dizaine d'années. Mais la version officielle du récit range ce vécu au rang de « *raisons de cour d'école* ». L'euphémisation souligne au contraire que le point est sensible. Si dans cette histoire le chef de département refuse de « subjonctiviser » l'histoire et s'en tient à des arguments strictement explicatifs, c'est qu'il est nécessaire pour l'équipe de ne pas remettre en

cause le lieu lui-même, sous peine sinon de ne plus pouvoir dompter la violence de la situation que le récit cherche justement à domestiquer. Aussi, le récit se poursuit en continuant à puiser dans le magma des significations imaginaires sociales universitaires pour expliquer les conséquences de ce mystérieux conflit :

> *C'est surtout dans l'équipe de recherche qu'il y a, qu'il y a, comment dire, qu'une rupture qui s'est faite, donc ça vient de là, nous les PRAG on s'en fout, après certains PRAG ont pris fait et cause pour l'un ou l'autre, hein, mais c'est au niveau de l'équipe de recherche qu'il y a eu une rupture à la base, après je ne sais pas trop pourquoi.*

Ainsi, au clivage que la décision du chef a provoqué parmi les EC, s'en ajouterait un autre, celui entre les EC et les ESAS, avec, de la part de ces derniers, une certaine neutralité, dans la mesure où ils ne sont pas au pilotage. Bref une histoire de statut comme il en existe tant d'autres.

Mais pourquoi Patrice produit-il une analepse qui le fait revenir une décade en arrière pour expliquer les raisons de son élection en tant que chef de département ? Ses explications sont embarrassées. De même qu'il n'est pas assis à son bureau de chef de département pour l'entretien, il ne se sent pas à sa place. Il avance successivement cinq explications différentes.
La première met en avant le hasard : « *À mon avis c'est fortuit, ça tient à la fois au fait que quand j'ai déposé mon dossier de CPP, je ne savais pas que j'allais devenir chef de département, un autre collègue s'était avancé et avait déposé sa candidature* ».
La seconde invoque les contreparties jugées déraisonnables que le premier candidat exigeait au vu de la situation difficile de l'IUT : « *Il a posé des conditions que la direction n'a pas suivies, donc il s'est désisté, mi-avril fin-avril pour prise de poste fin juillet* ».
La troisième explication se réclame de l'appel auquel il ne pouvait se soustraire : « *Je pense que c'est surtout d'avoir été obligé de prendre cette fonction de chef de dep […] Je n'avais jamais occupé cette fonction, je n'ai même jamais occupé de fonction de directeur des études, il y a toujours eu des candidats volontaires ici…* ».
La quatrième fait part du clivage de l'équipe depuis huit ans : « *Moi je n'ai jamais pris parti, je me suis toujours bien entendu avec les deux factions, […] et donc ça m'a toujours un peu ennuyé cette rupture-là en fait, il y a un an et demi, je me suis senti finalement que j'étais peut-être la personne qui fallait pour concilier un peu les deux blocs* ». Ainsi, il serait devenu chef de département pour mettre fin à la guerre, pour que le climat devienne à nouveau respirable et que l'équipe puisse à nouveau habiter en paix.
La dernière explication fait appel au contexte :

> *Celle du BUT était la réforme la plus clivante, entre guillemets, on change complétement de, ça change énormément par rapport au DUT d'avant […] Je pense que la réforme du BUT, elle est beaucoup, ou alors c'est parce que je suis aux manettes, ça me paraît quand même un gros changement, quand je vois mes collègues ou ceux des autres départements à l'ACD[81], ça change complétement, la notion de SAE, de ressources, d'adaptation locale l'année*

[81] ACD : assemblée des chefs de département.

> *prochaine, enfin, ces compétences, qu'il faut valider chacune, et la moyenne générale on s'en fiche, ça ne sert plus à rien, l'approche est différente.*

Cette explication pose l'hypothèse que la réforme du BUT serait le cheval de Troie qui aurait déclenché le conflit. Dès lors, dans la mesure où, en tant qu'accompagnateur pédagogique, Patrice a développé une réelle expertise dans l'approche par compétences, sa légitimité en tant que chef de département serait fondée sur un contexte de réforme pédagogique où son expertise légitimerait sa prise de responsabilités.

Les trois explications interprétatives données laissent graduellement place à l'agentivité de Patrice, puisque, partant du hasard, il invoque ensuite l'obligation, puis le rôle d'intercesseur. Les deux autres explications avancent, quant à elles, les conditions impossibles du premier candidat et la réforme du BUT. La dernière explication, qui fait appel au contexte, est celle où, paradoxalement, Patrice s'exprime de manière plus affirmée, le « *je pense* » prenant appui sur la souffrance des collègues déstabilisés et son expérience des différentes réformes :

> *Cette réforme je l'ai vécue de façon, celle de 2005, de la semestrialisation, ça n'a pas changé beaucoup sur les disciplines qu'on avait à enseigner, je n'étais que prof à l'époque, ça ne m'a pas changé la vie, comme celle de 2013, qui était une réformette, qui ne m'a pas fait changer beaucoup, dans le secondaire, je n'ai pas connu beaucoup de réformes, j'ai participé à une quand ils ont changé les bacs STL*[82]

Mais surtout, cette dernière explication avance, pour qualifier la réforme du BUT, exactement le même terme que pour qualifier le chef de département qui a provoqué la rupture dans l'équipe : « *clivant* ». Soient les deux seules attestations dans tout l'entretien, en sus de « *clivage* » utilisé comme synonyme de conflit, toujours à propos de cette histoire : « *Après je ne sais pas trop si c'est ça qui a déclenché cet ensemble de choses, mais peut-être qu'inconsciemment ça a joué, cette sorte de conflit ou de clivage* ». Or l'épanodiplose narrative, qui consiste à clore un récit comme il a été commencé, est un trope qui suggère la fermeture du récit sur lui-même, condamné à la boucle des mêmes événements. Ainsi, l'élection de Patrice serait de l'ordre de l'inéluctable, du « *fortuit* » compris dans le sens de fortune ou destin. Qu'il utilise par deux fois le terme clivant pour signifier la rupture montre que face à la situation coexistent deux attitudes psychiques contraires, l'une en tenant compte et l'autre la niant. De fait, ce récit présente en même temps qu'il occulte la situation dans laquelle est l'établissement. Des cinq explications données à son élection à la chefferie de département, si aucune ne nie l'ampleur du conflit qui est exprimé par un champ lexical polémique, aucune n'évoque la raison pour laquelle il a eu lieu, à savoir le lieu. Or ce qui distingue ce lieu, c'est qu'il est séparé dès sa création de l'université. Cette séparation pèse sur la vie académique et manifeste les tensions entre lesquelles est prise la profession : entre excellence académique et vie de l'équipe, entre vie professionnelle et personnelle, entre EC et ESAS, entre recherche et pédagogie.

Les enseignants ne peuvent se soustraire à l'inéluctable du lieu, qui transforme leur situation professionnelle en contexte. Ils ne peuvent rompre la discontinuité dont ils font l'épreuve qu'en effectuant un déplacement sans changer de lieu, en le désistant pour continuer à habiter. Ainsi, le désistement du collègue qui renonce à candidater et de Patrice, ESAS qui prend la responsabilité qui

[82] STL : sciences et technologies de laboratoire.

incombe à un EC, alors qu'il ne la désire pas, ne marque « *rien de négatif* » (Derrida, 2003, p. 201). Dans le lieu sans conditions, qui enferme dans un contexte qui se répète, parce qu'il en est le principe d'existence même, le récit évite de poser la question du lieu, car l'introduire à titre d'explication équivaudrait à disloquer l'équipe. Parce que la dimension identitaire, relationnelle et historique du lieu, profondément affectée, ne peut qu'être inéluctablement niée, la désistance est un « au lieu de » qui effectue un déplacement salutaire pour ménager l'habitat de chacun. Elle substitue l'horizontalité à la verticalité, la solidarité à la compétition, la maison à l'organisation sans désister le « pré-inscrit, d'avance marqué par l'empreinte de l'inéluctable qui le constitue sans lui appartenir » (Derrida, 2003, p. 202).

C'est pourquoi, le récit fait par Patrice se désiste du mode interprétatif et incrimine des causes extérieures à la communauté – l'excellence universitaire, la réforme du BUT, soit l'institution religieuse de l'organisation universitaire – afin de préserver l'équipe en assurant ainsi son habitat pour que la profession ait lieu. Le récit profane les séparations que le lieu produit pour ménager la profession en désistant le lieu. De fait, de même que les Grecs croyaient à leurs mythes au gré des circonstances, « les hommes ne trouvent pas la vérité : ils la font, comme ils font leur histoire, et elles le leur rendent bien » (Veyne, 1983, p. 12). Le récit étiologique que Patrice fait de son élection est le récit d'un chef de département. Il a pour fonction, dans une situation devenue contexte, de préserver l'habitat qui est la condition de la communauté dont il a la responsabilité. Aussi, quand bien même le lieu est à l'origine d'un conflit qui interroge les valeurs professionnelles, le récit collectif s'en désiste pour que la profession reste incluse dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Il est le ciment symbolique invisible qui tient la profession affectée dans son lieu et la fait advenir. Le collectif retrouve sa souveraineté en recouvrant sa liberté d'expression, qui consiste à écrire un récit elliptique qui efface le lieu de sa localisation pour ménager sa profession selon les canons de l'institution. Ce « comme si » institue un autre réel que celui de la carte mise en place par l'institution imaginaire de l'organisation qui fait événement.

En effet, cette désistance « déloge radicalement, dans un déracinement qui disloquerait ainsi, de proche en proche, toute la série qui paraissait seulement modifier une souche commune, et l'affecter d'attributs supplémentaires » (Derrida, 2003, p. 201). De fait, ce récit transforme la profession et provoque un déplacement dans l'économie académique : Patrice, ESAS, prend la responsabilité du département pour que ses collègues EC puissent mener leur vie de chercheurs. Les rôles, distribués autrement que la profession ne l'institue, infléchissent globalement la position des uns et des autres au sein de l'institution. Ainsi, la désistance empêche la dys-location et produit un déplacement qui est développement, dans la mesure où le récit fait de l'injonction contradictoire née du lieu, entre deux contraintes externes – l'une, socio-historique, soucieuse de la qualité de la profession et l'autre, quotidienne, de la qualité de la vie académique –, une histoire qui fait que la situation n'est plus contexte et que chacun peut ménager une position de sorte que la vie académique ait lieu, en tant que condition essentielle à la profession. De la sorte, le récit émancipe du contexte en profanant les séparations instituées et restitue à chacun la liberté d'expression de sa profession de sorte qu'en dépit du lieu, elle ait lieu.

4 L'exception des écoles d'ingénieurs

Aussi, pour assurer la profession, l'expérience de Patrice et d'Irène montre la nécessité d'un récit professé depuis un chez-soi, qu'il soit géographique ou linguistique. À partir de ce récit professionnel que chaque enseignant peut re-raconter en son nom propre, chacun peut se désister et convertir le contexte en situation de sorte à se ménager professionnellement sans perdre son identité. Quand ce chez-soi fait défaut, parce que l'accès en est refusé, parce que la communauté de récit n'a pas lieu, les enseignants, pour échapper au contexte, construisent des espaces troués, depuis lesquels le nomadisme académique s'articule à la sédentarité séparatiste organisationnelle instituée par la carte. Mais c'est l'institution qui toujours institue la carte, et quand le récit reste individuel, quand aucun contre-récit n'est écrit collectivement, alors le récit institutionnel réifié continue à être vécu comme réel et expose à la vie nue, comme dans les cas de Perrine et Sandra, isolées, dont le récit n'est repris par aucun membre de l'équipe. L'économie domestique est condamnée à l'obscurité. Pour autant, à l'université, tous les enseignants ne sont pas si mal logés qu'ils vivent tous une crise professionnelle, ainsi des enseignants en écoles d'ingénieurs.

4.1 L'exception au sein de l'université

Christophe, ESAS en génie mécanique, enseigne en IUT dans la formation qu'il a lui-même suivie étudiant, après des études en école d'ingénieurs, à l'ENIM (École nationale d'ingénieurs de Metz). Sur le campus, l'IUT et l'ENIM se font face. Le jour convenu pour l'entretien, il n'est pas au rendez-vous. Il m'explique plus tard qu'il assurait alors justement une vacation à l'ENIM :

> *J'aimerais enseigner dans les écoles d'ingénieurs, c'est par rapport au public, euhhhhh je remercie mille fois l'IUT de m'avoir accueilli à l'époque, j'en suis redevable de là où je suis et je pense que je les ai remerciés à leur juste valeur, ça s'est fait naturellement, ce n'est pas un calcul, je n'ai pas de cases à cocher. Mais je me dis des fois le public a évolué, les étudiants savent ce que le système éducatif et social a fait d'eux, donc c'est nous qui les avons créés, je ne leur en veux pas si le niveau a chuté lourdement, mais je sais que si je retournais en école d'ingénieurs, cela me permettrait d'enseigner aux étudiants d'il y a dix ans, donc de faire des projets un peu plus conséquents, de faire d'autres choses, j'aspire à ça à un moment donné.*

De fait, les écoles d'ingénieurs bénéficient d'une situation particulière au sein de l'UL, où, historiquement, leur poids a pesé lourd. Avant qu'elles ne prennent leur distance avec l'université à la suite de la loi Faure, la distinction entre écoles et facultés n'existait guère en pratique, enseignants et étudiants passant des unes aux autres en fonction des ressources matérielles à disposition (*supra* chapitre 5). À partir de 1968 toutefois, leurs histoires se séparent, les écoles étant préservées de la massification par leur droit à la sélection des étudiants. Ainsi, pour Christophe, les écoles d'ingénieurs font figure d'eldorado où finir sa carrière dans de meilleures conditions. De fait, elles ne sont pas confrontées aux mêmes difficultés que les autres disciplines scientifiques, qui composent avec une baisse de niveau en plus de la raréfaction des moyens. Les enseignants en écoles d'ingénieurs sont généralement issus de ce même cursus, ils sont eux-mêmes les étudiants d'il y a vingt ans, selon un processus de reproduction sociale qui favorise la transmission des valeurs propres à ce corps. Quand Nathan présente un collaborateur, il commence par « *c'est un arts et métiers, donc quelque part, même école* ». De fait, il est lui aussi « *gadzart* », soit dans l'« argadz » des arts et métiers, un ingénieur formé dans cette école. Si toutes les écoles d'ingénieurs n'ont pas, comme les arts et métiers, leur

jargon propre, dictionnaire à l'appui, toutefois leur truculence, leur verve (les « *pipeauteurs de maîtres de conférences* », « *le monde parallèle* », « *le monde du papier de quatre pages* ») et leur tutoiement de rigueur, les distinguent des autres universitaires et les font se reconnaître. Nathan, devenu enseignant à l'UL en tant qu'ESAS après l'obtention de l'agrégation, a travaillé à la

> *fac des sciences, après il y a un moment, je ne sais plus, j'étais à cheval entre fac des sciences, deux-tiers ESSTIN[83] et un tiers ENSTIB[84], pendant deux ans, après je suis allé à l'ENIM, toujours sur un poste de PRAG, et puis après je suis revenu ici [Polytech Nancy, ex-ESSTIN] il y a cinq ans. L'ENIM, cinq ans aussi. […] [L'IUT] j'y ai donné des cours, je connais* *** *à l'AIP et* *** *était un de mes étudiants, à l'ESIAL[85].*

Si l'appartenance au corps des ingénieurs fonde une identité qui fait qu'ils se reconnaissent entre eux par-delà les statuts, elle transcende aussi l'appartenance à une discipline ou à un établissement, à preuve l'itinérance de Nathan, qui a travaillé dans pratiquement tous les établissements de l'UL où est enseigné la mécanique. Ainsi, Nathan, comme les enseignants en mathématiques, est « *à cheval* », toujours itinérant et toujours vague, dans le « au lieu de » de la désistance universitaire qui lui permet de se développer professionnellement, parce que disposant d'un chez-soi ménagé et partagé. Il en va de même de son collègue Fabrice, normalien, agrégé en sciences industrielles de l'Ingénieur, docteur en automatique et télécommunication, qui a travaillé dans de grands groupes privés français avant d'intégrer l'UL en 2010 l'ENSEM (École nationale supérieure d'électricité et de mécanique), en choisissant le statut d'ESAS, qui lui permet de poursuivre son activité dans l'entreprise qu'il a créée pendant son doctorat. À la question de savoir comment il se voit, la réponse est difficile et multiple. Prof ? Chef d'entreprise ? Il finit par conclure : « *Non, il n'y a pas de catégorie, je ne dois pas être le seul à l'université* ». La seule identité qu'il récuse fervemment, comme Nathan, est celle de chercheur. Christophe partage avec Fabrice et Nathan l'idée que la recherche est une sinécure. Lui, qui a renoncé au doctorat sur les conseils de son directeur et les remarques de son épouse, pense que : « *Commencer une thèse à cinquante ans, en même temps, si c'est pour bosser jusqu'à soixante-sept ans, non mais c'est vrai, ce serait une solution pour se mettre en pré-retraite quand je serais fatigué* ». Ainsi, les enseignants en école d'ingénieurs construisent leur identité de par leur appartenance à un corps qui se différencie du reste de l'université par les conditions privilégiées dont il bénéficie, et par la reproduction de ses valeurs, en enseignant dans les écoles qui les ont formés. Qu'est-ce qui fonde cette identité ?

4.2 Un milieu fermé qui institue le monde comme son monde

Fabrice présente les projets menés en école (*cf.* annexe 8) :

> *C'est simplement un projet normal, de première année à l'ENSEM. Donc à l'ENSEM, tous les ans, on donne des projets aux élèves, chaque prof a un groupe de six, en gros. Et puis moi, l'année d'avant, j'avais pris une petite voiture, on l'avait envoyée dans l'espace avec un ballon à hélium et un petit GPS dessus et puis on est allés la rechercher quand elle est retombée. L'année d'avant, on avait fait pour le triathlon de Gérardmer, on avait fait des*

[83] *ESSTIN : École supérieure des sciences et technologies de l'ingénieur de Nancy.*
[84] *ESTIB : École nationale supérieure des technologies et industries du bois.*
[85] *ESIAL : École supérieure d'informatique et applications de Lorraine.*

> *petites boîtes qui permettaient, s'il y avait des vélos, de détecter s'ils étaient proches les uns des autres parce qu'on n'a pas le droit de faire du drift en triathlon. C'est des projets, tous les ans, on en a fait un nouveau.*

La pédagogie en école d'ingénieurs se construit à partir de problèmes du quotidien qui mobilisent les étudiants appelés à produire des solutions concrètes. Elle est active, collaborative et menée sur un temps long où s'écrivent des histoires que les étudiants se racontent et se répètent. En projet, Nathan a « *eu un stagiaire de cinquième année, qui a été pris aussi pendant le second semestre 2021, de mars à juin, ou même plus loin bref, il a été embauché, c'est mon chef maintenant* ». Étudiants et enseignants font équipe, les relations sont horizontales, selon la tradition des *artes mechanicae*, dont l'apprentissage, avant la création des écoles, se faisait entre pairs, par imitation, au sein des corporations :

> *Celui qui vient de toquer à la porte, c'est un nouveau, qui arrive aujourd'hui, lui c'est un étudiant qui a redoublé une année. Quand il redouble une année, il refait les cours, mais une fois qu'il a validé les cours, il n'a plus rien à faire, donc par exemple, ils viennent faire un projet. Donc, là ils viennent faire un projet en entreprise qui va servir, qui va lui servir pour son cursus, et on ne sait pas si ça va servir l'entreprise, mais lui, il va rester longtemps donc ça devrait rapporter, donc il sera rémunéré, euh, et tout le monde est content ! Et comme c'est hyper suivi par les écoles, vu que ça reste dans un environnement hyper facile, on connaît les jeunes, […] donc voilà on trouve un truc*. (Fabrice, ESAS en électronique)

Du moment que les étudiants ont intégré le cursus, la solidarité est de mise au sein du corps des ingénieurs dont la responsabilité est d'assurer sa reproduction et sa perpétuation. Et dans la gestion des projets pédagogiques, comme dans la gestion des étudiants, ce qui prévaut est le pragmatisme, « *trouver un truc* », toujours, pour répondre aux problèmes quels qu'ils soient.

« *Ils sont tout contents, ils ont fait leur moule, ils sont habillés en cosmonautes, ils ont coulé leur pièce. Ils sont contents, ça les change* », conclut Nathan qui est responsable de l'atelier où les étudiants se sont essayés à la fonderie.

> *Au travail j'ai toujours le sourire, je ne ferai jamais la gueule au travail parce que j'ai eu trop d'enseignants quand j'étais élève ou trop de collègues du genre : « – Ça va comment ? – comme un lundi matin ! ». J'ai juste envie de les baffer, lundi c'est un jour comme un autre : « Si tu te fais chier, change de boulot ! ». « – Les étudiants sont tous nuls ! – Oui, ben, si tu es si bon que ça, tu n'as qu'à pas bosser à l'IUT de Metz, t'as qu'à aller à Centrale, peut-être qu'ils auront besoin de toi ! ».*

De fait, en école d'ingénieurs, malgré le travail sur la matière qui bosse les corps autant que les corps la bossent, Christophe se sent cependant contraint de sourire. Les *artes mechanicae* unissent en effet par le travail sur la matière qui fabrique les corps et les sculpte. L'apprentissage des méthodes et techniques forge une discipline qui contrôle les corps, mais façonne aussi le rapport au temps, à l'espace et à autrui parce que le rapport au monde y est transitif et pratique. Ainsi, alors que presque tous les enseignants à l'université se plaignent de manquer de temps, Nathan et Fabrice, qui travaillent ensemble sur un projet de conception, font remarquer : « *Il y a eu l'histoire de timing, normalement pour développer un véhicule comme ça, même dans une entreprise où il y a du monde, il*

faut un an et demi, deux ans, là on l'a fait en six mois, donc c'était un peu dai dai ». Ils ont donc ainsi divisé la durée attendue d'un projet industriel de conception-réalisation d'un prototype de véhicule par trois. De fait, dans leur rapport transitif au réel, où il ne s'agit pas de se poser des questions mais de faire, ils font si bien corps avec la matière qu'ils lui transmettent leur mouvement. Au lieu que les *artes liberales*, où ce qui importe n'est pas le rapport au réel mais au système de signes, quand elles sont confrontées aux contingences du réel sans conditions de l'université, dans l'incapacité de pouvoir faire corps avec lui puisqu'elles ont vocation à le réfléchir, subissent l'inertie de la matière et voient le temps leur échapper. De fait, Nathan reconnaît que, maintenant que le prototype est conçu et qu'il est nécessaire de passer à une phase de certification, « *ça ne [l]'intéresse pas, pas trop, c'est plus une contrainte qu'autre chose* », et qu'il laisse donc ce travail à l'apprentissage en entreprise.

Le rapport à l'espace est lui aussi distinct de celui des autres enseignants à l'université. La géologie est elle aussi une discipline où les enseignements, mutualisés avec l'École des mines et l'École normale supérieure de géologie (ENSG), sont assurés par d'ex-étudiants d'écoles d'ingénieurs. Or, à force de « *traîner dans les broussailles à faire les sangliers la moitié de la journée* », « *pour des raisons d'organisation de salles de TP et de microscopes et de cartes* », les « *étudiants déclarent commencer à avoir mal au dos quand ils commencent leurs études* » si bien que l'institut de formation en ergothérapie, consulté au départ au sujet de l'inclusion, conclut : « *Donc, en fait, on ne va pas commencer à travailler sur l'inclusion, on va commencer par travailler sur vous [rires]. Vous faites absolument n'importe quoi !* ». Le corps des ingénieurs est bossé par le travail sur la matière, mais ces bosses construisent le pragmatisme que la profession revendique. Quand Nathan présente l'équipe avec laquelle il collabore, il se félicite ainsi : « *Franchement on est une bonne équipe, c'est que des PRAG, il n'y pas de… on a un maître de conf, mais lui, il est assez terre à terre, ce n'est pas des gens qui viennent juste faire un petit cours avec leur tableau pendant des heures…* ».

Ainsi, quand il s'agit de bosser, les ingénieurs partagent un rapport direct avec le réel, qui est gage de pragmatisme et d'efficacité de sorte que, Nathan et Fabrice le répètent, « *tout le monde est content* ». La phrase revient comme une ritournelle dans leurs deux entretiens et résonne avec la conduite de Christophe qui, quoi qu'il arrive, « *ne fait pas la gueule* » au travail, à la différence de ses collègues. De fait, en école d'ingénieurs, où s'apprend la discipline des corps bossés par la matière, dans un rapport transitif au réel qui institue un rapport au temps et à l'espace en rupture avec la profession universitaire qui a pour vocation de réfléchir le monde, est institué, au sein de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, un monde qui en diffère radicalement, et dont il importe que personne ne sorte, au risque sinon d'être exposé aux mêmes maux que les autres enseignants. Aussi, la mécanique de pouvoir disciplinaire travaille à ce qu'enseignants et étudiants soient « *contents* », c'est-à-dire qu'ils soient contentés, en faisant en sorte qu'ils ne développent aucun rapport intransitif au réel qui les ferait s'en échapper. Il importe qu'ils soient contenus dans un rapport d'exclusion de l'université qui les inclut. Ainsi, les écoles d'ingénieurs fonctionnent en « *circuit fermé* », sur un principe initial occulté d'exclusion qui repose sur la sélection et assure leur prestige, et sur un second principe manifeste d'inclusion de tous au sein du corps, par une discipline de pouvoir partagée.

De fait, « *on travaille en réseau avec l'AIP et l'IUT pour le matériel. À l'AIP, c'est le truc central, c'est la robotique qu'on y fait, et l'IUT la fonderie. Les labos collaborent via les enseignants, mais ce n'est pas, tu vois ce que je veux dire* ». L'AIP-PRIMECA est un lieu qui centralise des moyens en enseignement,

recherche, et industrie, commun à vingt et un établissements et laboratoires de l'UL. La mutualisation entre établissements – ici entre la FST (faculté des sciences et technologies), où se trouve l'AIP, l'IUT et le réseau des écoles d'ingénieurs – facilite des pratiques qui transcendent les différences et fonde une appartenance culturelle visible qui ne fait pas rhizome mais réseau. Sa visibilité est sa puissance. L'école d'ingénieurs où enseigne Fabrice, créée lors de la seconde révolution industrielle, par des chefs d'entreprise fervents positivistes, a une histoire longue de plus de cent vingt ans, quand celle de Nathan s'est distinguée nationalement par ses équipements en informatique à destination des étudiants à une époque où ils n'étaient qu'émergents. Elles font toutes les deux parties d'un des quatre instituts nationaux polytechniques (INP) français, le lorrain datant de 1968. L'INP a été moteur de la fusion qui a précédé la création de l'UL, en participant dès 2005 à la création de Nancy Université, qui l'a réuni à Nancy 1 (SHS) et Nancy 2 (FST). Lorraine INP réunit, au sein de l'UL, aujourd'hui douze écoles d'ingénieur, de l'agriculture à l'informatique en passant par le génie civil, avec une force de frappe conséquente, dont bénéficie le projet porté par Fabrice et Nathan : « *Pour moi le principal c'était de développer un nouveau véhicule, le véhicule Lorraine INP, dans le cadre du gros projet région, Fabrice en fait partie, moi, c'est dans le cadre de ce projet-là, on développe un véhicule, qui appartient à Lorraine INP, qui est payé par Lorraine INP, qui va être support des travaux pratiques par la suite* ».

La visibilité du réseau est un enjeu politique pour les écoles d'ingénieurs, auquel Fabrice et Nathan participent activement, toujours à cheval, en mettant à profit leur première socialisation les destinant d'abord à travailler dans l'EN. Ainsi, Fabrice a « *écrit des sujets d'agrégation* » et Nathan a participé au « *sujet du baccalauréat technique de cette année, en fait c'est un enseignant du lycée à Commercy que je connaissais déjà en plus, qui connaissait Fabrice et qui a été sollicité pour écrire le sujet de bac technique de cette année* ». Bien évidemment, dans les deux cas, les sujets proposés concernent des projets menés dans le réseau INP, lui assurant une visibilité nationale, aussi bien auprès des prescripteurs de l'orientation que sont les enseignants du secondaire, que des futurs étudiants. Nathan encadre aussi des actions associées aux Cordées de la réussite : « *on a des étudiants qui vont dans des collèges et des lycées pour faire de la pub pour le technique* » et « *des collégiens [qui] sont venus, des visites de collège-lycée, les deux sujets, la journée de l'Innovation* ». Aussi, à la différence des autres disciplines, disloquées par les séparations géographiques, disciplinaires, statutaires, exacerbées par un « sans conditions » qui les met en concurrence les unes avec les autres, les enseignants en écoles d'ingénieurs forment un corps soudé, puissant, qui défend ses intérêts activement.

4.3 L'institution imaginaire de l'organisation universitaire capturée par les écoles d'ingénieurs

Nathan, qui a enseigné dans la plupart des établissements de l'UL où l'on enseigne la mécanique, a une bonne expérience de la singularité des écoles d'ingénieurs dans l'université :

> *À l'ENIM, c'est complétement différent de l'université, c'est plus industriel, il y avait un directeur un peu spécial, un tueur, ce n'est pas du tout le même état d'esprit, ici c'est pas de vague, tu t'engueules un peu avec quelqu'un c'est comme si… Alors que là-haut, il flinguait tout le monde, ici c'et le consensus, pffff, le directeur, il disait : « – Non, on fait comme ça ! ». C'est marrant ! Et donc là maintenant, ils font partie de l'université, mais ils ont gardé cette*

> *façon de faire, c'est industriel, on fait une réunion, un début et une fin, on ne reste pas des heures à discuter de cinquante mille sujets, enfin bon voilà.*

Il oppose clairement deux cultures : d'un côté, une industrielle, avec à sa tête un chef qui flingue et tue tout ce qui s'oppose à lui au nom de l'efficacité, et de l'autre une universitaire, sans chef, sans ordre du jour, sans contrainte horaire, sans conflit, à la recherche du consensus. Il poursuit :

> *Et puis je ne regrette pas, la recherche, ça pfff, c'est un monde, moi je n'aime pas, moi tous ces trucs-là, les copinages, lèche-cul avec tout le monde pour avoir des truffes, et là on fait notre boulot. Ce qui m'intéresse c'est l'enseignement, j'aime bien le pratique, je fais beaucoup de TP et puis la relation avec l'industrie, tu vois quoi ? Moi, j'ai des projets industriels, je suis des stages…*

Deux « *mondes* » s'opposent. Le monde de l'université est celui du « *comme si* », des faux-semblants. La réflexion devient illusion. Les relations y sont serviles, dans l'attente de récompense, d'où une fiction de consensus qui vise à ménager les susceptibilités mais n'aboutit à rien. Dans l'industrie, en revanche, les relations sont directes, conflictuelles mais pragmatiques, en lien avec le réel. Ce que dénonce ici Nathan, c'est l'absence de tension entre institué et instituant à l'université, où les significations imaginaires et sociales se sont si bien autonomisées du réel, qu'elles sont vécues comme telles et se suffisent à elles-mêmes. Le consensus enferme dans un imaginaire réifié qui empêche l'autonomie parce qu'il ne permet pas à la différence de s'exprimer. Il institue un semblant de débats où l'identité de chacun semble préservée alors qu'elle est niée. Alors qu'en école d'ingénieurs, l'ordre qui prévaut est réel et, dans la mesure où se cogner au réel cabosse, il importe d'instaurer un cadre qui protège, avec un chef qui fait respecter les règles. De la sorte, il ne s'agit plus de profession mais de boulot, non plus de réfléchir mais de faire.

Ainsi, à l'épineuse question de savoir quelle identité est celle de Fabrice, une des réponses qu'il propose est : *« Moi j'ai fini ma thèse, moi enfin, un mini Elon Musk, moi j'ai monté ma boîte comme lui, sauf que moi je ne l'ai pas revendue soixante millions ».* Fabrice n'est pas n'importe qui, lui qui répète quatre fois « *moi* » dans une seule phrase. Il a construit son autonomie, à preuve le modèle qu'il revendique, universellement reconnu comme génie instituant. De fait, il ne s'agit pas juste de revendiquer le pragmatisme, il faut l'incarner. Fabrice et Nathan ont en effet un autre point commun : *« Tous des Meusiens, c'est pour ça qu'on s'entend bien ! On fait dans le concret, le bon sens paysan, c'est ça ! ».* Ainsi, leur identité première est un lieu. Un territoire marqué par des pratiques agricoles qui émaillent les propos de Nathan sur l'université (*« terre à terre », « les truffes », « les pipeauteurs », « le bon sens paysan », …*), qui fonde des accointances durables (avec Fabrice, avec les lycées meusiens) et façonne une identité, au point que Nathan, quitte à faire de longs trajets entre la Meuse et Nancy, a décidé de retourner y vivre, dans une recherche d'authenticité qui, selon lui, a disparu de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Aussi, pour Nathan, il est temps pour l'université de se poser des questions :

> *C'est en train en changer, c'est ça ou ça meurt. Quand tu avais des filières, surtout quand j'étais à la fac des sciences, les mecs qui ont six étudiants, avec CM, machin et tout ça, comme s'il y avait deux cents étudiants… à un moment, c'est obligé de se remettre en question. Et puis c'est une histoire de générations, il y en a plein qui partent en retraite, les nouveaux qui arrivent, tu les mets au pas tout de suite, ben non, il va falloir innover, bosser, c'est ton taf.*

À nouveau, Nathan fustige le « *comme si* » universitaire, aliéné à un imaginaire vécu comme réel qui, selon lui, le condamne à disparaître si rien n'est fait. À nouveau, il valorise une organisation plus martiale, où il s'agit de « *mettre au pas* » les enseignants, pour bosser parce que c'est le taf. Faire son boulot, bosser, taffer, termes que Christophe, Nathan et Fabrice emploient à l'envi, sont tous les trois des expressions argotiques qui n'appartiennent pas au lexique universitaire. Leurs origines populaires sont obscures et ambiguës. Boulot serait un déverbal de boulotter, qui signifie faire tourner. Ce serait l'équivalent du « *ça marche* » qui résonne comme une devise en école d'ingénieurs. Mais boulot descendrait peut-être aussi du verbe boulotter, en référence à la boule de pain, et serait utilisé pour qualifier le travail alimentaire, soit une conception de la profession assez proche de celle que Fabrice, enseignant et chef d'entreprise, défend :

> *J'avais à la fois la possibilité de m'éclater dans la production de logiciels, de trucs comme ça, et d'avoir un boulot qui est assez agréable qui est l'enseignement, qui est tranquille, ce n'est pas violent douze heures par semaine, et puis d'avoir la sécurité de l'emploi et d'avoir des vacances c'est top, c'est un bon deal.*

Ainsi, il y aurait partition du travail entre d'une part le boulot à l'université, alimentaire et routinier, et d'autre part, le métier dans l'entreprise, émancipatoire et innovant.

Quant à bosser, il signifierait se courber sous l'effet du travail, mais aussi le fait de bosser la matière, terme qui serait emprunté aux beaux-arts, soit finalement le process et le résultat. Dans le discours de Fabrice, cette courbature est aussi symbolique, il s'agit de se plier à ce que demande le chef sans en discuter les décisions. Sauf qu'à l'université, il y a

> *une liberté de penser, de liberté de faire, on a zéro patron quoi, ou euh on n'a pas de contraintes, ou des fausses contraintes, des contraintes universitaires, ça c'est quand même assez agréable, ça c'est quelque chose avec quoi j'ai toujours eu du mal, soit je suis chef, soit j'ai du mal à être exécutant.*

« *Des fausses contraintes, des contraintes universitaires* » ? Fabrice ne vit pas comme réelle l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Il sait que cet imaginaire est leurrant. Du moment qu'il se sait produit par cet imaginaire, l'université devient par conséquent l'endroit où il est pleinement libre de faire ce qu'il veut, à condition de faire « *comme si* ». Aussi, au lieu que d'être leurré par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, c'est lui qui la leurre, d'où l'expression employée par Nathan, « *c'est ton taf* ! ». Les voleurs qualifient de taf l'émotion ressentie lors d'un larcin, puis le terme a fini par qualifier le résultat de l'action. « *Bosser, c'est ton taf* ! » signifie profaner l'imaginaire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire pour inventer un contre-dispositif qui restitue aux enseignants l'usage de l'institution qu'ils ont inventée et dont ils ont été séparés. Et, comme Nathan, Fabrice désiste d'autant mieux qu'il est radicalement ancré dans un lieu, la Meuse, qui, à la différence de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, enclot les mêmes valeurs que celles qui sont les siennes professionnellement. Ainsi, ni Nathan ni Fabrice n'habitent l'institution imaginaire de l'organisation universitaire mais ils font comme si, si bien qu'ils jouissent pleinement de la liberté académique. De fait, une fois déjoué le dispositif de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, ils ne sont plus exposés à son pouvoir souverain.

Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de Lorraine, les écoles d'ingénieurs ont historiquement et économiquement un poids conséquent. À la différence des IUT, des disciplines comme les mathématiques ou de STAPS, elles ne sont pas dans une relation de ban, mais dans une relation d'exception, de par leur statut, la sélection qu'elles opèrent et les moyens dont elles disposent. De ce fait, leur culture est préservée. La relation d'exception diffère de la relation de ban, car ce qui est exclu reste inclus dans l'ensemble. La relation d'exception brouille les frontières de sorte qu'il devient impossible de distinguer entre appartenance et inclusion, entre dehors et dedans, entre exception et norme.

Or, dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de Lorraine, l'exception, les écoles d'ingénieurs, organisées en un réseau étendu et visible, sont beaucoup plus puissantes que la norme, affaiblie et désorganisée par le régime de séparation entretenu par l'institution. Aussi, au lieu que ce soit l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui capture l'exception et l'assujettisse à sa souveraineté, c'est l'exception qui soumet l'institution imaginaire de l'organisation universitaire à sa souveraineté. Le réseau puissant et visible des écoles d'ingénieurs, une fois opérée et occultée la séparation originelle de l'exclusion, se distingue des rhizomes obscurément souterrains des espaces troués des disciplines et des établissements disloqués, par leur manifestation d'inclusion, qui est absence de séparation au sein de leur réseau (ni entre établissements, ni entre disciplines, ni entre statuts, ni entre secondaire et supérieur, ni entre le public et le privé, ni entre l'université et la ville) qui construit une puissance contre laquelle l'institution imaginaire de l'université, prisonnière de sa logique identitaire séparatiste et hétéronome, ne peut lutter. Ainsi, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est capturée par une autre institution imaginaire, les écoles d'ingénieurs, qui, à sa différence, n'occultent ni leur volonté de puissance, ni leur martialité, mais masquent comme elle ingénieusement qu'elles œuvrent en circuit fermé à leur propre reproduction, en vampirisant les disciplines exsangues et l'organisation dont elles se nourrissent.

Ainsi, si l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a bien été facilitée par les principes du *NPM*, elle a été naturalisée d'autant plus facilement que l'exception à cette institution imaginaire, les écoles d'ingénieurs, partagent avec la bureaucratisation néolibérale les mêmes valeurs marchandes. De fait, rien ne peut apparaître dans la société qui n'y était déjà. Quand les écoles d'ingénieurs mettent l'institution imaginaire de l'organisation universitaire sous leur souveraineté, elles ne font que découvrir et faire chatoyer un reflet du magma de significations imaginaires et sociales universitaires qui était présent dès la renaissance de l'université en Lorraine, lors de la seconde révolution industrielle, mais qui a longtemps été occulté par l'imaginaire républicain et jacobin que les universitaires de la Troisième République ont repris à leur compte et réussi à faire vivre jusque dans les années soixante. Mais si désister l'institution imaginaire de l'organisation universitaire consiste à s'enraciner dans les lieux pour y bosser, faire son boulot et taffer de sorte à échapper ainsi à son imaginaire leurrant, comment réinventer les lieux pour qu'elle ait lieu quand l'institution qui institue la carte en a fait des non-lieux ?

Conclusion du chapitre 10

Alors qu'au nom de l'espace et de temps commun, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire multiplie les séparations, entre disciplines, entre lieux, entre statuts, entre professionnels, dans une mise en compétition soigneusement organisée où chacun lutte pour sa

position sur la carte, les enseignants, tant qu'ils vivent comme réel ce régime séparatiste, sont exposés à la vie nue. Capturés en effet par l'imaginaire leurrant de la machine de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, les enseignants sont mis au ban, n'habitent nulle part tout en étant sans cesse assignés à résidence, dans un non-lieu qui ne figure pas même sur la carte. Ce contexte de concurrence généralisée déstabilise les enseignants dans la topologie de leurs disciplines et de leurs établissements. Leur lieu de travail n'est plus le vecteur socio-culturel de leur expérience enseignante, conducteur à leur activité et support de leur développement professionnel. Pour continuer à habiter leur milieu et à y bâtir selon leur profession, les enseignants sont contraints à la désistance du discours institué, où le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire n'est plus vécu comme réel, tout en faisant comme s'il l'était. Les enseignants à l'université vivent ainsi dans un « au lieu de » permanent, où, sans quitter le lieu habité, ils bâtissent selon leur habiter académique et non pas selon le bâtir institutionnel. Mais la désistance, pour briser effectivement le lieu commun de la profession imaginaire institué par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, est un processus nécessitant de reconstruire les liens de solidarité défaits par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Ainsi, la désistance ouvre à la reliance. Ces liens soutiennent le lieu-dit bâti ensemble de sorte qu'il soit re-raconté par chacun et fasse contre-dispositif narratif au dire-social institutionnel. En effet, si la désistance est vécue en tant que processus individuel, elle construit certes des espaces troués où l'activité de l'enseignant à l'université peut continuer à bâtir selon son habiter, mais son activité souterraine et rhizomique est fragile face au pouvoir de la carte que tient à écrire l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Quand la désistance est un processus collectif, tel qu'en école d'ingénieur, où l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, n'est pas collectivement vécue comme réelle, parce que la profession y est protégée par les conditions de sa condition, l'exception, qui repose sur l'exclusion première qui fonde le corps des ingénieurs fermé sur lui-même pour assurer sa propre reproduction, alors elle fait si bien contre-dispositif au dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qu'elle la capture dans son propre imaginaire. Aussi, jamais tant qu'en écoles d'ingénieur, l'exercice de la liberté académique n'est plus grand, car ayant déjoué collectivement le dispositif de pouvoir de l'institution, n'étant plus exposés à son pouvoir souverain, ils ont recouvert leur pleine souveraineté professionnelle.

La désistance est donc un processus sous-jacent au rétablissement de la souveraineté, en ce sens elle participe au développement professionnel des enseignants à l'université. Elle ne désiste pas ce qui est préinscrit dans l'inéluctable du lieu où a lieu à la profession, mais marque une rupture qui procède de la volonté de modifier son contexte socio-culturel en faisant évoluer son rapport au lieu universitaire en tant que vecteur socio-culturel et structurel de l'activité professionnelle attendue chez les enseignants à l'université. Elle est déclenchée par la crise professionnelle vécue par les enseignants à l'université, sous l'effet de la transformation de celle-ci en organisation bureaucratique néolibérale. Par la désistance, les enseignants recouvrent une agentivité situationnelle, dépendant du lieu dans ses dimensions identitaires et historique.

CHAPITRE 11 : PROFANATION ET SOUVERAINETE PROFESSIONNELLE

Le chapitre neuf a montré que les enseignants sont tous indistinctement exposés à la machine qu'est devenue l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, dont l'imaginaire est un bazar, en tension entre une logique libérale et une logique marchande. Le dixième chapitre a par conséquent montré que la profession inscrit son agir professionnel au lieu du récit institutionnel en s'en désistant, de sorte à conserver sa position sur la carte et ménager un lieu commun où habiter collectivement. Ainsi, la carte que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire décalque à toute la profession selon une même échelle de généralisation, qui simplifie le réel et nie la singularité des situations vécues, n'est pas vécue comme réelle. La profession n'est plus capturée dans le dispositif de pure séparation qu'est l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, dont aucun usage n'est possible et qui met la profession au ban de celle-ci. La désistance, qui procède d'une distanciation avec ce régime de pure séparation, est donc reliance. Mais quel est l'imaginaire domestique de la pratique académique à partir duquel les enseignants instituent un contre-dispositif narratif pour ménager leur profession ?

La catégorie mobilisée pour documenter cette partie de l'analyse, se penche sur le niveau micro, concernant la pratique domestique des enseignants. L'élaboration d'un contre-dispositif narratif dépend en effet du bricolage imaginaire des significations imaginaires et sociales à disposition dans la situation. Ce contre-dispositif bricole avec les différents bouts d'espace auxquels se cognent les enseignants dans l'économie de leur vie domestique. Ce bricolage imaginaire de l'espace qui réinvente la profession fait du contexte une situation, du non-lieu un lieu, si bien que la tactique parvenant à circonscrire un lieu propre devient stratégie. Dans la mesure où ce bricolage est une réponse au bazar vécu par chacun et présenté dans le neuvième chapitre, les principes de ce bricolage seront présentés à nouveau sans considération de discipline, d'établissement ou de statut. Cette stratégie restitue aux enseignants à l'université l'accès à l'espace politique qui leur a été confisqué. Ils habitent à nouveau l'université. Leur participation à celui-ci fait qu'ils peuvent à nouveau réfléchir la société. La souveraineté professionnelle qu'ils recouvrent se fonde sur une autre relation au lieu d'exercice mais aussi à la profession et produit par conséquent un développement. Seront ainsi présentés quatre types paradigmatiques de bricolage d'espaces imaginaires substitutifs pour la profession où la désistance restitue la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université.

1 Bricoler un contre-dispositif de profanation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire

À l'exception des enseignants en écoles d'ingénieurs, les enseignants de l'UL mis au ban par la machine à professionnaliser qu'est devenue l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, cantonnés à une économie domestique souterraine, coupés de la sphère politique, connaissent une crise professionnelle sans précédent, qui se manifeste dans une crise de l'habiter. Dans les disciplines libérales, les enseignants, de par leur culture, ne peuvent se résigner à taffer, alors que leur profession est de réfléchir le monde. Mais

> *il y a un phénomène d'accentuation depuis ces dix dernières années. Parce que ça a fonctionné de manière beaucoup plus souple. Quand je suis arrivé à l'université, ce n'était pas l'Université de Lorraine, c'était l'Université de Metz, à Paul-Verlaine. Au moins, il y avait un tout petit peu de poésie dans l'appellation de l'université. Je trouvais ça plutôt bien. Et il y avait quelque chose qui était de l'ordre aussi du… de la proximité, c'est-à-dire que tout semblait quand même un peu plus petit et plus gérable avec des humains.*

Dans cette analepse, Frédéric situe l'institution imaginaire de l'organisation universitaire dans le temps historique, déstabilisant ainsi l'institution dans son auto-institution du temps et de l'espace comme ayant été de toujours identique à elle-même. Il brise sa fermeture en rappelant qu'elle est issue d'une clôture toujours déjà brisée, que l'institution imaginaire de l'universitaire est en constante auto-altération. Si elle cherche à recouvrir l'abîme sur lequel elle s'est instituée, il y a toujours présentation-occultation de cet abîme, qui reste inscrite dans les lieux et leur nom propre.

La puissance du lieu tient à ce qu'il façonne le rapport au monde et la relation aux choses. L'imaginaire s'appuie sur les sensations vécues des pratiques partagées dans les lieux communs et familiers, qui font tenir ensemble des significations imaginaires et sociales sédimentées par ce ciment invisible. Que Frédéric regrette que l'université en Lorraine ne soit plus habitée par l'imaginaire poétique qui est le sien, inscrit dans les lieux que les enseignants fréquentent quotidiennement, est la prophétie d'un *memento mori* adressé à l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Celui-ci autorise à croire qu'il est encore possible de faire l'expérience d'habiter en poète, à condition de déjouer l'auto-institution de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, en habitant les lieux, en se radicalisant dans leur épaisseur socio-historique, plutôt que de se laisser emporter par le flux continu et instantané de l'organisation. De fait, si l'institution imaginaire de l'organisation universitaire s'institue comme un dire et faire-social selon une dynamique ensembliste et identitaire, c'est sur un magma de significations imaginaires sociales antérieures où sont sédimentées des strates imaginaires autres, de sorte que chaque signification, suivant le contexte dans lequel elle surgit, renvoie à un nombre indéfini de significations propres à celui-ci.

C'est ainsi qu'émergent de nouvelles formes, qui ne sont certes pas radicalement instituantes, car « nous n'habitons pas parce que nous avons bâti, mais nous bâtissons et avons bâti pour autant que nous habitons, c'est-à-dire que nous sommes les habitants et sommes comme tels » (Heidegger, 1958, p. 175). Aussi, pour les enseignants dé-ménagés par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, il importe d'habiter en ménageant un chez-soi professionnel où être en sûreté. Cela signifie habiter les lieux en poète, selon leur quadriparti, destituer l'homogénéité, qui leurre et aliène, de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, niant la multiplicité des êtres et les séparant de leur imaginaire socio-historique propre. Dans une université sans conditions, habiter en poète demande une économie de moyens, qui est l'art d'imaginer en bricolant avec l'existant, soit l'inattendu, le contingent et l'hétéroclite étranger et familier du quotidien.

1.1 De la synchronisation des différents temps sociaux universitaires

« *Je rentrais, vous savez, avec des cernes comme ça. Le CPP m'a permis d'avoir ce temps de réflexion aussi, d'apprendre à respirer quoi* ! », reconnaît Christophe. « *Le CPP, ça m'a permis de souffler aussi, de prendre quand même le temps sur les week-ends, des pauses un peu plus marquées* » renchérit Marc. Le flux du *chronos* qu'impose l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est si intense que

les enseignants sont essoufflés comme s'ils couraient sans cesse, au point que Daniel, de son côté, se considère « *là cette année, […] assez épargné, j'organise le séminaire de l'équipe, c'est tout ce que je fais* ». « *Épargné* », le travail administratif est vécu comme un lest qui pèse sur les mouvements, comme s'il s'agissait de savoir le jeter au moment opportun pour réussir à assurer sa mobilité. Frédéric le confirme, « *quand [il n'a] plus été directeur de ce département, ça a été une libération. Une li-bé-ra-tion* ». Le CPP fait partie de la panoplie des instruments à disposition des enseignants, qui, à condition de s'engager dans un projet pédagogique, permet de bricoler un contre-dispositif qui affranchisse du flux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Ainsi, Rose explique : « *J'ai aménagé autrement parce que n'ayant plus les contraintes de l'enseignement qui reviennent quand même régulièrement chaque semaine* ». En inventant le temps comme ils le souhaitent, les enseignants brisent la séparation dans laquelle l'institution imaginaire de l'organisation universitaire les tenaient enclos. Ils cessent d'être sous l'emprise d'un temps hétéronome qui les enferme et les sépare de leur profession :

> *Je faisais comme d'habitude, sans l'enseignement, donc il y a une partie du temps où je codais, et après une autre partie du temps, j'ai réécrit une partie d'un poly que j'utilise ce semestre et après il y avait aussi, j'encadrais un groupe d'étudiants en thèse, je faisais ma recherche, un peu comme tout le temps, mais ça laissait de l'espace ! (Daniel)*

La suspension des enseignements pendant une durée de six à douze mois, en donnant du temps, donne de l'espace au sens de jeu, c'est-à-dire que l'activité n'étant plus surchargée dans un temps réduit, il est de nouveau possible aux enseignants qui ne sont plus enfermés dans le temps homogène de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui institue le temps et l'espace comme siens, de se mouvoir.

En se saisissant du CPP, les enseignants opèrent donc une rupture avec le *chronos* que les lieux universitaires symbolisent : « *C'est vrai que, pour moi, ça a vraiment fait du bien de ne plus aller à l'IUT. J'y suis allée très peu, […] mais ça m'a vraiment fait du bien. Ça m'a fait du bien déjà, d'être, de ne pas avoir donc ça* ». Sandra précise : « *Je rajouterai encore un truc, moi j'aime bien être à la maison, je m'y sens bien, c'est mon nid* ». Le lieu, qui enclot l'espace, définit son temps propre et permet « *d'être* » pour soi. Échapper au lieu, c'est échapper au temps hétéronome de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. À la maison, Sandra est soustraite du flux qui la dé-ménage de sa profession. Ainsi, le CPP est moins un instrument pour bricoler un autre dispositif imaginaire de l'espace, qu'un *kaïros* qui rompt le temps identitaire de l'institution qui est répétition du même. Il introduit la présence dans le présent, ouvre un moment poïétique où se resynchronisent les temps sociaux déliés de *zoé*, la vie nue, de *bios*, la vie suffisamment bonne selon sa propre culture, et de *l'aïon*, ce temps subjectif sans passé ni futur, le présent épais de l'expérience biographique garant de l'identité narrative par-delà les épreuves et les transformations. Aussi, à la faveur de la synchronisation qu'opère le *kaïros,* les enseignants se stabilisent, ils se relocalisent radicalement, dans un enracinement qui est la condition inéluctable d'une possible désistance, où la réflexion n'est pas faux-semblant de la projection spéculaire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais retour sur soi :

> *J'ai découvert ce que voulait dire ne pas travailler le soir, le week-end et les vacances, donc ça a changé ma perception du métier et donc de moi, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, ce week-*

end par exemple, mon père est venu, on est allé à Laquenexy, c'était la journée des plantes, j'avais plein de choses à faire, j'ai toujours plein de choses à faire, mais je ne les ai pas faites. Maintenant j'arrive à me dire : « – Ce n'est pas grave ! ». J'avais des copies à corriger, je me dis : « – Ce n'est pas grave ! ». Je sais, donc je vais corriger mes copies et après j'irai courir, j'ai appris.

En inventant le temps, les enseignants sont de nouveau dans l'espace : ils reprennent le cours de leur histoire au travail, au lieu de se trouver emportés dans le cours historique du travail ; ils deviennent « contemporains d'eux-mêmes » (Bourdieu, 1984, p. 234), comme Christophe, qui, en désistant le travail universitaire durant le week-end pour passer du temps avec son père, peu à peu, invente une autre relation à son métier et à lui-même. De fait, en retrouvant le temps de l'action, il se retrouve « beaucoup plus proche(s) de la temporalité vraie » (Castoriadis, 1975, p. 316), celle qui a lieu et non celle qui est dite et écrite par des rites et des histoires qui outrepassent le temps et l'espace universitaires.

Le ménagement de leur être professionnel ne peut avoir lieu que dans un endroit où ils se sentent bien, « *un nid* » ou un espace troué car « n'habite avec intensité que celui qui a su se blottir » (Bachelard, 1961, p. 29). Ainsi, la rupture avec le flux du *chronos* organisationnel fait se réfugier dans les coins du quotidien et de la famille. Or « tout espace réduit où l'on aime à se blottir, à se ramasser sur soi-même, est, pour l'imagination, une solitude, c'est-à-dire le germe d'une chambre, le germe d'une maison » (Bachelard, 1961, p. 164). Pas de bâtir sans habiter, pas d'instituant sans institué. Ainsi, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, qui prône l'innovation à tout va, en séparant les enseignants de leur habitat, condamne en réalité à la répétition mortifère du même. Coupés de leur espace socio-historique, les enseignants sont privés de cette tension entre institué et instituant de laquelle se nourrit l'imaginaire. Aussi, Violette, jalouse de son autonomie, se tient en alerte :*« Et là, je me suis rendu compte que ça impactait trop ma vie de famille, parce que je devais travailler le week-end, des choses comme ça, où j'ai dit stop, et là maintenant je sais dire non, enfin un peu ».* Apprendre à se blottir pour bien habiter, telle est l'opportunité qu'offre la crise professionnelle :

> La crise introduit de la durée dans la rupture, elle met en suspens l'ordre ordinaire des successions (chronos) […] c'est le moment critique où, en rupture avec l'expérience ordinaire du temps comme simple reconduction du passé ou d'un avenir inscrit dans le passé, tout devient possible (au moins en apparence), où les futurs paraissent vraiment contingents, les avenirs réellement indéterminés, l'instant vraiment instantané, suspendu, sans suite prévisible ou prescrite » (Bourdieu, 1984, p. 237).

Le flux suspendu du *chronos* qu'offre le *kaïros* est du temps pour la réflexion, mais pas uniquement : « *Ce n'est pas simplement des temps de latence comme ça, où on peut réfléchir à ce qu'on est en train de bricoler* » prévient Frédéric. Le *kaïros* se conjugue au présent et récuse la linéarité du temps et du parcours, car il laisse place au hasard de la rencontre, à l'épiphanie des opportunités. Aussi, autant que le *chronos*, il peut être un facteur de désorganisation et de désorientation, car profaner la séparation instituée par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, c'est ouvrir l'abîme du chaos, faire l'expérience inopinée de l'étrangeté du familier, de l'effervescence domestique, de l'éphémère de l'institué. Dès lors, il ne s'agit pas uniquement de souffler, pas uniquement de

« *réfléchir à ce qu'on est en train de bricoler* », mais « *d'apprendre à respirer quoi !* », comme le dit Christophe. Apprendre à respirer seul, c'est commencer l'apprentissage de l'autonomie.

1.2 De l'art de lire la carte

> *Le caillou, il faut le palper, il y a même des collègues qui enseignent à le lécher, passer sous la dent, voir si ça crisse ou pas, d'accord ! Donc je suis tout à fait contre, je suis contre, là-dessus, j'enseigne du minerai et le minerai c'est plein de métaux lourds et je refuse que les étudiants fassent cela avec mes cailloux à moi. Mais ça s'apprend encore, on prend la boussole, et puis on mesure, on peut avoir un plan qui est comme ça [il sort un plan] et faut apprendre à mesurer ce plan, se repérer dans l'espace. Tout ça, ça ne s'apprend pas sur son ordinateur, on apprend aussi à lire la carte et sa topographie et à se déplacer dans la bonne direction pour voir l'objet qu'on cherche.*

Rien ne remplace la connaissance du terrain. Jérôme, qui cherche à revoir le curriculum de licence en géologie, est catégorique là-dessus (*cf.* annexe 10). Mais comment faire, quand le nombre d'heures ne cesse de diminuer ? La simulation ne permet pas de savoir exactement quelle est la nature du caillou parce qu'il n'est pas possible d'avoir un contact sensible avec lui, de le situer dans le paysage.

> *Je ne suis pas en train de demander deux ou trois postes pour les sciences de la terre, il y a du travail pour deux trois postes [...] Mais tout le reste, on va pouvoir aller le piocher, soit mutualiser des cours qui existent déjà et ça peut rajouter des cours dedans, soit demander à des collègues qui auraient un sous-service de les faire, faut fouiller, c'est pour ça qu'on fait ça pour 2029, il faudra le temps !*

L'institution universitaire de l'organisation universitaire n'a pas la connaissance du terrain. Elle lui impose une carte, des rites et des histoires qui réifient les pratiques, sans se préoccuper de leurs conditions d'émergence, en oubliant qu'elle s'est si bien auto-instituée elle-même qu'elle confond la carte avec le territoire. Aussi, sur le lieu de travail, pour préserver les apprentissages des enseignants et des étudiants, il importe de braconner la carte, d'emprunter des chemins buissonniers, d'inventer le réel dans une université sans conditions, pour substituer des visions alternatives, vivantes et complexes à la carte unique, dominante, aliénante et réductrice de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Étymologiquement inventer signifie aller à la rencontre, et par conséquent « dé-couvrir », rendre manifeste ce qui était occulté. L'invention n'est création que dans la mesure où elle consiste à regarder autrement l'environnement dans lequel on se situe. Jérôme me présente et commente sur écran un tableau Excel unique et complexe :

> *Ça [il montre du doigt] c'est notre maquette actuelle, l'intitulé n'a pas vraiment d'intérêt. Tout ce qui est vert est disciplinaire, ça c'est les parcours LAS[86], ORION et autres, donc ça c'est le LAS euh là, ça doit être ORION, là, c'est l'enseignement. Donc tout ce qui est vert, c'est des UE disciplinaires, et tout ce qui est marron, c'est du terrain, ça c'est la maquette 2024-2028, ça, c'est une année, ça, les trois années (elles représentent trois barres horizontales parallèles). Du terrain, il y en a très peu en L1, un petit peu plus en L2, deux à trois semaines, un peu plus en L3, quatre semaines, en L1, on a une UE géologie régionale où il y a un petit peu de terrain. Et en début de L2, ressources de surface et en eau dans lesquelles*

[86] LAS : licences accès santé.

> *il y a un peu de terrain, sinon le reste ce sont des UE différentes du terrain. En général, quand c'est 3 ECTS, c'est une semaine, et quand c'est 6 ECST, c'est deux semaines, les étudiants partent quinze jours de suite ou une semaine complète et donc j'ai proposé ça.*

Vu le manque de moyens, faire l'inventaire des ressources disponibles en contexte demande une connaissance à la fois globale et extrêmement fine de la carte pour localiser et identifier les ressources à disposition. C'est un travail minier de cartographie des formations de la première à la troisième année de licence, avec un code couleur qui situe les réserves connues, hypothétiques et spéculatives où fouiller pour piocher des heures, ménager du jeu pour réformer le curriculum. Il est remarquable que dans cette présentation approfondie des maquettes de formation, alors même que Jérôme pointe du doigt sur l'écran chacun des parcours pour me les expliquer, il utilise systématiquement le déictique « *là* » en lieu et place de « *ici* ». Loin d'être une incorrection grammaticale, ce chômage déictique d'« *ici* », marque d'énonciation d'un discours singulier et personnel, indique l'inscription prégnante dans les pratiques du récit institutionnel, qui institue un lieu imaginaire coupé de la situation, en même temps que la distance que Jérôme prend avec ce récit qui n'est pas le sien. Mais ce tableau, où il a surcodé la cartographie du curriculum institué de licence par des codes couleurs singuliers (« *vert* », « *marron* »), insinue dans l'institué une tactique qui fabrique une autre lecture (Certeau, 1980, p. 46) et ménage d'autres chemins, en faisant apparaître les ellipses, les redondances, les parallélismes et les métonymies dans la maquette de formation.

« *Partir de ce cœur qui est mon métier que je connais très bien pour changer ma pédagogie, de manière à aller dans cette portion là où je peux improviser n'importe quoi, là je n'ai pas de souci, je peux improviser un cours, je peux improviser un TP, je suis à l'aise* ». Ce que me montre Jérôme est en fait un art de lire le curriculum, où deux modes de lecture sont en tension. D'une lecture majeure et spatiale de celui-ci, enracinée dans l'institué de l'organisation, « *le cœur de métier* », il se désiste pour une lecture mineure, buissonnière, créative, qui « *peut improviser* » dans les ellipses et répétitions du texte, dans le vide technique des journées passées sur le terrain, dans le quotidien qui désaliène de la carte écrite par l'institution, pour déjouer la carte. Par ce travail minier à la recherche des lacunes du récit institutionnel, Jérôme habite alors sa profession en poète. Il re-raconte l'histoire et en fait un récit singulier. Ainsi, affranchi de l'hétéronomie de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, il profane la séparation dans laquelle il était maintenu par la carte et retrouve de l'espace pour se mouvoir librement, et être à « *l'aise* ».

Profaner l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en dégageant de la maquette des heures pour faire autrement requiert donc de connaître à la perfection la carte de l'institution. Ainsi, quand Jérôme décide de suivre une formation en informatique au CNRS, il précise :

> *Le contenu, mon souci par rapport au contenu, c'est que je sais tout ça, mais je l'ai appris tout seul ou presque, j'ai eu une base de formation qui est un poly que j'ai eu quand j'étais en thèse, depuis l'informatique, ça a pas mal changé, et depuis je bricole moi-même dans mon cas, mais donc voilà, j'aimerais bien voir ce cours-là pour voir la structure.*

Pour en finir avec le bricolage, pour progresser en codage des données, ce qui importe est la connaissance de la carte. En effet, du moment qu'elle est maîtrisée, il est possible d'en jouer, car l'institution est non seulement une carte, mais aussi un magma de significations imaginaires et sociales où chaque signification renvoie à un nombre indéfini de significations, si bien que Jérôme, à

la manière d'un musicien interprétant un morceau, à condition d'être « *à l'aise* » avec la partition, peut en donner une nouvelle interprétation. De la sorte, il ménage un espace adjacent, un lieu qui lui est propre, où se mouvoir librement en autonomie et inventer un usage libre de ce que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire met à sa disposition. En effet, au vu du nombre d'heures allouées, il lui est nécessaire d'évaluer « *ce que j'arrive à faire dans le domaine où moi je suis très compétent pour pouvoir bricoler, me casser la gueule, mais que les étudiants n'en pâtissent pas* ». Le bricolage, autant que l'improvisation, ne relèvent pas de l'amateurisme. Ils exigent au contraire la maîtrise et de la carte et des significations imaginaires et sociales de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, de sorte que la profanation opérée renvoie tout de même à l'existant, en inventant un nouveau certes hétéronome, parce que l'on bâtit toujours depuis là où on habite, mais qui préserve de l'exclusion que produirait l'autonomie radicale en confrontant à l'abîme.

Aussi, s'agit-il toujours de travailler avec le matériel existant. Maud présente ainsi le travail conduit sur la licence professionnelle :

> *Il y a trois ans, quatre ans maintenant, il fallait se réaxer dans les licences dans la nomenclature spécifique, donc c'est pour ça qu'on a ratterri dans les LP [Licences professionnelles] du numérique et donc réaxer un peu dans le numérique nos licences, alors qu'avant elles étaient plus, enfin voilà, on a revu quand même pas mal de choses dans la maquette.*

À nouveau, le bricolage est astreint à une carte, « *la nomenclature spécifique* » et, pour y rester, Maud recycle l'existant, comme le montre l'usage du préfixe -re, accolé aux verbes axer, voir, aterrir qui signifient tous trois une position sensible dans le monde, à partir de la vue ou du toucher. À nouveau a lieu une double lecture, qui ancre l'institué dans l'instituant en opérant un changement de point de vue sur l'environnement existant de sorte à convertir le contexte en situation. Aussi, dans une université sans conditions, où l'institution imaginaire de l'organisation universitaire enferme dans les stries cartographiques, tant que les enseignants ne parviennent pas à finement lire la carte pour en braconner l'espace et retrouver des espaces adjacents pour être à l'aise et se mouvoir librement, ils restent prisonniers de son discours hétéronome. Inventer consiste à regarder la situation autrement, ce qui implique de modifier la direction de son regard, et donc de revoir sa position par rapport à l'environnement alentour. De la sorte, Sophie, directrice-adjointe d'un IUT délocalisé, préoccupée par le train de réformes qui affecte une université sans conditions, considère qu'il ne faut pas inventer quelque chose, mais « *ré-inventer* », soit partir de l'inéluctable universitaire, de son magma de significations imaginaires et sociales, pour créer des formes instituantes qui s'enracinent dans l'institué académique. De même, pour Jérôme qui cherche à faire que « *l'ensemble des sciences de la terre parviennent à prendre le virage numérique* », et sait « *que financièrement les postes sont très compliqués* », alors « *la re-distribution* » est le bricolage imaginaire de l'espace le plus plausible.

1.3 De la médiation d'autrui pour inventer les opportunités d'apprentissage

« *J'ai eu le besoin d'avoir des échanges avec mon directeur d'UFR, qui est un très bon technicien sur tous les textes, et qui est dans le conseil de formation et qui m'a permis de débloquer certains points, et d'avoir une vision différente de celle que je pouvais peut-être avoir* », dit Marc à propos de son projet de professionnalisation de la filière APAS. Marc a besoin qu'un regard autre que le sien, surtout quand ce regard a l'expertise technique et pratique de l'organisation, puisse être posé sur son

activité, de sorte qu'il puisse désister le familier devenu contexte opaque sous les coups des réformes universitaires successives. Le regard d'autrui, en proposant de considérer le quotidien sous une autre perspective, ouvre un espace depuis lequel réfléchir autrement au contexte pour en faire une situation à nouveau habitable (Nal, 2019). Cet espace réfléchit le regard vers son auteur. Ainsi, du projet pédagogique commun de Daniel et Serge, qui, après avoir travaillé en duo, éprouvent le besoin d'ouvrir leur projet à autrui : « *J'ai une collègue qui regarde un peu les exercices, qui peut me donner un regard critique sur certains exercices, comment ils pourraient être présentés pour que ce soit plus enrichissant pour les étudiants, ce n'est jamais parfait ce que l'on fait, mais donc de ce point de vue-là* ». Ce qui l'intéresse, c'est

> *d'avoir un peu des points de vue différents, voir un peu quelles sont les choses ailleurs que je ne vais pas pouvoir faire parfois, voir un peu ce qui devrait, ce qui peut être fait, avoir des contacts qui n'ont pas forcément la même expérience de l'enseignement, et avoir des retours, pour l'instant c'est encore un peu limité, mais j'ai un certain nombre de collègues qui me donnent des retours là-dessus, ça me dit aussi des choses sur ma façon d'enseigner, j'ai des retours là-dessus.*

Restaurer de la visibilité dans le « *bazar* » de la situation devenue contexte, renforcer la capacité à lire le milieu et à s'y orienter permet d'y lire les affordances, soient les propriétés offertes par le milieu, de sorte à pouvoir s'en saisir. De fait, le propos de Serge multiplie les termes en lien avec la vision : « *regarder* » (1 fois), « *regard* » (1 fois), « *présenter* » (1 fois), « *point de vue* » (2 fois), « *voir* » (deux fois). Le regard d'autrui médie « *en retour* » l'espace potentiel de développement. Néanmoins, ce n'est qu'au prix d'un détour par la culture commune, par le magma de significations imaginaires et sociales universitaires, que l'affordance prend son sens. En effet,

> c'est l'organisation propre de la société, c'est-à-dire ses institutions et les significations imaginaires et sociales que ces institutions portent, qui pose et définit à chaque fois ce qui est, pour la société considérée, de l'information, ce qui est du simple bruit et ce qui n'est rien du tout [...] bref, c'est l'institution de la société qui détermine chaque fois ce qui pour cette société est réel ou pas (Castoriadis, 2005, p. 92).

Sans cette désistance de l'institué vers l'instituant, il n'y a ni apprentissage ni reconnaissance. Serge construit son usage propre en désistant sa singularité vers autrui, vers le quelconque commun et partagé, le magma, qui institue le sens de sa démarche. L'apprentissage de l'autonomie ne consiste donc pas à faire valoir sa singularité au détriment des autres, mais à reconnaître la limitation de son propre regard, l'hétéronomie de ce déjà-là invisible par l'habiter et l'habitude, que seule la désistance vers autrui peut faire surgir dans son étrangeté. Serge construit son autonomie dans l'espace offert par ses collègues où se produit le reflet que le quotidien familier ne produit plus. Se désister revient alors à s'affranchir de ce qu'il croit savoir pour trouver dans un lieu adjacent commun l'espace suffisant pour se retourner sur lui-même.

Maud, déstabilisée par la réforme du BUT, qui, en plaçant les compétences numériques au centre du nouveau diplôme, remet ses compétences en arts appliqués en question, saisit ainsi toutes les occasions d'aller suivre les cours de ses collègues : *« Je n'avais jamais eu l'occasion de le faire, donc là je suis allée dans le cours d'un collègue, qui était très ravi, au contraire, pas stressé du tout, et qui lui, s'attend à ce que je lui fasse un retour constructif sur son enseignement* ». Sa démarche, qui abolit la

séparation de la salle de cours comme espace exclusivement réservé aux étudiants, pour en faire un espace commun de réflexion mutuelle, construit l'autonomie de chacun. Elle choisit de s'inscrire en master, et désiste à nouveau le lieu et sa place d'enseignante : « *J'ai trouvé ça très enrichissant, parce que ça permis de dialoguer avec les étudiants, d'étudiant à étudiant, chose que je n'avais plus eue depuis des années, comme quoi c'était vraiment bien* ». Et de ce dialogue avec les étudiants naissent

> *des nouvelles opportunités de, de, for-, de nouvelles opportunités d'enseignement, à l'IUT, mais aussi ailleurs, je vois par exemple, à l'IDMC, les étudiants, sachant un peu ce que je fais et travaillant avec eux, ont dit : « – Mais ce que tu fais, ça nous manque dans notre formation, faudrait que tu nous fasses des cours dans le domaine du graphisme ! ». Et en fait, ils en ont parlé au directeur, qui m'a dit que l'année prochaine, ce serait bien que j'intervienne, donc c'est une opportunité qui ne se serait pas présentée, si je n'avais pas fait ça !*

Les opportunités naissent d'un déplacement du regard posé sur la situation par la médiation d'autrui, d'une désistance partagée depuis un lieu qui sert de vecteur socio-culturel commun, où le nouvel usage de l'institution n'a de sens que par rapport aux usages institués académiques. L'apprentissage de l'autonomie reste donc l'apprentissage d'une autonomie hétéronome, où les opportunités d'apprentissage précédemment citées sont médiées par la communauté universitaire des enseignants et des étudiants qui institue le sens au lieu de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Ainsi, quand bien même cette autonomie reste relative, dans la mesure où le renvoi est ici opéré par les pairs, dont le jugement professionnel est le plus à même d'apprécier la valeur du travail, il n'en reste pas moins que sa forme est de celles considérées comme les plus professionnalisantes.

1.4 De l'écriture du savoir-agir complexe académique

« *Moi, je suis allée dans la littérature scientifique et j'ai demandé à mon époux de n'aller que dans ce qui n'était pas scientifique, parce que je ne voulais pas me polluer avec des choses, je ne veux pas me polluer !* » : telle est la démarche scientifique de Violette pour répondre à une demande du collégium santé de création d'une formation à destination des formateurs en santé. Dans une université sans conditions, l'économie de moyens consiste aussi à ne pas s'embarrasser de charges trop lourdes, au risque sinon de ne plus se mouvoir dans un espace déjà très restreint. Ainsi, tout investissement est méticuleusement calculé :

> *Donc, donc le rapport, je vais le faire là, c'est prévu là, début mars parce que comme après il faut vraiment que je me focalise à fond sur l'HDR, je ne vais pas non plus passer mon temps à écrire un truc qui sera lu par deux personnes et demie ! On sait comment ça se passe à l'université, […] faut pas que je rende non plus une grosse daube parce que, mais je ne vais pas passer trois semaines non plus sur ce rapport ! On a une trame, moi je l'ai ressortie, justement parce que je ne savais plus où je l'avais foutue, c'est vraiment : « – Quels sont vos projets ? ». « – Selon vous, quel est l'apport ? » [~ rires]. « – Quel est l'apport pour l'université ? – Pour vous ? ». « – Pour l'université ? – Ben, du fric ! ».*

Le ton qu'emploie Clélia est aussi sarcastique que celui de Marc, à propos des auto-évaluations demandées par l'UL. Elle oppose clairement deux espaces, comme Violette en oppose deux aussi,

qui sont séparés et risquent de se polluer l'une l'autre. Dans les deux cas, il s'agit, en maintenant la séparation, de ménager la profession. Pour Violette, en assurant une position scientifique, de crainte d'être polluée par contamination par une approche profane ; pour Clélia, en contenant les injonctions institutionnelles dans un temps restreint, de crainte de se perdre en inepties. Clélia sépare deux niveaux économiques, l'un organisationnel et l'autre professionnel. L'économie organisationnelle ne lui rapporterait rien puisque le rapport ne serait pas lu, en revanche son projet pédagogique, qui porte sur la mise en place de l'alternance, rapportera des fonds à l'université. Aussi, dans cette transaction, limite-t-elle volontairement son investissement puisqu'elle est perdante.

> *C'est un truc à étage, parce que dans un premier temps […] construire un réseau dense, solide, avec des gens qui peuvent être potentiellement des personnes ressources pour construire un projet de ce type. Donc ça c'est le premier niveau, et ensuite évidemment… va se poser un certain nombre de questions qui sont liées à la question des diplômes, la question des notes, parce qu'on n'arrive pas à se défaire de ce genre de trucs… C'est-à-dire que moi, dans mon esprit, on est dans une université qui enseigne des humanités, et des humanités, ce sont des savoirs intellectuels et manuels. Et aujourd'hui, évidemment, si vous n'avez pas une application industrielle, y compris à l'université, eh bien, ça va être difficile de faire valoir votre projet. Donc, il faut s'inscrire aussi dans cette dynamique-là. Il y a plusieurs temps dans l'université. Et du coup, il faut réfléchir à des possibilités de diplomation […] Donc évidemment, ça passe par des éléments de langage, où évidemment, flatter le lecteur.*

Pour Frédéric aussi, inventer le bon usage de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire revient à soigneusement distinguer dans l'action quotidienne les différentes économies en jeu, qui ont chacune leur imaginaire et leur « *temps* ». Dans son projet, « *le premier niveau* », celui de l'économie domestique, consiste dans le faire-social d'une communauté qui fasse réseau. Ce niveau est séparé du second, qui consiste dans un dire-social dont la pratique est essentiellement scripturale. « *Diplômes* », « *notes* », « *inscrire* », « *éléments de langage* » renvoient à une sacralisation de l'écrit en tant que trace-preuve du faire qui cartographie le réel en même temps qu'elle le déréalise. Ces traces écrites présentent-occultent le faire car leur usage est de « *flatter le lecteur* » en empruntant les stries de la carte. Leur fonction première est ainsi d'assurer l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Elles ne renvoient donc à rien dans les pratiques réelles des acteurs du premier niveau. Un autre niveau enfin se superpose aux deux précédents et devient aujourd'hui inéluctable, celui qui réclame « *une application industrielle* » pour faire valoir le projet, pour le rendre visible à la société et générer des fonds.

Inventer le bon usage de l'économie domestique consiste donc à identifier et séparer les différents niveaux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et à répondre à leur imaginaire afférent sans qu'ils se polluent. Il exige ainsi une grande prudence, une économie du faire, du dire et du faire-savoir-valoir car procéder à de telles distinctions demande du savoir-faire. Aussi, les projets pédagogiques initiés à l'aide du dispositif du CPP, dont la durée n'est pas suffisante pour les instaurer complètement, inquiètent : « *Le fait d'avoir une coupure nette de course et après de devoir reprendre, comment dire, sans pouvoir bénéficier encore de quelques heures pour mettre en pratique pour voilà, ça peut être handicapant* », reconnaît Sophie. Le projet excédant la durée impartie risque d'impacter au final la mobilité par le poids qu'il fait peser sur l'activité. Alors que le CPP a été initialement vécu comme un *kaïros* qui a stabilisé momentanément par synchronisation les différents temps sociaux

universitaires, il risque en définitive de la déstabiliser tant l'économie universitaire, complexe, exige de soigneusement séparer les différents niveaux sans qu'ils se polluent l'un l'autre. Aussi, dans une université sans conditions, les enseignants pratiquent-ils une épargne forcée, en évitant ou en se défaisant des projets encombrants, qui produisent des déchets qu'il faudrait continuer à gérer. Contraints à une économie de la pénurie, ils évaluent la valeur de leurs engagements sur une échelle qui en estime le poids au regard de la mobilité de mouvement dont ils disposent. Ainsi à la prudence se joint la parcimonie. Cette autolimitation réduit-elle pour autant leur pouvoir d'agir ?

1.5 De la tactique à la stratégie, l'art du contretemps

Jérôme explique comment, face à la raréfaction des moyens, il parvient à se ménager une situation qui lui convient :

> *Petit à petit, si on s'en préoccupe et qu'on fait l'effort de suivre les cours qui se libèrent et les collègues qui ont des soucis, on arrive à grignoter des morceaux, pour se rapprocher, j'ai commencé, j'avais des cours extrêmement différents, c'était, c'était, et ça arrive au moment où on pourrait se former à la pédagogie, ça arrive au pire moment, on est noyé complétement, on prend ce qui passe, on fait ce qu'on peut, voilà ! Petit à petit, on peut grignoter, échanger des cours. « – Je te laisse ça, je prends ça ! ». Et, à force de faire des échanges, comme ça, parfois, faut penser un coup à trois ou quatre bandes, en se disant : « – Je vais prendre celui-là parce que je sais que machin, oui, il sera content de… ! ». Et à force de faire des choses comme ça, on arrive à regrouper autour d'un ensemble de thématiques qui tourne autour de notre recherche, après ça m'a pris dix ans !*

Jérôme, pour expliquer les tactiques déployées pour se ménager un chez-soi, a recours à deux analogies : la tactique de la petite souris et la stratégie du joueur de billard. La tactique de la petite souris consiste, à force de « *grignoter des morceaux* », à se ménager un trou à soi dans l'espace domestique qui rapproche et regroupe ensemble les éléments que le contexte a dispersés. De la sorte, Jérôme ménage un lieu « qui rassemble en soi l'être » (Heidegger, 1997, p. 106) de sa recherche de sorte qu'il puisse enfin bâtir. Depuis ce repaire qu'il n'en finit pas de consolider, il déploie sa stratégie. La situation de départ ne dispose pas les billes comme il s'y attendait : à sa prise de poste, au lieu d'avoir des cours en lien avec sa formation, il se retrouve à assurer des enseignements auxquels il ne connaît rien, il est « *noyé* » et subit le contexte. Pour le ménager à sa guise, sa stratégie consiste à inventer soigneusement les forces en présence (« *si on s'en préoccupe et qu'on fait l'effort de suivre les cours qui se libèrent et les collègues qui ont des soucis* ») ; mais aussi à anticiper les coups (« *faut penser un coup à trois ou quatre bandes* ») et à composer avec les autres joueurs (« *en se disant : "– Je vais prendre celui-là parce que je sais que machin, oui, il sera content de"* ») pour rester dans la partie. Comme au billard, en effet, un fair-play implicite dispose les règles du jeu. Dans la mesure où le jeu est sans conditions, il importe à tous que chacun continue de jouer, au risque sinon de perdre la partie contre l'organisation qui contraint à l'économie de la pénurie. En effet, si un joueur vient à se désister, il est souvent remplacé par un de moindre qualité, comme par exemple en STAPS où

> *une collègue qui a muté, donc on n'a pas récupéré le poste pour le moment, donc ce sont des ATER qui sont sur le poste, on a une collègue qui est en congé parental, depuis deux ans et demi, voilà, donc là c'est un poste de contractuel qu'on a réussi à chopper pour pallier le*

> *déficit et on a encore un poste de PRAG, parce qu'on avait un autre PRAG qui a muté, et c'est pareil ça a été transformé en poste de contractuel (Marc).*

Le risque est que la charge s'accroisse sur les titulaires, mais aussi que l'organisation considère que finalement, l'activité étant maintenue à moindre coût, les demandes de poste de titulaires soient abusives car relevant d'une demande dispendieuse. Les enseignants deviendraient alors responsables de la faillite de l'économie politique globale en émettant des demandes surévaluant les besoins. Aussi, importe-t-il de prendre en compte, dans la stratégie, « *les collègues qui ont des soucis* », de les épargner et les inclure dans le calcul, au risque sinon de faire perdre la partie à tous. Comme l'explique crûment Marc en STAPS, « *on est une petite équipe, on fait très attention au relationnel, parce que si ça merde à un moment, c'est foutu, il n'y a plus rien qui marche chez nous* ». La raréfaction des moyens, dans un contexte de mobilité de carrière bloquée, conduit à une économie du troc, « *échanger des cours, je te laisse ça, je prends ça et, à force de faire des échanges* » où toujours, noblesse oblige,

> *j'ai repris des cours d'une collègue qui partait à la retraite, au deuxième semestre, je ne peux pas ne pas reprendre à un collègue, j'ai dit que je le reprenais, je les reprends, si je laisse un collègue les faire, il va les garder après, et comme je les veux, je les fais, si on refuse de me le payer à moyen terme, j'ai intérêt quand même à les faire,*

poursuit Jérôme.

Sauf que cette tactique lui a pris « *dix ans* » ! L'art du *kaïros* suppose de savoir se mettre en retrait en attendant de faire son coup et à ruser (Nal, 2019, p. 32). L'économie de la pénurie contraint les enseignants à la file d'attente : attendre qu'un cours se libère, qu'un collègue parte à la retraite, que les maquettes changent, que le chef de département laisse sa place, que l'évaluation HCÉRES ait lieu, que les fonds soient débloqués, que le matériel arrive, que l'accord soit donné… Alors que, d'un côté, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire impose le flux infernal du *chronos* qui essouffle les enseignants, le « sans conditions » les contraint de l'autre à se mouvoir extrêmement lentement. Les enseignants expérimentent ainsi au sein d'un même lieu des temps sociaux qui requièrent des mobilités différentes. Le temps de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire soumet donc les enseignants au contretemps : il leur impose au quotidien le flux rapide du *chronos*, mais le suspend au temps long de la stratégie et de la machine inerte, comme s'il était possible de faire un usage combiné et simultané d'un microscope et d'un télescope. Avec pour effet de brouiller complétement la vision et de renforcer l'immobilisme, faute de pouvoir accommoder cette vision et voir les affordances à disposition. Dans ces conditions, comment refléter quoi que ce soit d'autre que du flou ?

Dans les espaces que les enseignants parviennent à ménager, tout mouvement intempestif peut compromettre la communauté des habitants qui s'y tient précairement à l'abri, d'où des précautions infinies pour ménager sa place sans déménager celle des autres. Frédéric note ainsi : « *Le monde tel qu'il fonctionne, il a complètement perdu de vue que tout était totalement interdépendant, écologique* ». Cette interdépendance complexe, non seulement obéit à des règles implicites, mais exige des sacrifices que tous les enseignants ne sont pas prêts à faire, d'autant que l'institution occulte cette complexité et valorise la compétition individuelle. Aussi, les ménagements négociés sont précaires et remis en jeu chaque année par les coups que font les joueurs. Par conséquent,

l'économie domestique universitaire, complexe, à contretemps, précaire nécessite d'inventer une tactique et une stratégie d'une patience infinie pour faire son trou sans déstabiliser le collectif, car l'autonomie individuelle ne peut avoir lieu sans autonomie collective, la liberté académique sans souveraineté professionnelle.

1.6 « La fabrique maison » d'un art de vivre académique eudémonique

Si les enseignants interrogés font tous, à l'instar de Perrine, enseignante en langue en IUT, de la « *fabrique maison* », un seul d'entre eux se réfère à son lieu de travail comme son chez-soi, Jérôme. Il habite au sixième étage de la pince de crabe du bâtiment de la faculté des sciences et technologies à Nancy, à l'architecture inachevée et incomprise. Pour que l'entretien puisse être enregistré, il aménage un espace sur son bureau, entre des piles de dossiers qui m'empêchent de le voir et déplace une feuille en faisant remarquer qu'elle s'y trouve depuis une année déjà, le temps passe vite, jamais le temps de ranger. Serge, Irène, David et Clélia ont aussi fait de l'espace sur leur bureau pour placer l'enregistreur, en déplaçant des montagnes de dossiers ou en y renonçant finalement comme Serge et David, qui ont préféré nous déloger dans une salle de cours. Dans le bureau de Jérôme, pendant l'entretien, derrière moi, sa thésarde en mathématiques travaille à l'analyse de données et il prend de temps en temps de ses nouvelles. La porte est ouverte, les collègues disent bonjour, « *on se connaît tous, c'est un tout petit monde* », et un étudiant à la recherche d'une carotte demande où est la lithothèque :

> *Il y a des cailloux partout dans la maison, il y a bien un encadrant qui peut te conseiller pour savoir où il a rangé ses cailloux à lui ? [….] Je ne sais pas, … je ne sais pas où sont les carottes de* ******* *! De rien ! Non mais il y a plein d'endroits pour ranger ! Il y a plein d'endroits, bon, ce n'est pas grave, …*

Une lithothèque quand il y a des cailloux dans tous les coins, y compris sur le bureau de Jérôme qui me les montre au besoin ? Jérôme est navré. L'étudiant n'a pas compris qu'il n'était pas à la faculté, mais à la maison et que les règles de vie diffèrent. Parce que, comme le rappelle Frédéric qui a dû quitter son bureau pour cause de rénovation des bâtiments :

> *Oui, oui, oui, pour moi c'est important. C'est important le matin quand j'arrive au bureau de voir la tronche de quelqu'un que j'aime bien. Ou alors une image qui me plaît particulièrement. Voilà, c'est important. Pour moi, la vie, c'est aussi une dimension esthétique. Donc, j'essaie de rendre ma vie la plus belle possible, enfin, qui convient, évidemment, à l'idée que je me fais du beau. Je vais essayer d'agencer mon environnement dans ces termes-là.*

L'agencement de l'organisation n'est pas l'agencement domestique. Dans l'agencement de l'organisation, il y a des « *lithothèques* », un « *bureau qui est d'une laideur absolue* », « *des armoires absolument hideuses* » ; dans l'agencement domestique, la vie est belle :

> *Moi, le mien, je l'avais décoré. Parce que j'aime bien vivre dans un espace plutôt… qui me correspond un peu, et plutôt chaleureux. Dans mon bureau, j'avais mis des posters, j'avais mis des cadres, j'avais mis des plantes, j'avais mis tout un ensemble de flyers que j'avais répliqués. Et puis voilà, moi je suis amateur de musique, donc j'ai récupéré plein d'affiches au cours de ma vie, donc je décore. Je fais ça partout chez moi.*

De fait, l'entretien a lieu à distance parce que Frédéric « *dès que c'est un peu trop froid, tout ça, mon bureau, actuellement, je le fuis* ». Il fait partie des cinq enseignants qui n'ont accepté l'entretien qu'à condition qu'il soit à distance, à la fois pour des raisons d'emploi du temps, mais aussi parce que leur relation au lieu universitaire était affectée. Sandra explique, installée chez elle à son bureau, près de la fenêtre : « *Je me dis des fois, regarder les oiseaux qui viennent manger à la mangeoire, c'est tellement plus satisfaisant que d'écouter certains collègues* ». Même si les lieux universitaires ne favorisent guère le sentiment de chez-soi, Rose, tiraillée entre différents lieux, explique cependant :

> *Je n'aime pas travailler toute seule, puisque de toute façon ça ne me rapporte pas grand-chose. Alors, en recherche, j'ai décidé que je fais ce que je veux, les sujets qui me plaisent, je travaille avec des copains, des amis, des collègues, comme ça, au moins c'est sympathique […] Si je n'aime pas, je ne fais pas.*

Comme ses collègues, Rose ne croit plus au discours organisationnel qui valorise la compétition et préfère travailler à ce qu'elle aime avec les gens qu'elle aime dans un lieu qu'elle aime. Au niveau de l'économie domestique universitaire, l'amour, l'amitié, la haine sont aussi tenaces qu'en famille. Christophe et Perrine, tous deux ESAS, travaillent dans le même IUT, mais dans des départements différents. Christophe dit de son chef de département, EC : « *On se connaît depuis quinze ans, on part en vacances ensemble et tout ça. Donc c'est un ami d'abord, pas un collègue, pour moi ce n'est pas un collègue* ». Tandis que Perrine « *pense qu'il y a de la jalousie, voilà* ». Quand elle est devenue agrégée sur liste d'aptitude, « *ça a été le chaos total à l'IUT* », et la jalousie des collègues l'a mise au ban de la communauté. Chacun construit avec le lieu une relation affective personnelle qui dépend de l'expérience qu'il en a.

Mais dans une université sans conditions, au lieu que la vie personnelle reste à la maison, elle s'invite à la rescousse de l'organisation du travail. Violette présente le binôme avec qui elle a travaillé pour son projet pédagogique qui consiste en un support de formation à destination des enseignants en médecine, pour les former à la prévention des risques psycho-sociaux en licence : « *Donc là, c'est mon époux. Ouais, on pourrait dire conflit d'intérêt et tout ça, mais bon, j'assume complétement, parce qu'on était en période Covid* ». Elle a déjà travaillé en binôme avec son mari pour la recherche : « *J'avais besoin des mêmes compétences pour développer ce support de formation, et comme c'était la Covid, on était ensemble, on a vraiment bossé, on a pulsé !* ». De fait, ils forment une équipe performante : alors qu'ils travaillent sur le projet depuis déjà quatre mois, demande est faite pour autoriser à développer le support de soumettre un dossier au comité d'éthique de l'INSERM. L'institut les prévient :

> « *– Vous n'y arriverez jamais en six mois, parce que ça c'est un truc qui aurait dû se préparer il y a deux ans !* ». *Moi j'ai expliqué l'urgence, et eux ils me disaient :* « *– Six mois, ce n'est pas tenable, quoi !* ». *Et moi je savais que c'était tenable, avec mon époux, je connais notre capacité à deux.*

Elle conclut : « *Donc vous voyez c'est toujours gênant quand on voit le nom de mon époux, mais bon, moi je, c'est bon ! Ce n'est pas un emploi fictif, ils n'ont qu'à voir le résultat, quoi !* ». Mais surtout elle ajoute :

> *Et je savais que je n'aurais jamais pu, si j'avais eu un docteur, je pense à* ***, *que je suis en thèse et qui va soutenir cette année, si elle, je l'avais eue, si sa thèse avait été terminée, je l'aurais prise elle, quoiqu'avec le confinement, c'était compliqué. Sinon, il faut avoir des gens qui aient une formation derrière, et moi, la seule qui avait ce niveau c'était elle, mais comme elle était en thèse, je n'allais pas lui demander, alors elle était impliquée dans le projet, sa thèse c'est la priorité, quoi.*

Dans une université sans conditions, pour être performant tout en s'épargnant, Violette fait avec ceux qu'elle apprécie et dont elle connaît la valeur. De même, les liens d'amitié survivent à l'éloignement des choix de carrière. Ainsi, Serge et Daniel, qui appartiennent au même laboratoire, mais exercent dans des lieux différents, se sont connus à l'ENS de Rennes où ils ont tous deux effectué leur doctorat en mathématiques. Ils ont monté un projet pédagogique commun en lien avec une troisième enseignante en mathématiques, désormais à l'Université de Strasbourg, étudiante avec eux à l'ENS. Et quand Clélia recherche des informations sur l'alternance, en plus que de s'adresser aux services dédiés, elle téléphone *« à des collègues de STAPS qui travaillaient avec une collègue qui est de Louvain et j'ai fait aussi un peu le tour des popotes STAPS, pour savoir un peu comment on y gérait les choses : "— Est-ce que le modèle était l'alternance ? Est-ce que c'était une semaine, une semaine, un mois ?".* Ainsi, dans l'économie domestique sans conditions, au lieu de l'organisation scientifique du travail, des relations familiales, au lieu de la compétition entre collègues, le plaisir de travailler ensemble, au lieu de la hiérarchie, des relations horizontales, au lieu des services supports, des amis toujours disponibles pour donner un coup de main :

> *Si je ne prends pas plaisir à ce que je fais, c'est clair que je, voilà, et je pense que j'ai eu assez d'opportunités, que voilà je suis quelqu'un qui ne projette pas vraiment, ouais qui vit le moment présent mais qui prend les opportunités et que quand je m'engage sur quelque chose, je le fais à fond, et je pense que c'est ça qui m'a permis d'arriver où j'en suis, mais c'est pas du tout ce que j'avais intentionné de faire quoi, hein ?*

précise Violette. Ses propos confirment ceux de ses collègues ; ce qui a guidé sa carrière, c'est le plaisir qu'elle éprouve dans sa profession. Sans plan de carrière, elle est pourtant devenue professeure. Ouverte aux opportunités, prête à se désister vers des terrains qui ne sont pas les siens, et ce dès la thèse, où à l'initiative de son directeur, elle part en Suisse avec son époux assurer des cours de méthodologie, Violette accepte d'aller là où elle n'avait pas « *intentionné* » de se trouver. Or le propre de l'imaginaire radical est d'être un néant sans aucune forme. Celui qui se montre disponible, *« qui ne projette pas »* mais qui désire sans intention, qui ménage un espace ouvert à l'inattendu, au lieu de planifier dans un monde clos totalement familier et intentionné, est susceptible de faire l'expérience de cet imaginaire instituant. Imaginer requiert de laisser place au chaos comme l'a écrit Nietzsche : « Il faut encore porter en soi le chaos, pour être capable d'enfanter une étoile dansante. Je vous le dis, vous portez en vous un chaos » (Nietzsche, 1947, p. 23).

Mais dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire – qui, par son discours religieux, strie tout l'espace par l'écrit, rationalise avec des procédures, évalue avec des référentiels, dans une « *structuration administrative qui est complètement délirante* » et qui vise à présenter-occulter le chaos –, l'imaginaire radical est entravé par la carte, par la planification du temps et l'écoulement accéléré du *chronos* qui ne laisse aucune place au *kaïros* qui pourrait le laisser entrevoir. Ainsi, c'est toujours déjà depuis le familier domestique, où l'être professionnel se trouve chez lui en sûreté, que

l'imaginaire radical peut expérimenter la désistance. Dans la désistance, Derrida insiste sur la liaison matricielle entre la racine, le logement où se trouve l'être et la création que produit le déracinement positif qui « affecte d'attributs supplémentaires » (Derrida, 2003, p. 201). L'instituant implique l'institué, le bâtir, l'habiter. Il s'agit d'être « au lieu de », c'est-à-dire de se situer radicalement dans un endroit qui fait chez-soi, pour se déraciner ailleurs, dans ce lieu sans lieu qu'est l'imaginaire et qui ouvre à ce qui est radicalement autre. Frédéric revient sur son parcours :

> *J'étais… , comment, spécialisé plutôt dans la sociologie de l'industrie culturelle, la musique populaire en particulier, c'est ce qui m'intéressait au tout départ. Et au fil du temps, je me suis un peu lassé de cette thématique. Et j'ai rebasculé, j'ai fait une conversion thématique, plus exactement, puisque c'est le terme officiel. Et là, je me suis réorienté vers des questions ayant trait à l'environnement et au monde rural. Et donc, il se trouve que ça s'est fait à un moment où… Le CNRS m'a confié la direction d'un observatoire homme-milieu dans le pays de* ***. *C'est un dispositif national avec des implantations internationales. Il y a treize observateurs homme-milieu à travers le monde. J'en ai dirigé un pendant dix ans […]. C'est quelque chose.*

Aucun plan de carrière ne destinait Frédéric à prendre cette responsabilité, et il poursuit son parcours en l'instituant comme un art de vivre académique :

> *En fin de compte, moi j'ai un passif, en plus d'un passé dont je parviens difficilement à me défaire. C'est-à-dire que du coup je rends service à des collègues aussi bien au service de musicologie que… au département de sociologie, au département des études franco-allemandes… Donc j'interviens aussi à Bridoux, parce que là du coup, l'observatoire que je dirigeais, c'était un observatoire on va dire interdisciplinaire, et cet observatoire interdisciplinaire m'a conduit à travailler précisément avec des écologues, donc ils sont plutôt localisés à Bridoux, et donc ils m'ont demandé de donner des cours de sociologie de l'environnement là-haut. Donc je papillonne, si vous voulez.*

Papillonner, aller d'un campus à l'autre, d'une discipline à l'autre en gardant le même pavillon[87], soit l'art toujours de se désister sans se déloger. Irène n'a pas d'autre philosophie, agrégée en mathématiques et titulaire d'un doctorat, elle a finalement choisi le statut d'EC, mais

> *je ne suis pas spécialisée dans un domaine spécifique des mathématiques, je sais que dans certaines disciplines, je sais qu'il y a des collègues dans un sous-domaine particulier de la discipline et ils font toujours leurs enseignements, un peu, souvent pas très variés, bon moi j'ai un peu varié, […] je suis un peu versatile, j'aime bien varier les choses.*

Aussi « *ça n'a pas très bien marché au niveau recherche, donc je me suis plutôt investie sur d'autres choses, sur l'enseignement* », et c'est ainsi qu'elle s'intéresse si bien aux assistants de preuve que, dans le projet national de l'ANR sur ce thème où elle n'était « *pas dans l'équipe, […] on m'a intégrée* », et reprend ainsi le cours de la recherche. Les exemples pourraient être multipliés à l'envi qui montrent que saisir les affordances selon son bon plaisir, du moment qu'un lieu sûr et aimable permet la désistance, dans un contexte organisationnel incertain, est la meilleure façon de faire carrière sans frustration, comme l'ont identifié Louvel et Valette, qui qualifient les EC opérant ce

[87] Le terme pavillon dérive du terme papillon, le pavillon battant au mât comme les ailes du papillon.

choix d'« hédonistes » (2014). Attachés à la liberté académique plus qu'à l'université, leur rapport distancié à l'organisation garantit un engagement durable qui n'est affecté ni par la politique actuelle d'économie de moyens ni par le déploiement d'une identité organisationnelle. Néanmoins, plutôt que de les qualifier d'« hédonistes », qui pourrait faire croire qu'à la recherche de leur seul plaisir, ils ne ménagent pas leurs efforts, alors qu'ils vivent un contexte académique sans conditions, aussi leur imaginaire de carrière semble plutôt eudémonique, c'est-à-dire qu'ils trouvent leur bonheur professionnel dans le sens où ils écrivent leur action professionnelle. Ainsi, alors que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est devenue un bazar, ils préservent leur engagement en instituant un monde qui fait sens pour eux.

En conclusion, l'institution imaginaire de l'organisation universitaire institue le monde universitaire comme son monde, en imposant son hégémonie sur le temps, l'espace, les rites et les histoires. Mais la machine est un bazar qui tend à se fermer sur lui-même, en mettant les enseignants au ban et en les contraignant à l'hétéronomie. Repliés dans l'espace domestique, les enseignants y inventent cependant les principes d'une économie domestique qui fait sens pour eux, en faisant l'inventaire méticuleux du contexte dans lequel ils se retrouvent, de sorte à s'emparer des *kaïros* à disposition qui, en leur permettant de synchroniser les différents temps universitaires dans lesquels ils sont inscrits, les rendent à nouveau contemporains d'eux-mêmes. Est ainsi instituée une économie écologique sans conditions, qui, soucieuse du lien avec les économies politique et académique, bricole à surcoder la carte institutionnelle pour ménager un temps long, des espaces chaleureux, des relations affectives durables, un recyclage parcimonieux des ressources à disposition, selon des stratégies qui ménagent la communauté académique de sorte que chacun se fasse un nid où se blottir et réinventer la profession. Cet espace domestique fait lui aussi institution, dans la mesure où y sont partagés langue, habitat, relations, pratique, techniques… mais, à la différence de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, le plaisir tend à l'emporter sur la rivalité, si bien que malgré la situation chiche et précaire, cet espace fait sens et chez-soi. Il ne s'agit plus de faire son boulot, de taffer ou de bosser, mais d'y vivre une vie professionnelle suffisamment bonne pour ménager sa profession, soit un art de vivre académique eudémonique. Par la désistance, quels espaces substitutifs pour la profession les enseignants instituent-ils pour recouvrer leur souveraineté professionnelle et faire l'institution imaginaire de l'université ?

2 Des espaces substitutifs pour instituer la profession

Les quatre contre-dispositifs narratifs de profanation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire présentés dans cette partie sont étudiés pour leur valeur paradigmatique au travers de l'histoire incarnée de quatre enseignants. Bien que la pratique de ceux-ci soit majoritairement convoquée, d'autres qu'eux dans l'échantillon ont bricolé l'espace de la même façon (*infra* chapitre 11). Mais, dans la mesure où ce bricolage dépend de la situation professionnelle vécue, qui exige de documenter amplement le contexte, il n'était pas possible de tous les exposer. Chacun de ces espaces substitutifs pour la profession rétablit une souveraineté inhérente à la liberté académique entendue comme liberté professionnelle.

2.1 En finir avec « la voyance » ou la souveraineté scientifique

En 2018, le rapport Marra alerte sur « *la souffrance psychologique des étudiants en santé, qui est supérieure à la population générale et à la population des étudiants, avec une espèce de pic des troubles psycho-sociaux en L3, donc l'entrée dans la phase clinique, quand ils entrent en hôpitaux* » comme l'explique Violette (*cf.* annexe 9). Il enjoint à une intervention à la mesure des enjeux de santé publique Dans le cadre du projet LIESSE (LIEns Soignant-SoignEs) financé par le FEDER, le directeur du collégium santé contacte le laboratoire de Violette, professeur en psychologie, parce qu'*« ils sont allés dans la littérature, et ils ont vu que l'OMS promouvait les compétences psycho-sociales, en disant que développer ces compétences, ça concourt à une meilleure estime de soi et donc l'estime de soi, ça permet de se protéger des risques de troubles psycho-sociaux* » pour la création d'un module de formation sur ce sujet à destination des formateurs de la PACES (première année commune aux études de santé). Le collégium externalise la demande : dire la violence des études en médecine n'est pas possible pour les EC praticiens hospitaliers, au risque de désavouer leur communauté. Aussi, Violette se trouve d'emblée en terrain exotopique, étranger et difficile, même si elle a déjà mené plusieurs projets en lien avec la santé :

> *Donc quand j'ai vu ça, je me suis dit qu'il fallait que je négocie un peu [...] je leur ai dit les compétences psycho-sociales de l'OMS, c'est davantage des formations, des ateliers qui sont développés, ils sont davantage à destination d'élèves entre dix et douze ans, voire dix-huit ans quoi, pour les amener à ne pas être influencés, à ne pas sombrer dans la délinquance. Donc là, on n'avait pas du tout affaire à ce type de public, on sait que les étudiants en médecine, ils n'ont quasiment pas de rapports sociaux, ils sont vraiment isolés, [...], si on commence à leur proposer des ateliers qui n'ont rien à voir avec leur activité future, ça ne va pas fonctionner ! Et donc, je les ai orientés directement, en fait, j'ai reformulé en compétences psycho-sociales utiles en santé [...]. Donc ils ont été d'accord sur l'option-là, sinon j'aurais décliné.*

Si Violette accepte cette expérience exotopique, c'est au prix de la négociation : elle profane d'emblée la demande et l'oriente à sa façon, en en faisant une condition *sine qua non* à son engagement. La formation portera sur « *les compétences non techniques, ou, dans le champ de la santé, on va parler aussi des compétences communicationnelles ou des compétences à l'empathie* » :

> *Euh, oui, en fait, moi mon entrée, par les compétences, ce n'était pas une entrée, parce que dans le fond, dans le champ de l'ergonomie, dans le champ de la psychologie-ergonomie où je suis, on introduit dans le champ, la notion de compétences juste pour montrer qu'il fallait, on va dire, la cognition qui sous-entend les comportements. [...] En fait, moi dans mes pratiques classiques, jamais je n'utilise la notion de compétence, quoi ! Parce que, en fait, pour moi, la compétence, elle est déduite du chercheur, et donc cette entrée-là vraiment, donc vraiment une entrée compétence, ça, je ne l'avais jamais fait.*

Pourquoi Violette s'aventure-t-elle sur un terrain qui la déstabilise ? « *Je savais que j'avais la matière. Il y avait déjà du corpus que j'avais analysé et qui était publié* ». Cette stratégie exotopique lui permet de poursuivre des recherches déjà menées précédemment en santé et d'approfondir son approche, en mobilisant un concept dont elle a eu l'occasion de vaguement esquisser les contours, celui de compétence. Mais Violette s'engage aussi selon un principe écologique d'économie de son activité : si elle n'avait pas déjà eu matière, elle n'aurait pu assurer la commande. Elle évalue donc la demande

en respectant les principes de l'économie domestique, qui mesure le risque que tout nouvel engagement fait prendre sur l'activité en la surchargeant encore :

> *Disons que moi j'ai eu un tout petit peu, je ne veux pas dire, j'ai des scrupules, mais je me dis, un congé pour projet pédagogique, bon, ben, on se dit voilà c'est pour les étudiants, et tout ça, alors que moi je le fais pour ça, mais je le fais aussi pour publier, quoi ! Voilà, j'ai l'impression que j'exploite un peu le système !*

Si Violette n'hésite pas à recruter son époux dans son projet ; si elle n'hésite pas non plus à faire de la recherche sur un temps consacré à la pédagogie, si elle négocie et oriente la commande selon ses principes, si elle commet ces trois profanations, c'est au nom d'une séparation fondamentale dans l'exercice de son activité qui, dans une université sans conditions devenue institution imaginaire de l'organisation universitaire, tend à s'estomper :

> *J'ai remarqué quand même, c'est que l'expérience va faire que les gens, j'ai vu ça par exemple avec les patients experts, qui parlaient de choses qui était développées dans le cadre de ce type de recherche, où finalement les dispositifs qu'ils mettaient en œuvre, moi, je pouvais donner toute l'assise ! Donc je dis oui, il ne faut pas négliger le fruit de l'expérience, qui peut conduire vraiment à des choses pertinentes, mais disons, quand, après on a l'assise scientifique, on n'est pas contestable, alors que là on peut dire : « – Oui, ça a l'air pas mal ! ». Alors que, nous on le sait en psychologie, la voyance, il n'y a pas d'articles scientifiques, ben on voit que ça marche sur les gens quand même ! Enfin bref, voilà, il faut avoir des précautions même si les gens dans une formation, ils sont contents, ils ont le sentiment d'avoir évolué, moi je dis : « – Il faut le montrer quoi ! ». Parce que là, on peut vite se faire attaquer ! « – Sur quoi vous vous basez ? ». Le fait qu'ils disent « On est contents ! », c'est suffisant ? Voilà, il faut avoir ces garanties-là !*

Pour Violette, il importe d'en finir avec « *la voyance* ». Sous ce terme, elle range « *le fruit de l'expérience* » et le « *ça marche* », non que cela ne soit pas « *pertinent* », loin de là, mais elle distingue deux types d'expertise : celle des patients qui ont l'expérience de la maladie, et celle des scientifiques, autres experts, qui donnent une « *assise scientifique* » à leurs propos. Ces deux expertises ne sont pas opposées mais complémentaires. Son travail consiste à assurer que ce qui est avancé « *n'est pas contestable* ». Elle craint de « *se faire attaquer* », aussi lui importe-il d'avancer des « *garanties* » et de prendre « *des précautions* ». Ces craintes se justifient parce que sa parole est adressée : elle a la responsabilité de ce qu'elle professe, ce que signifie la litote « *n'est pas contestable* ». La double négation, jointe au radical -test, soit témoigner, signifie qu'on ne peut pas ne pas prendre à témoin. Pourquoi tant de précautions oratoires ? Il s'agit de défendre une expertise attaquée où la liberté d'expression et liberté académique sont mises sur le même plan, comme si elles avaient le même rapport au savoir. Or Violette s'oppose au « *ça marche* » qui tend à s'instituer au détriment de la parole scientifique. Entre la voyance et la science, entre voir et savoir, deux modes de perception. L'un relatif à la vision, direct, intuitif et immédiat, fermé sur lui-même : « *''On est contents !''* ». L'autre relatif au goût, indirect, analytique et exigeant une démarche longue, ouvert sur la controverse, qui exige par conséquent de « *montrer* », de produire des « *articles scientifiques* », et de « *se baser* » sur « *une assise scientifique* », soit les conditions de production du savoir académique. L'un et l'autre, malgré des méthodologies différentes, aboutissent pourtant à « *des dispositifs* » scientifiquement valides, mais à un coût différent.

Mais qu'il s'agisse de l'hôpital ou de l'université, l'un et l'autre sont sans conditions. Aussi, si Violette profane les séparations instituées par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et son imaginaire d'enseignant à l'université, c'est pour défendre coûte que coûte sa profession, pour réinstituer la séparation entre savoirs de l'expérience et savoirs scientifiques, qui tend à être abolie parce que sans conditions de temps, dans une société toujours en mouvement, où il n'y a plus d'« *assise* » pour « *se baser* ». La profession, sans lieu, ne peut avoir lieu :

> *Quand on s'inscrit dans la recherche, on a des publications qui vont donner de la validité, qui vont faire que notre travail n'est pas fumeux, on pourrait dire que si on se lance dans des dispositifs pédagogiques sans avoir une réelle réflexion recherche, c'est là qu'on peut dire que c'est fumeux !*

Si elle n'est pas fondée sur des savoirs valides, la profession risque de devenir fumeuse, que ce soit du côté de la recherche ou du côté pédagogique. Alors, entre « *exploiter le système* » ou développer des formations fumeuses, Violette a choisi la profanation pour des raisons politiques. Elle s'affranchit de l'imaginaire de l'enseignant à l'université institué par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais ne se sent pas coupable. Son propos n'est pas une confession, car, par la désistance du dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, elle fait profession de sa profession scientifique selon la liberté académique dont elle dispose. Pour Violette, la profession académique est ou n'est pas, sans conditions. Ainsi, quand bien même l'institution imaginaire de l'organisation universitaire institue le monde comme son monde et des rites et des histoires qui assurent son institution, dans le magma de significations imaginaires et sociales universitaires demeure la profession : « Rien ne peut être pour la société s'il n'est pas référé au monde des significations, tout est qui apparaît est aussitôt pris dans ce monde – et ne peut apparaître qu'en étant déjà pris dans ce monde » (Castoriadis, 1975, p. 481). L'institution imaginaire de l'organisation universitaire ne peut se renouveler qu'en faisant avec les imaginaires dans lesquelles elle-même est prise. Aussi, si pour se développer professionnellement, Violette désiste l'organisation, sa discipline, son UFR, le projet FEDER et ménage un chez-soi en milieu hospitalier, si elle use de la liberté académique, c'est pour défendre une profession incarnée en la science. Ainsi, sa souveraineté scientifique ne serait rien sans la liberté académique dont elle dispose, mais quand cette souveraineté a lieu, ce n'est pas tant la sienne que celle de la profession et de l'université elle-même, dans la mesure où elle trouve dans celle-ci des fondements qui l'affranchissent du lieu où elle se trouve.

Violette n'est jamais autant voisine des enseignants en santé que lorsqu'elle fait de la santé le terrain pour sa discipline. Mais jamais elle n'est aussi étrangère des enseignants en santé que lorsqu'elle en devient la chercheuse « *next door* » en collaborant avec un professeur en oncologie pour un projet financé par la Ligue contre le cancer :

> *Il tutoyait tout le monde, je ne supporte pas ça, moi, si on me tutoie, je tutoie ! Donc, voilà enfin en gros, moi j'ai mon petit..., moi je respecte tous les gens quel que soit leur niveau, on est tous complémentaires sur cette planète, ceux qui se la pètent, … donc moi j'ai dit à l'issue de l'appel : « – Moi, c'est fini, je bosse plus pour un professeur ! ». ******* m'avait relancée sur un autre projet, je ne l'ai même pas rendu ! Non, parce que bon, l'idée, il m'a un peu enfumée : « – On va créer dans la foulée un poste pour des étudiants en psychologie ». Et puis moi c'était psycho du travail, ils ont recruté un clinicien ! Là je me suis dit : « – C'est bon,*

> *on s'oublie quoi ! ». Donc je m'étais dit : « – Fini, quoi ! ». Mais en fait le projet DÉCLIC[88] à Clermont, c'est une copine, j'ai dit : « – OK, quoi ! ». Et puis le projet LIESSE, j'ai dit : « – Bon, allez, je m'y remets encore une fois ! ». Mais voilà, j'ai plus l'habitude de travailler avec les entreprises, sur les risques professionnels, c'est ça mon cœur de métier au départ.*

Ainsi, Violette, en confrontant son « *cœur de métier* » aux pratiques en santé, approfondit sa discipline en s'en désistant, en abolissant les séparations dans lesquelles elle était prise, mais cette désistance n'implique pas de domestiquer les conditions de ce milieu exotopique. En effet, pour Violette, les EC praticiens hospitaliers

> *sont étranges quoi, même entre eux, là il y avait, comment… pour recueillir des données, en fait, il fallait qu'on mette dans le dossier médical des patients juste une demande en disant : « – Oui, on est d'accord pour enregistrer la consultation ». Et en fait là, les profs et les chirurgiennes au CHU, elles m'ont dit : « – Ah oui, il faut demander l'autorisation à M. Machin ». Donc là, je n'ai plus son nom en tête, mais j'ai déjà une fois échangé avec, et ben elles flippaient, elles n'osaient pas, j'hallucinais, moi j'ai dit : « – Pas de problème, je vais lui envoyer un mail, quoi ! ». Et puis elles m'ont quand même dit à la fin : « – Bon courage ! – Ah bon ? ». Mais je trouve ça étonnant, elles sont profs, sont chirurgiens, elles flippent, c'est quoi ce monde ? Moi je ne flippe pas, c'est bon quoi, enfin, c'est bizarre, moi j'ai pas du tout ça chez mes collègues en psycho, tous les gens que je connais, on n'a pas peur de nos collègues !*

Violette rejette l'apprentissage culturel que ses interactions avec le milieu de la santé impliquent, en rétablissant une séparation nette entre l'institution hospitalière et l'institution universitaire. Le processus développemental qui se déroule dans l'après-coup des apprentissages est rejeté dans un rapport social à soi qui privilégie l'identité qui fait chez-soi. En tant qu'habitante à l'université, Violette ne supporte pas les rapports hiérarchiques misogynes fondés sur la peur. La liberté académique dont dispose sa profession l'affranchit des relations de pouvoir et elle y tient. Si elle a déjoué le dispositif de pouvoir de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en profanant toutes les séparations qui la capturaient dans son exclusion, ce n'est pas pour tomber sous le pouvoir d'une autre. Aussi le schème de mondiation qu'elle institue est de type naturaliste. S'il y a bien continuité physique entre les disciplines, il y a discontinuité d'intériorité entre elles, parce qu'elles n'ont pas les mêmes cadres théoriques.

Aussi, si Violette se désiste dans ce milieu pour trouver des conditions favorables à l'apprentissage dans sa discipline par l'étrangeté produite par l'exotopie, qui l'a conduite à interroger ce que le familier lui rendait invisible, elle ne vit pas à l'étranger. L'institution de soi qui vise l'autonomie est la connaissance de sa propre hétéronomie, d'un déjà-là institué dont il est impossible de faire table rase. Ainsi les séparations sont toujours déjà abolies dans la mesure où est toujours déjà brisée l'identité en tant que dire-social codé qui est aussi un magma de significations imaginaires et sociales aux renvois infinis.

L'expérience exotopique choisie de Violette profane plusieurs séparations instituées par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire au nom de l'histoire de la profession, qui ne peut s'écrire

[88] Déclic : Dispositifs d'Études CLIniques sur les Corpus Santé.

qu'à la condition de la liberté académique au nom de la recherche scientifique. Mais elle conserve les rites du monde universitaire auxquels elle reste profondément attachée. En déliant le discours religieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de ses rites, elle dégage ainsi du jeu qui lui permet de s'affranchir de l'exclusion dans laquelle elle a été mise par usurpation de sa profession par l'institution. Dans l'espace ainsi dégagé, elle recouvre la liberté d'expression dont elle a besoin pour écrire l'histoire de sa profession conformément à son histoire professionnelle. En se désistant stratégiquement dans un espace disciplinaire exotopique, en plaçant son autonomie sous l'égide de la liberté académique entendue comme liberté professionnelle, elle institue et défend la souveraineté scientifique propre à sa profession et étend cette responsabilité à la pédagogie. Par l'exigence d'une responsabilité sociale en recherche et en pédagogie qui défende une vérité scientifique, Violette replace l'activité de l'enseignant à l'université dans l'espace politique dont l'institution imaginaire de l'organisation universitaire l'avait mise au ban.

2.2 « Géologue spectral, ça fait un peu fantôme » ou la souveraineté numérique

L'exploitation minière (argent, fer, cuivre, charbon, sel) est une ressource historique en Lorraine, dont l'exploitation s'est intensifiée durant la seconde révolution industrielle, la mécanisation aidant. L'École des mines est fondée à Nancy en 1919, après l'annexion de la Sarre, dont le bassin houiller, au titre de dommage de guerre, passe sous exploitation française. Aussi, les études en sciences de la terre en Lorraine s'appuient sur un réseau de formations historique et puissant. Le master en sciences de la terre, localisé à la FST de Nancy, accueille une quarantaine d'étudiants répartis dans sept parcours « *qui viennent de l'école de géologie et de l'École des mines, et même de Metz, parce qu'il y a géographie-environnement* », « *ça permet d'avoir un large choix pour les étudiants, mais chaque centre de formation n'ouvre qu'un faible nombre de formations, et puis il y a des mutualisations* ». Jérôme, EC, a, quant à lui, été formé « *à l'école de géologie* » qui est une école normale supérieure (ENSG). De fait, en sciences de la terre, que l'on soit à l'École des mines, en école d'ingénieurs, en école normale supérieure, ou à la faculté, l'« *enseignement est centré là, la situation intégratrice qu'on met en place, c'est le terrain* ». Aussi, les pratiques sont partagées, les ressources mutualisées. Mais « *les effectifs baissent voilà […]. Et après, en licence, notre licence sciences de la terre, il y a entre… Il y a eu un creux après le Covid, on est tombé vraiment bas, à une quinzaine* ». Comme les mathématiques, les sciences de la terre sont confrontées à une crise du recrutement qui pousse les enseignants à interroger leurs pratiques. Or Jérôme, pour sa part, se décrit comme

> *à la marge du cœur du métier de mes étudiants, ils étudient la géologie, moi j'enseigne les techniques analytiques, pour analyser les objets géologiques, je leur fais de la physique éventuellement, un peu de chimie, alors qu'eux veulent faire de la géologie, donc non seulement j'en suis à la préhistoire de la pédagogie, et en plus j'enseigne une matière qu'ils n'aiment pas.*

Aussi, Jérôme, qui ne partage pas le même imaginaire que ses collègues, s'interroge sur cette position centrale du terrain dans sa discipline : « *Est-ce que le terrain est obligatoire, et dans quelle mesure le terrain est obligatoire ?* ».

L'obligation du terrain dans le curriculum soulève la question de l'inclusion :

> *On sait qu'en sciences de la terre, on a un gros souci sur l'inclusion et le handicap. Sur l'inclusion, genre tendance sexuelle, opinion politique, on n'est pas plus mauvais que d'autres, on a beaucoup, beaucoup d'étudiants étrangers, on n'est pas loin de la parité d'un côté ou de l'autre selon le type de filière, mais on va avoir des filières plus féminines que d'autres, l'exploration minière n'est pas la plus féminine, mais on n'est pas dépourvu de femmes non plus. Mais sur l'inclusion du handicap, on est, en fait, on n'a pas commencé [...] On est tous persuadés que tel qu'on construit nos cours aujourd'hui, on n'est pas capable d'accueillir.*

La difficulté que rencontreraient les sciences de la terre serait donc inverse à celle que rencontrent les mathématiques. Finalement le lieu comme élément central de la discipline limiterait l'accès à la discipline autant que son absence en mathématiques. De fait,

> *sortir des chemins pour marcher tout droit dans les buissons, donc ça pose de gros soucis pour tout ce qui est mobilité. Ça, on voit bien tout de suite que, dès qu'il y a un problème de mobilité, ce n'est pas très gérable, mais aussi pour la surdité, faut pouvoir crier : « attention ! » et que la personne entende, pour la vision, parce que si on ne voit pas bien, on peut tomber dans un trou, il y a des falaises, il y a des... Voilà, mais aussi pour des problèmes qui sont plus des problèmes psy, faut pouvoir gérer quelqu'un en crise de panique sur le terrain, au bord d'une falaise, c'est extrêmement dangereux.*

Mais Jérôme, poursuivant son enquête, s'aperçoit à sa grande surprise qu'il n'est pas le seul éloigné du terrain : « *Il y a des tas d'étudiants et de collègues, enfin d'anciens étudiants dans leur travail qui ne mettent jamais le pied sur le terrain, jamais. Après donc la question qui se pose est : est-ce que le terrain est indispensable pour apprendre les concepts et apprendre à travailler ?* ». Il ne s'agirait donc pas d'inclure, mais de revoir la place accordée au terrain dans la formation.

Il appelle ses collaborateurs principaux : « *j'ai demandé à Orano*[89] *et Imerys*[90] *leur avis, je pourrai prendre pour Eramet*[91] *et Arcelor*[92]*, Arcelor a des mines, mais pas en France, donc Arcelor et Eramet ont le même problème que moi* ». « *J'ai discuté avec BHP*[93]*. BHP c'est une des plus grandes entreprises minières mondiales* ». L'institution imaginaire de l'industrie minière n'a pas de frontières. Explorer le sous-sol, s'enfoncer dans les entrailles de la terre est une expérience corporelle initiatique universelle qui appartient à toutes les cultures, et dont l'imaginaire, rien qu'en Europe, reste puissant et actif. Qu'il s'agisse du mythe d'Orphée, de la descente aux Enfers d'Héraclès ou de *La Divine comédie* de Dante, la catabase tisse l'étoffe des héros. Dans ce réseau qui se pense à l'échelle mondiale et transcende les frontières étatiques, l'UL est un partenaire professionnel comme un autre. Ainsi, au

---

[89] « *Orano, c'est ce qui a suivi Areva, Orano c'est l'uranium* ».
[90] « *Imerys, c'est aussi une boîte d'envergure internationale, [...] les minéraux industriels, ils vont ouvrir peut-être la mine de lithium dans le centre de la France* ».
[91] « *Eramet, c'est le nickel* ».
[92] Arcelor pour Arcelor Mittal, groupe sidérurgique mondial, deuxième plus important producteur d'acier au monde, implanté en Lorraine, à Florange (https://portail-ent-exterieures-arcelormittal-france.arcelormittal.com/Sites_ArcelorMittal_France/Florange_r67922039303424.html?process=1).
[93] Broken Hill Proprietary Company, abrégé en *BHP*, producteur de fer, de diamants, d'uranium, de charbon, de pétrole et de bauxite. Elle est la plus grande entreprise minière au monde (https://companiesmarketcap.com/fr/exploitation-miniere/plus-grandes-entreprises-minieres-par-capitalisation-boursiere/).

lieu d'être au service de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, Jérôme la met à son service, en profanant une séparation entre université et industries qui en fait n'existe pas dans sa culture professionnelle.

Or, de son côté, l'industrie minière rencontre une autre difficulté :

> *Quand on fait l'analyse, il faut connaître les analyses, et puis derrière, on a des données [...] et donc on crée des quantités de données absolument astronomiques ! On veut des gens qui fassent de la fouille de données massive, et donc on a tout ce virage technologique et numérique, qui est lié à des changements technologiques qui viennent du milieu des années quatre-vingt-dix, et qui, avec les progrès en informatique, sont en train de nous exploser à la figure et on n'a personne qui est formé !*

En somme, en géologie, fouiller les données devient aussi difficile que fouiller le terrain. Sauf qu'ici a lieu un glissement de terrain : la fouille de données massive, « *data mining* » en anglais, quand bien même elle a pour objet le forage de données, n'a rien à voir avec l'industrie minière. De fait, fouille de données et fouille du terrain relèvent d'imaginaires différents, l'un ne vaut pas pour l'autre. Dans le cursus de formation, il ne s'agit pas de faire « *de la géologie numérique, [...] On a beaucoup discuté de simulation, et donc de réalité virtuelle, savoir si on pouvait mettre les étudiants dans ces conditions-là, pour remplacer le terrain, on peut apprendre des choses, mais pas les mêmes choses* ». En effet, « *on n'apprend beaucoup moins de choses en réalité virtuelle parce que le caillou, on ne peut pas taper dessus* ». Ce qui fonde l'imaginaire minier tient à ce que les entrailles de la terre font à ceux qui les explore. Rien ne peut remplacer cette expérience fondamentale, qu'il faut avoir au moins vécue pendant sa formation, même si ensuite elle n'est plus nécessaire. Aussi, il s'agit plutôt de construire une filière parallèle, en soutien aux géologues de terrain :

> *Il pourrait y avoir un métier qui serait la personne qui choisit les outils en fonction des problèmes de géologie de terrain, qui met en place les protocoles d'analyse, tout ça, il n'y a pas besoin d'être sur le terrain pour faire ça, qui forment les géologues de terrain à s'en servir, qui envoient les géologues de terrain avec l'outil, et qui éventuellement les dépannent quand ils sont sur le terrain et qui, au retour du terrain, aide à traiter les données, faire la maintenance, les techniques.*

Ce métier existe déjà : « *En anglais,* spectral geologist *; en français, géologue spectral, ça fait un peu fantôme, mais les spectres sont des analyses, en fait donc c'est des représentations graphiques d'un résultat d'analyse* ». Donc ce projet de nouvelle filière profane le centre de la discipline, le terrain, le désacralise, pour instituer une collaboration entre les géologues de terrain et les géologues de bureau, de sorte qu'il soit possible d'inclure pratiquement tous les profils en géologie parce que « *ça ne paraît pas plus difficile de taper sur texte à l'ordi quand on ne voit pas, que d'analyser un caillou finalement* ». De la sorte, la géologie se « spectralise ». De fait, même si le géologue de bureau ne va pas sur le terrain, il en analyse des « *représentations graphiques* », qui en sont issues. Si les géologues de bureau ressemblent fortement à « *des mathématiciens ou des informaticiens* » auxquels il faut « *expliquer un minimum de géologie pour avoir un bout du travail qui est fait, mais c'est très lent parce que le pauvre mathématicien, il ne comprend rien à l'échantillon et il n'y peut rien quoi !* », reste que, sans la connaissance du terrain, la fouille des données n'a aucun sens. Ainsi, la spectralisation de la géologie échappe à l'écueil de la virtualisation qu'elle aurait couru avec la simulation. L'atopie de la

spectralisation diffère de celle produite par la virtualisation telle qu'y ont recours les mathématiciens. Si les mathématiques se désistent vers l'informatique, comme en géologie, c'est pour construire un pont virtuel qui permette de combler l'écart qui les sépare actuellement des étudiants. Mais les espaces virtuels qu'ils créent, site web (Daniel et Serge) ou application (David), sont des espaces autres que le curriculaire, sans lien avec la carte. Ils forment des espaces adjacents où les étudiants doivent s'orienter seuls, sous leur propre responsabilité. Ainsi, du projet de Serge :

> *Ça leur permet de combler, si… Évidemment, ça ne fait pas des miracles, si les lacunes ne sont pas trop importantes, ils peuvent les combler par eux-mêmes. Beaucoup d'étudiants parviennent à le faire assez rapidement, s'ils ont à peu près le niveau, en fait l'idée c'est qu'ils aient que quelques petits trucs à rattraper. Si jamais ils sont à vingt pour cent, il va y avoir beaucoup de travail.*

Aussi, ces espaces virtuels qui existent en dehors de la carte universitaire reconnue par l'institution, qui tient à en garder le contrôle, déstabilisent la topologie étudiante parce qu'ils débordent la carte qui leur a été présentée. Les étudiants, au niveau le plus petit de l'échelle universitaire, parcourent ainsi une carte largement plus complexe que celle dont dispose l'institution. Cette distorsion accroît les inégalités dans la mesure où la correction d'échelle est laissée aux étudiants. Pour abolir les séparations qui sont inscrites dans les *curricula*, sans que la charge ne soit déportée sur les étudiants, la profanation consiste donc plutôt à surcoder la carte écrite par l'institution, de sorte que l'instituant s'inscrive dans l'institué. Cette spectralisation de la profession de géologue, qui la recentre sur l'analyse des données, la détourne de la production d'œuvre, la découverte de gisements, pour la recentrer sur le cœur de la profession, le réfléchissement qu'est l'analyse des données ainsi produites. Ainsi, en se défaisant du lieu, la profession recouvre sa mission initiale de réfléchir le monde plutôt que d'être à son service.

Pour y parvenir, Jérôme, en tant qu'ingénieur de formation en géologie, qui maîtrise le terrain et le souterrain, fait du bricolage professionnel. Le dispositif mis en place, qui vise à créer une filière en géologie où la place du terrain est spectrale, est à la mesure des enjeux. Pour arriver à ses fins, il concatène un projet Erasmus + qu'il parvient à reconduire, un projet financé par l'ANR, un PEPR (programme et équipement prioritaires de recherche), et un CPP, « *c'est un tout petit morceau* », sans parler du soutien des plus grands groupes miniers mondiaux, BHP, Eramet, Imerys et Orano avec lesquels la géologie « *collabore depuis plus de quarante ans* », nécessaire pour monter la nouvelle filière de géologue spectral et l'inscrire dans le RNCP :

> *BHP, qui nous a fait une lettre de soutien, donc on a un géant mondial basé en Australie, qui nous a dit : « – Faut y aller ! ». Arcelor a tout de suite répondu : « – C'est super ! ». Donc on espère recevoir une lettre de soutien, Eramet a réagi pareil, on a une entreprise, un collègue hongrois qui a démarché une entreprise finlandaise, qui a eu toute de suite la même réaction. Le BRGM[94] est très intéressé.*

Jérôme voit jusqu'en 2029 et assure ses arrières. Cette profanation du terrain au profit d'une filière spectrale soutenue par l'industrie et les services publics français de référence dans la gestion des

[94] BRGM (Bureau de recherches géologiques et minières) est l'établissement public français expert du sol et du sous-sol.

ressources du sous-sol, qui équivaut à former des géologues à distance en soutien aux géologues de terrain, tend à séparer l'analyse des données du terrain où la fouille a lieu. Cette séparation peut être mise en récit selon deux versions opposées qui sont la preuve de la qualité du récit ainsi construit pour ménager la profession en dépit des apparences.

Il est possible de considérer que l'institution imaginaire de l'industrie minière a en effet tout intérêt à mettre en avant la fouille de données et occulter la fouille du terrain, à séparer l'une de l'autre, de même qu'en guerre, il est plus simple de poser des mines sans savoir qui marchera dessus. La distance entre l'analyse et le terrain déréalise l'activité minière, qui, pareille à un « *fantôme* » ou un « *spectre* », devient fumeuse. Loin des yeux, les conséquences sont moindres. La fouille de données occulterait les conséquences de l'industrie minière sur l'environnement en éloignant le terrain derrière un écran, alors que l'inclusion qu'elle pourrait désormais revendiquer la présenterait sous un jour avenant[95]. À ce titre, l'institution imaginaire de l'industrie minière procèderait exactement comme l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, elle présenterait-occulterait son action. Prise dans une mondiation naturaliste, elle pratiquerait l'oubli du monde, en occultant la relation qui nous lie aux lieux. Cet oubli du lieu est la séparation qui réunit tous les professionnels de l'industrie minière, dans une continuité totémique d'intérêt et de pensée. Mais à la différence de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, elle modifierait son imaginaire non pas en s'arrogeant les lieux, mais en les spectralisant, pour s'affranchir de leur imaginaire et dégager de l'espace pour agir. Moins il y aurait de géologues de terrain, plus il y aurait d'informaticiens, et meilleure l'image de l'industrie minière serait.

Soulever la question éthique en géologie a exaspéré Jérôme, qui l'a évacuée en arguant qu'au vu des réductions d'heures subies chaque année, il n'était pas envisageable d'intégrer cette réflexion dans le curriculum (*supra* chapitre9). Aussi, dans le choix opéré par les sciences de la terre, la question du terrain serait tranchée en faveur de l'industrie minière davantage que dans le sens sociétal. Le spectre que refléteraient les sciences de la terre serait l'industrie minière et non la société, à l'instar d'autres filières universitaires scientifiques enracinées au terrain, comme l'agronomie. Quelques étudiants adhèreraient encore, quand les autres désertent les bancs universitaires ou se révoltent[96]. La profession ne serait plus souveraine dans la mesure où elle serait soumise à l'hétéronomie de l'industrie.

Mais Jérôme ne peut analyser la situation ainsi car ce serait trahir sa propre culture professionnelle, être confronté à l'abîme et exposé à un effondrement identitaire, d'où son exaspération à mes questions. En profanant la séparation entre milieu professionnel et milieu universitaire, en mettant l'institution imaginaire de l'organisation universitaire au service de l'industrie, Jérôme délie le discours religieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et s'en affranchit. Il profane avant tout le rite de sa profession, le passage initiatique par le terrain. De cette déliaison, il ménage un espace où créer une filière en sciences de la terre sans terrain. Il aménage donc un espace imaginaire atopique, « sans-lieu », adjacent à la filière des « *géologues-explorateurs* » à la recherche

[95] À preuve le changement de nom et de cap de BHP, qui est devenu BHP Group et a recentré son activité en Australie, après la rupture d'un de ses barrages miniers au Brésil le 5 novembre 2015, qui a ravagé sur 850 km tout l'écosystème du Rio Doce en raison de la négligence et du mauvais entretien des infrastructures.
[96] Gérard M., (11 mai 2022). « Des étudiants d'AgroParisTech appellent à "déserter" des emplois destructeurs », *Le Monde* en ligne.

des gisements qui ne sont pas encore découverts. Ce « sans-lieu » est oubli du monde et du tissu de relations vivant que sont les lieux. Or quand du discours religieux ne reste que l'histoire, selon Agamben, il devient « *jocus* », jeu de mots. La géologie spectrale est le fantôme de la géologie. Mais loin d'être l'écran de fumée qui occulte des pratiques où « *on fait n'importe quoi avec le sous-sol* », elle dissimule une profanation universitaire de l'industrie minière qui vise en fait à préserver la souveraineté politique du sous-sol des projection spéculaires et spéculatives de l'industrie minière.

En effet, si la profession universitaire en géologie ne prend pas « *le virage numérique* », la souveraineté du sous-sol échappera aux États car la compétence de l'analyse des données appartiendra aux entreprises privées qui ont pris ce virage bien avant l'université. Jérôme, qui parle, de par sa formation initiale d'ingénieur, la même langue que les industriels miniers, a choisi de collaborer pour mieux ruser : si la géologie ne devient pas spectrale, alors la géologie sera privatisée. Ainsi, si la dimension atopique de la géologie spectrale semble amoindrir la profession, dans la mesure où elle renonce au terrain, dans la mesure où elle abolit toute séparation dans la profession des géologues, entre industrie et université, la contrepartie de cet éloignement de la production d'œuvre, est, par réfléchissement, la souveraineté géologique numérique qui transcende les frontières territoriales. Si l'université ne forme pas des étudiants et des enseignants au *data mining*, les entreprises risquent de s'arroger cette compétence des compétences, avec les risques que cela comporte pour les États de se trouver dépendants du privé pour gérer leur propre sous-sol.

Par conséquent, la liberté académique dont Jérôme fait preuve vis-à-vis de l'institution est au service d'une souveraineté qui dépasse la carte instituée par celle-ci. Instituer une nouvelle filière revient à surcoder la carte instituée, dont il sait que l'usage éminemment politique et stratégique dépasse les frontières de l'université. Il importe que l'université, et non l'industrie, écrive cette carte. Aussi, dans le choix opéré par les sciences de la terre, la question du terrain serait en fait tranchée dans le sens sociétal plus qu'en faveur de l'industrie minière. L'ambiguïté demeure cependant, et c'est la ruse de Jérôme. Dans la mesure en effet où l'imaginaire est un faisceau ouvert de renvois entre les strates, tel un « un océan interminable » (Castoriadis, 1975, p. 500), l'industrie, les services publics français et l'université collaborent à l'écriture d'une filière en géologie spectrale où chacun voit son intérêt.

Aussi, le contre-dispositif narratif inventé par Jérôme, en surcodant la carte universitaire, en faisant de l'atopie une stratégie pour réinventer la géologie, transforme la profession en ménageant un récit qui fait, par son ambiguïté, lieu commun pour tous les acteurs. *Il compose avec l'inéluctable du lieu en s'en désistant pour privilégier la réflexion et assure la souveraineté numérique de la profession vis-à-vis de l'industrie. Paradoxalement, et à rebours du discours religieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, c'est en profanant toutes les séparations – entre recherche, enseignement et administration ; entre industries, services publics et université ; et entre la géologie, l'informatique et les mathématiques, parce qu'ils parlent tous une même langue, qui leur suffit en tant que lieu commun imaginaire habité ensemble – qu'il consolide sa profession dans sa dimension politique, en assurant les conditions de la souveraineté numérique future des sols, à l'heure où les États peinent à sauvegarder leur souveraineté territoriale face au numérique.*

Le contre-dispositif que bricole Jérôme corrobore la puissance de l'imaginaire du lieu sur le lieu lui-même. La souveraineté de la discipline n'a plus aujourd'hui besoin du lieu pour exister tant celui-ci est puissant ; son reflet suffit. La désistance de la profession du lieu qui est pourtant le principe de son

existence devient ainsi la condition de sa souveraineté parce que la souveraineté est une expérience spatiale qui décide de sa propre carte, quel que soit le lieu où elle a lieu. Ainsi, que la profession devienne en partie atopique ne remet pas en cause sa souveraineté. La souveraineté de la profession a lieu aujourd'hui à condition qu'elle « s'expose à la réalité, aux forces du dehors (qu'elles soient culturelles, idéologiques, politiques, économiques ou autres). C'est là que l'université est dans le monde qu'elle tente de penser. Sur cette frontière elle doit donc négocier et organiser sa résistance. Et prendre ses responsabilités » (Derrida, 2001, p. 78). *Aussi, du moment où la souveraineté n'est plus pensée comme une expérience spatiale circonscrite à des séparations instituées par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais comme une expérience imaginaire dont la compétence est d'écrire soi-même la carte de la profession* selon la liberté académique qui en donne les conditions et les limites, alors elle a à nouveau lieu dans l'espace politique au service de la société.

2.3 « On remet un coup de polish » ou la souveraineté entrepreneuriale

Fabrice et Nathan, ESAS en écoles d'ingénieurs, bénéficient d'une relation d'exception à l'université (*supra* chapitre 9). Ils sont davantage protégés que le reste des enseignants par les conditions dont ils jouissent. Leur conception du savoir, ou le « *si ça marche, on le fait, et je crois que c'est faire avant de réfléchir* » selon les termes de Fabrice, tend à s'y généraliser. À ce titre, Jérôme, Fabrice et Nathan ont les mêmes pratiques. Mais leur imaginaire diffère. En effet, quand il s'agit de monter un projet, au lieu que ce soit l'enseignant qui bricole le dispositif, les étudiants s'en chargent : « *C'est des projets tous les ans, on en a fait un nouveau ; et puis là je leur [aux étudiants] ai dit : "– On va inventer un nouveau système de transport, qui soit écologique, économique, accessible à tous, réalisable avec les technologies existantes"* ». Fabrice « *sent que les jeunes sont intéressés par l'aspect écologique* ». En fonction des réponses des étudiants aux projets, l'équipe perçoit ce que la société attend. Les étudiants produisent le reflet dont elle a besoin pour orienter ses actions, car l'imaginaire des étudiants, en première année, malgré la sélection, est encore vierge de celui de l'école. Si le projet ne les intéresse pas, les enseignants le recalent. Conformément à leur imaginaire, ils vérifient que ça marche avant de faire, mais cette première vérification ne porte pas sur les conditions techniques :

> *Et donc, et là, il y a eu tout l'amphi qui a levé la main, alors que d'habitude, on en a entre zéro et dix personnes. Quand on est bon, on en a vingt […]. Donc on a mis quatre projets au lieu d'un, donc vingt-quatre élèves, c'était important, on avait dix mille euros à l'époque, en octobre 2017, et puis on s'est dit : « – Tiens ? ». Pendant toute l'année on voit que les élèves sont super motivés, ça passe un peu à TF1, il y a la télé qui vient, mais bon, c'était un projet à la con, un peu utopique quoi, et puis on le pousse un petit peu l'année d'après, on se dit : « – On pose à la Région un projet ? ». On se dit : « – Ben tiens, ça, ça intéresse les élèves ! Est-ce qu'on ne peut pas mettre plusieurs écoles qui vont travailler là-dessus, la mécanique, l'informatique, l'électrique, le génie civil, la partie énergie, moteur etc… ? ». La Région dit : « – Ouais ! ». Donc on se prend un peu de sous, et puis dans les labos, enfin les copains dans les labos, qui disent : « – Allez, ok ! ». Et on met d'autres projets.*

La personnification de l'amphithéâtre qui lève la main dit l'engouement et l'unanimité que suscite le projet. Ce qu'évalue ici Fabrice, pour savoir si ça marchera, est la réception de son idée dans l'imaginaire collectif des étudiants. Au fil des ans, la participation assidue des étudiants au projet sert à mesurer sa valeur, justifie l'intérêt des médias, de la Région et des collègues. En profanant la séparation entre étudiants et enseignants, en les mettant au centre de leur profession, les

enseignants bricolent un lieu imaginaire collectif, intrinsèquement lié à l'éthos des ingénieurs, fondé sur une collaboration de stricte égalité devant la matière, que l'on soit étudiant, ESAS, EC, professionnel ou autre. Même si, à ses yeux, « *c'est un peu utopique* », Fabrice se laisse porter par cet imaginaire collectif qui dépasse le sien. Il décrit ainsi le projet :

> *C'est quelque chose qui est hyper transverse, qui sort de nulle part, en fait, c'est un nouveau concept de rupture, qui n'a pu naître que parce que qu'il y avait tout à proximité, de tous les domaines, une espèce de constellations de connaissances, qui ont pu être cristallisées. Clac ! Et ça a donné l'ADN d'un truc qui pousse, qui pousse. Ce n'est pas une adaptation d'un train, ce n'est pas une adaptation d'un métro, ce n'est pas une adaptation d'une voiture autonome, c'est vraiment un truc qui sort de l'université, à cause de la proximité de toutes ces connaissances, des savoirs, des nouvelles technologies, ça naît comme ça et c'est comme ça [...] c'est ça le fond, quoi !*

Ce projet qui « *sort de nulle part* » est « *vraiment un truc qui sort de l'université* ». Ce lieu « *hyper transverse* », qui, en étant « *nulle part* », relie « *tous les domaines* » à « *proximité* », d'où naît une forme inconnue, ne peut se définir que de manière apophatique : « *ce n'est pas une adaptation d'un train, ce n'est pas une adaptation d'un métro, ce n'est pas une adaptation d'une voiture autonome* », car « *ça ne peut pas sortir d'un grand groupe comme Thalès, ou comme SNCF, ou comme Capgemini, parce qu'il faut à la fois être bon en ferroviaire, faut à la fois être bon en intelligence artificielle, faut à la fois être bon en mécanique, faut à la fois être bon en génie électrique* ». Ici, aussi étrange que cela puisse paraître, Fabrice s'appuie une mondiation de type animiste, qui met l'accent sur la continuité d'intériorité pour fonder le collectif. Et ce milieu d'où surgit l'imaginaire radical n'est autre que l'université. En effet, en raison de la concurrence entre les grands groupes, leur imaginaire, prisonnier de leur spécialisation, ne peut s'affranchir des formes déjà existantes. Ainsi, si Fabrice fustige les chercheurs, il n'en va pas de même du milieu dans lequel il professe, qui est unique à ses yeux, par la liberté qu'il accorde mais aussi par le réseau de connaissances qu'il construit. Aussi, le milieu universitaire est un instrument au service du développement, dont Fabrice fait un usage autre que celui des chercheurs auxquels il reproche de se complaire dans le monde du papier. Fabrice fait du dispositif universitaire un instrument au service de la société au lieu qu'il soit au service de l'institution :

> *Je ne sais pas combien on est à travailler sur *******, trente EC, cent élèves par an, dix salariés dans la SAS, donc c'est ça on, c'est tous les gens qui sont engagés. Moi je ne suis pas tout seul, j'ai juste eu l'idée, mais derrière c'est les directeurs d'école qui ont soutenu, le directeur de Lorraine INP, le président de l'université, on est un collectif de, c'est avant tout un projet qui est né à l'université. C'est la graine de l'ADN du projet, elle est née dans le terreau universitaire, parce qu'il fallait à la fois des connaissances dans tous les domaines, pour que ça marche, pour que ça parte.*

Son projet parce qu'il profane les séparations statutaires, d'établissement, de discipline, d'activités rend l'espace universitaire complétement isotopique. Les renvois issus du faisceau de significations imaginaires sociales sédimentés de ce milieu hybridé s'amplifient ainsi, et de ce « terreau » surgit l'imaginaire radical, alors que de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire auto-instituée et coupée du socio-historique, qui multiplie les séparations, ne naît qu'un imaginaire leurrant, une innovation incrémentale éphémère.

Fabrice, à la fois titulaire d'un doctorat et de l'agrégation, enseignant et chef d'entreprise, toujours à cheval, fait au quotidien l'expérience de la désistance pour que la profession ait lieu. En effet, l'invention de cet espace imaginaire isotopique source de l'imaginaire radical restera un « comme si » s'il n'est pas mis à l'épreuve du réel :

> *[Elon Musk] ce n'est pas un anti modèle, ce n'est pas un modèle, c'est un gars qui, euh, qui a été bon, […] ben c'est un gars qui n'a pas fini sa thèse déjà, il s'est barré déjà au bout de la deuxième année de thèse […], c'est un gars qui est né en Afrique du Sud, ses parents étaient profs de maths, il part aux États-Unis faire sa thèse et puis il dit au gars : « – Je me casse, ça ne sert à rien votre truc, c'est universitaire, ça sert à rien ». Donc il se casse, il monte sa boîte et il la revend, je ne sais plus le chiffre, c'est 300 millions de dollars, c'est 7-Zip.*

Ainsi, Fabrice qui se décrit comme « *un mini-Elon Musk* », n'est pas du genre à mener un « *un projet à la con, un peu utopique quoi !* ». Lui, quand il comprend à quel point le projet emballe l'imaginaire collectif, reprend son identité d'entrepreneur :

> *On commence à construire un petit circuit, en gros comme le bureau, et euh, c'est avec des petites voitures, des petits jouets et on voit que ça marche le truc : « – On n'a qu'à le faire en gros, sur 400 m ! ». Il y a un peu d'herbe devant l'université, et puis bon, tout le monde s'est dit : « – C'est fou ! ». Et moi j'ai dit : « – On s'en fout ! On y va, si ça marche, ça marche ! On prend les pelleteuses ! ».*

Fabrice prend un risque. Après une phase de test clinique, en « *petit* », le projet passe dans une phase « *en gros* » là où « *il y a un peu d'herbe devant l'université* ». Le circuit aménagé à coups de pelleteuse est, de par sa position géographique, lui aussi à cheval : localisé sur un espace qui n'intéresse personne, il se situe pourtant « *devant l'université* », en l'occurrence sous les fenêtres de la présidence. C'est de cette position symbolique, ni tout à fait dans l'université, ni tout à fait dans l'entreprise, qu'il développe un « *travail à double facette* » selon l'expression de Nathan, son collaborateur dans le projet. Fabrice sait en effet qu'il a autant besoin du « *terreau universitaire* » que de sortir de ce « *monde parallèle* » pour faire « *un truc qui marche en vrai* ». Il a besoin de l'imaginaire universitaire pour autant qu'il peut s'en désister vers un autre, industriel.

Ainsi, d'un côté, Fabrice met à profit le « sans conditions » de l'université en lui proposant un projet pédagogique peu coûteux qui lui assure la visibilité qu'elle recherche, celle de la valorisation industrielle des savoirs universitaires conformément au discours religieux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, qui veut désormais « *une application industrielle* » selon les termes de Frédéric. « *On est soutenus par le président, par l'université, toutes les écoles votent, ce qui pousse les écoles, c'est qu'il y a de l'engouement autour du projet, il y a de la communication, ça ne coûte pas grand-chose, la Région finance, donc tout le monde est content !* ». De l'autre, il « *créé une SAS dans laquelle je suis actionnaire, mais pas majoritairement parce que je n'ai pas le droit […] puis l'université rentre au capital de cette société en 2019 ou en 2020, je ne sais plus, la société est créée le 9 octobre 2019 et l'université rentre au deuxième tour* ».

Le « *truc* » « *à double facette* » consiste donc à profaner toutes les séparations de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire pour former un terreau unique au service de son projet et à mettre son projet au service de l'université comme support de communication et d'enseignement.

Comme Jérôme, c'est l'ambiguïté du récit qui assure sa réussite, car il satisfait les deux imaginaires en présence, universitaire et entrepreneurial, sans les exclure. Cette stratégie déstabilise la topologie universitaire : « *C'est la première fois, qu'une université rentrait au capital d'une entreprise, c'est la première fois qu'un PRAG finalement enfin chapeaute* ». Ainsi, exposée à l'épreuve du réel, la profession se transforme en même temps qu'elle transforme l'université, mais c'est la condition de la repolitisation de la profession. En effet dans le

> *contexte de la transition énergétique, de la transition écologique, il y a des offres, des réunions, des G7, des politiques qui font des Grenelle, des états généraux, des réunions quoi, euh, il y a les autres, alors ça, c'est politique, le peuple fait des hashtags sur Internet : « – Non à ci ! – Non à ça ! ». Mais il n'y a personne qui fait des vrais trucs quoi, donc !*

alors qu'en faisant sortir l'université du monde parallèle, en l'impliquant dans une entreprise aux côtés « *des boîtes qui viennent, des grands groupes de transports, des grands groupes de rail, le directeur général d'Eiffage : "– C'est pas con votre truc, franchement ça devrait marcher quoi !* », et de « *la ville de Nancy, parce que les Jeux Olympiques voilà, c'est parce que le ministère nous suit* », Fabrice repolitise l'université en mettant le terreau unique de son imaginaire radical au service de la société.

Mais la « *double facette* » du projet exige de se séparer de l'université. Le circuit se déloge à la périphérie de Nancy, « *ce qui nous a permis de passer à l'échelle du dessus, en termes de réalisation technique et puis de longueur, avant on avait un circuit de 400 m, maintenant on a un circuit de 1 200 m* ». C'est là que Fabrice me reçoit pour l'entretien dans une véritable mise en scène de lui-même en chef d'entreprise, jeans et chemise blanche décontractée, dans un bureau comme il n'en existe pas à l'université, neuf, rangé, propre, vaste, avec au mur, encadrées, les photos du record du monde : « *Vous avez les photos là, le directeur de l'école des mines, avec tout le monde, qui a fait rayonner l'université, les écoles, qui fait tout le tour du monde* ». Et sur son bureau : « *C'est la carte de vœux du ministère des Transports, il y a un bateau, un avion et* ******* *quoi, les mecs et ça c'est le ministre des Transports, on est suivi à la fois au niveau université, au niveau de la Région, au niveau du ministère* ». Le projet a pris une autre dimension. En effet, « *c'est hyper dur de rentrer dans un marché qui est réservé aux hyper grands groupes installés, quand on est tout petit* », et désormais « *va falloir attraper des salaires pendant, il va falloir que l'argent, qu'on gagne deux ans de développement, c'est des sommes assez élevées, plusieurs millions d'euros, faut qu'on arrive à vendre des projets* ». Pour ce faire, Fabrice n'a pas que scénarisé la mise en scène de lui-même, l'entretien l'a aussi été. Ainsi, de la biographie d'Elon Musk, modèle revendiqué par Fabrice. L'extrait est certes long, mais il est nécessaire pour comprendre la fonction du contre-dispositif narratif dans l'institution d'un espace substitutif pour la profession :

> *Elon Musk dit : « – Ah, tiens, dans le monde informatique, on va révolutionner le moyen de paiement sur Internet, sur Internet on devrait pouvoir payer tout sur Internet quoi, ce n'est pas la peine de passer par les banques, avec un vieux truc ! ». Et on lui dit : « – C'est impossible, les banques, c'est plus fort que toi, tu n'y arriveras pas ! ». Et l'autre, il fait PayPal. Il invente PayPal. « – Bougez pas, je m'en occupe ! ». Il fait le truc, et il le revend un milliard et demi. Donc, après, il a vingt-neuf ans, là, après il part avec un milliard et demi, on pourrait se dire : « – C'est fini !". Il part en Floride se faire bronzer, il voit les fusées qui décollent pfffffff et qui lancent leur truc qui retombe dans l'eau, et il dit : « – P***, ce serait moins con de la refaire tomber debout la fusée, on refait le plein, on remet un coup de polish, et on peut*

repartir quoi, ça coûterait moins cher ! – T'es con, c'est impossible ! Toute la NASA ? Les plus grands chercheurs des États-Unis, ils cherchent ça depuis longtemps, s'ils ne l'ont pas fait c'est que… ». Le type : « – Bougez pas, je m'en occupe ! ». L'autre, il fait Space X.

Et le récit continue encore sur le même mode, avec l'invention de Tesla. Le propos de Fabrice est théâtralisé, comme l'atteste le recours systématique au dialogue direct inséré dans son propre discours. Il fait dans la comédie, un remake de David et Goliath, version *Mission Impossible*. Son récit fait appel au comique de situation : Elon Musk « *part en Floride se faire bronzer* » et finit par s'occuper des fusées dans le ciel. Le « *bougez pas, je m'en occupe !* » suivi de l'épiphore « *l'autre, il fait…* » utilisent le comique de caractère pour rendre le personnage tout puissant et sympathique, puisqu'à chaque fois ellipse est faite des moyens déployés pour parvenir à ses fins. Le comique de répétition « *c'est impossible !* » se joint au comique de mots « *on remet un coup de polish, et on peut repartir* » pour décrédibiliser tout ce qui est du ressort de l'institué – « *les banques* », « *la NASA* », « *les plus grands chercheurs* », bref « *des vieux trucs* » burlesques – quand l'instituant est magnifié pour sa simplicité pragmatique où le « *ça coûterait moins cher !* » rime avec le « *ça marche !* ». Fabrice utilise le schéma narratif de la répétition, où les mêmes faits produisent les mêmes effets pour mieux dénoncer que cette répétition est instituée, qu'elle une construction sociale dont il est possible de se désister, notamment grâce au comique, qui ouvre une béance dans l'institué, manifestant l'écart entre le dire et le faire.

En ayant recours à la comédie, en prenant le masque d'Elon Musk, le propos de Fabrice est ambigu, et par conséquent réflexif : il est une fiction qui dénonce les règles de production de la fiction dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Il énonce ainsi les conditions selon lesquelles la profession a lieu. L'institué est certes inéluctable mais, suivant l'espace imaginaire bricolé depuis le lieu habité, il est toujours déjà instituant, à condition de la désistance, de renouveler son imaginaire, d'inventer une stratégie qui une autre relation à l'espace habité (isotopique), un autre moyen de paiement (à distance), une autre façon d'envoyer les fusées dans l'espace (en recyclant l'existant), une autre manière de se déplacer en automobile (en n'exploitant plus le sous-sol pour extraire du pétrole).

C'est le sens de la répétition qui est « l'autre du même », car « toute répétition est déjà variation » (Genette, 1999, p. 101). En effet, le lieu, réel ou imaginaire, en assignant une position autre à l'identique, permet l'identité du différent : « l'espace "pur" qui est la possibilité de la différence en tant qu'il est condition de la répétition du même comme différent, c'est-à-dire itération-répétition a-temporelle, dans le *toujours,* (aïon, *ἀϊον)* de la spatialité ou de la co-existence ou de la com-position » (Castoriadis, 1975, p. 289). De la sorte, la répétition est profanation de l'économie du récit institutionnel explicatif, béance ouverte dans l'économie informative du sens, qui créé un espace adjacent interprétatif qui questionne le sens de ce qui est institué. Assurément, Fabrice a déjà fait ce récit de nombreuses fois, c'est un autre de ces « *trucs* ». Instituer son entreprise sur le marché du transport, dans un secteur concurrentiel, nécessite un art du récit qui la fonde selon un imaginaire distinct de ceux déjà existants, qui valorise le petit « sans moyens » qui n'a peur de rien contre le géant tout-puissant, qui démonte la mécanique de l'institué en montrant qu'il existe un espace adjacent instituant. En cela, il est bien « *un mini-Elon Musk* » qui maîtrise l'art du *storytelling*.

Le coup de Fabrice est ainsi de mettre l'institution imaginaire de l'organisation universitaire au service de sa propre institution, par le truchement d'un récit mythique qui reprend les codes dont celle-ci a besoin pour assurer sa propre institution religieuse – l'interdisciplinarité, la valorisation industrielle, la science au service de la société, la responsabilité sociétale des entreprises, la territorialisation, … – mais sur le mode comique, qui indique qu'il en fait un usage réflexif. Rien ne manque au « *coup de polish* » narratif. Fabrice a parfaitement inventé la situation où il se trouve, et le bricolage imaginaire auquel il se livre pour se développer est puissant. Au nom de l'éthos des ingénieurs, il profane les rites universitaires institués entre statuts (EC vs ESAS ; enseignant vs étudiant), entre disciplines, entre établissements, …, mais il en conserve et respecte l'histoire, à preuve ses propos sur le terreau universitaire. En déliant rite et histoire, il fait de celle-ci un jeu, une comédie d'acteurs qu'il utilise pour réfléchir et dénoncer ce qui se joue dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Le contre-dispositif narratif qu'il a élaboré modifie la profession d'enseignant à l'université – c'est un ESAS qui pilote, l'université est actionnaire de son entreprise – et son style change le registre de la parole universitaire, de l'épidictique au comique.

Ce contre-dispositif essentiellement narratif est un espace imaginaire isotopique substitutif à l'institution, où le « *ça marche* » n'est pas uniquement un art de faire, mais aussi un art de dire. De fait, ce qu'institue Fabrice c'est sa propre institution, et à ce titre, il a besoin de faire et de dire sociaux. Une fois qu'elle a été suffisamment instituée, il a quitté l'université. Le monde qu'il a institué comme son monde disposait de l'imaginaire suffisant pour instituer à son tour les rites et histoires ménageant son auto-institution. Le « comme si » est ainsi un « *truc*[97] », qui consiste à bricoler un lieu imaginaire adjacent suffisamment puissant pour que, collectivement, il fonde une autre perception de l'espace environnant. Sa récurrence dans les propos de Fabrice atteste que l'art du contre-dispositif narratif tient de la ruse, qui joue avec l'institué en déviant son sens. Le truc déjoue le machin.

Ce faisant, Fabrice, lui aussi, repolitise l'université, en faisant de la question environnementale une question portée par l'ensemble des acteurs sans distinction. Le contre-dispositif narratif qu'il invente, dont la stratégie consiste à penser l'espace de façon isotopique, fait recouvrir à chacun sa souveraineté à entreprendre, fait jouer à chacun sa responsabilité sociale à répondre aux défis écologiques. Or dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, dans la mesure où ce qui tue l'institution est toujours une autre institution (Veyne, 1983, p. 57), des limites à la souveraineté d'entreprise sont posées de peur qu'elle fasse disparaitre l'institution. Aussi, Fabrice n'avait pas d'autre choix que de quitter l'université, tout en faisant en sorte qu'elle ait lieu ailleurs.

2.4 « On va remettre en place un potager » ou la souveraineté culturelle

Frédéric fait le constat désabusé que l'université participe à la « *mutilation de l'être humain* » en séparant savoirs manuels et intellectuels (*cf.* annexe 11). Sociologue de formation spécialisé dans

[97] Fabrice fait usage du terme truc trente-quatre fois dans l'entretien. Truc est le pantonyme le plus usité Comme machin, il ne marque pas un déficit langagier. Il est attesté « dès le XIIIe siècle dans le sens de "ruse" avant de désigner un jeu de cartes (XVIe s.), puis un stratagème visant à tromper les gens (XVIIIe s.) ; quant à l'emploi pour désigner une « chose dont on ne trouve pas le nom exact », il est attesté à partir de 1886 » (Balnat, 2023, p. 27).

l'industrie culturelle, il a « *rebasculé* » « *vers des questions ayant trait à l'environnement et au monde rural* ». En raison de son expérience antérieure dans l'éducation populaire,

> *la question de la transmission, pour moi, ça a toujours été central. […] c'est quelque chose qui, moi, me travaille depuis toujours. Et si vous voulez, ma vision du monde, elle repose là justement sur des questions qui sont, qui sont ancrées à l'émancipation des individus, à des pratiques de souveraineté, c'est se réapproprier effectivement un ensemble de… de choses dont on a été dépossédé. Voilà. Mon souci, c'est ça. C'est l'émancipation des individus. Et ça passe par la formation.*

S'il partage donc le constat de Fabrice sur le « *monde parallèle* » qu'est devenue l'université, il n'en fait pas la même analyse. Il y a, selon lui, « *une manière d'être au monde* » qui « *conduit à survaloriser l'intellectuel au manuel* » que l'université, en tant qu'institution chargée de la formation, participe à renforcer. Qui plus est, le régime de séparation qu'instaure l'institution imaginaire de l'organisation universitaire entre disciplines, établissements, enseignants, par la mise en concurrence de chacun a oublié que « *tout était totalement interdépendant* ». Ainsi, « *les sciences humaines pensent le monde à hauteur des humains sans intégrer la question environnementale. Et les sciences dures, c'est exactement l'inverse* ». L'enjeu consiste donc à « *se réapproprier un certain nombre de savoirs qui sont absolument essentiels, qu'on a complètement perdus, qui sont liés à notre déconnexion du monde naturel* ». Il importe donc que l'université retrouve son lieu de vie, car vivre dans un lieu ouvre à la « *complexité* », à

> *mettre en lumière justement toutes les dépendances qui nous lient à l'air, à la qualité de l'air, à l'eau, aux animaux et aux sociabilités interhumaines. Donc, c'est apprendre qu'on est lié, et donc être en capacité d'identifier, de défendre justement cette pensée, on va dire une pensée socio-écosystémique des humains, des humains qui sont en prise directe avec tout un environnement, toute une écologie, tout un biotope.*

Aussi, dans la mesure où l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est déliée et déconnectée du lieu où elle prétend être, le contre-dispositif de la profanation permet de « *se réapproprier effectivement un ensemble de… de choses dont on a été dépossédé* » de sorte à retrouver la « *souveraineté* ». Alors que la déliaison a pour conséquence que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est au service de son auto-institution, il s'agit qu'elle soit à nouveau au service de la société.

Son « *projet, c'est de sortir des murs de l'université* », « *parce que pour moi, la vie, elle est dehors, à l'extérieur* ». Ainsi, la série d'oppositions théorie vs pratique, intellectuel vs manuel produit un milieu moribond, alors que la liaison des uns et des autres produit un milieu vivant. De fait, se pose aujourd'hui « *la question de la subsistance. Parce qu'aujourd'hui, ce qui est tout à fait surprenant, c'est que vous arrivez à rencontrer des exploitants agricoles qui fabriquent des choses, de la matière première, qui n'ont même plus de quoi se nourrir eux-mêmes, qui n'ont même plus de potager pour eux* ». Dans une économie globale qui sépare et délocalise à tout va, l'économie domestique, qui n'est plus souveraine mais dépendante d'interactions économiques qui la dépassent, ne se suffit plus à elle-même. Les paysans cultivent sans pouvoir se nourrir, ce qui est une « *aberration* ». Or subsister, c'est ménager son être de sorte qu'il résiste et continue à exister. Dans la mesure où

l'habiter est compromis, il y a « *un problème dans notre rapport au monde et dans le sens qu'on pouvait prêter… aux études, qu'on pouvait prêter tout simplement à la vie en général* ».

Ce qui est dénoncé ici est la fin d'une culture agricole culturante. L'économie mondiale néolibérale coupe les paysans de leur économie domestique en réduisant leur activité à une visée unique, foncièrement biologique et fonctionnaliste, nourrir la planète. De la sorte, se produit une défaillance culturelle dans la relation au lieu, parce que la participation active et créatrice à l'activité culturelle agricole est en partie séquestrée par la division du travail qu'instaure l'économie néolibérale : les paysans ni ne mangent, ni ne transforment, ni ne vendent plus ce qu'ils produisent. Peu à peu, les instruments de la bureaucratisation néolibérale envahissent leur quotidien : quotas, normes, indicateurs, … si bien que le lieu n'est plus l'instrument de leur travail. Habiter et bâtir sont séparés, et le bâtir de l'économie néolibérale qui impose ses normes à l'activité agricole l'emporte sur l'habiter tel qu'en son lieu. Ainsi, la crise agricole est de même nature que la crise professionnelle vécue par les enseignants à l'université. La bureaucratie néolibérale les coupe de leur culture socio-historique, la rationalise et la virtualise par des données chiffrées, qui font que la relation au lieu, mutilée, devient déculturante. L'enjeu consiste donc d'une part à donner les moyens aux paysans de se réapproprier leur instrument de travail, le sol, en leur consolidant leurs compétences pour en comprendre la complexité, et d'autre part à donner les moyens aux étudiants de se réapproprier la complexité, en leur faisant travailler le sol. Dans les deux cas, ce qui importe est d'abolir les séparations instituées pour ménager le sens de chacune des deux professions.

Selon Frédéric, un seul moyen pour profaner l'institution : « *articuler vraiment la théorie et la pratique, mais au moyen du faire* », autrement dit privilégier une morale de l'action parce que « *compte tenu des enjeux environnementaux et climatiques, il faudrait arrêter de se tripoter la nouille encore pendant des décennies. Et donc du coup, à un moment, il va bien falloir faire des choix* ». Ainsi, au lieu que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire s'enferme dans le circuit fermé de son auto-institution, au vu de la situation, l'heure n'est plus à réfléchir, mais à « *faire* » un choix « *d'être au monde* » qui engage la souveraineté de chacun. L'heure de la théorie est passée. Y cantonner l'université reviendrait à abonder dans le sens de Fabrice et Nathan qui estiment qu'elle n'est qu'« *un monde parallèle* ». Aussi, comme Fabrice fonde le « *ça marche* » dans le récit de la comédie humaine, Frédéric ne tient au faire qu'à condition de le « *coupler intelligemment* » au travail intellectuel :

> *Travailler, par exemple, avec des paysans. Travailler avec des paysans et… Donc, leur venir en aide à certains moments. Des paysans qui sont en capacité justement de porter un regard critique à la fois sur leur activité et qui sont en capacité justement d'expliquer, par exemple, la manière dont on travaille le sol, l'importance des vers de terre, l'importance de la pollinisation. Et donc, du coup, essayer de coupler justement un travail concret où vous mettez vraiment la main dans la terre, dans le sol, avec justement une réflexion intellectuelle.*

Instituer un espace autre implique de repenser rites et histoires, mais aussi un autre lieu parce « *ça, dans le monde académique, ça n'existe pas, quoi ! Par rapport à l'université, je veux dire réintroduire des savoirs manuels dans des filières universitaires tel que je l'entends, dans des filières interdisciplinaires, ça n'existe pas !* ». Aussi, le projet de Frédéric est utopique, dans le sens où l'utopie est « une représentation plastique des espoirs projetés dans la vie sociale, malgré tous les démentis enseignés par l'histoire » (Mordacci, 2021, p. 4). L'utopie est la version critique du réel, celle qui surgit

de la crise du temps identitaire de l'institution pour faire surgir le présent des pratiques. Elle a pour vocation d'exister car « l'utopie est "un non-lieu" dont le sens est précisément d'être "au bon endroit" » (Mordacci, 2021, p. 13). Elle implique un espace autre :

> *On va remettre en place un potager. Et donc ça suppose de porter une réflexion ensuite sur la qualité des semences, ce qu'on va planter, ce qu'on va relier en telle manière. Donc de revenir finalement à des questions qui sont des questions d'agronomie et puis ensuite inscrire peut-être ces questions, dans des réflexions peut-être un peu plus sociales ou anthropologiques.*

Selon Foucault, « le jardin, c'est la plus petite parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde. Le jardin, c'est, depuis le fond de l'Antiquité, une sorte d'hétérotopie heureuse et universalisante » (Foucault, 1967, p. 759). En imaginant une utopie – forcément hétérotopique – Frédéric revient à la genèse de l'université, à la genèse de la pensée réfléchie[98]. De fait, le jardin, forme la plus ancienne des espaces autres selon Foucault, superpose en tant que tel, en un même lieu, différents espaces incompatibles et relie microcosme et macrocosme. Ainsi, Frédéric, dans ce lieu utopique, imagine un curriculum rythmé par le

> *travailler avec les paysans, il y a une temporalité, une saisonnalité finalement par rapport à leurs besoins [...] on se collerait le plus intelligemment possible sur leurs besoins, de façon à ce que... Puis, on file un coup de main quand il y a besoin de faire des couches chaudes, par exemple, sous serre à un moment, donc vraiment être une force d'appoint lorsqu'il y a des besoins qui s'expriment.*

Ainsi, au lieu que le temps universitaire soit emporté dans un flux continu pris dans un présent sans passé ni avenir, inscrire l'activité universitaire dans le cycle des saisons lui donne un surcroît de sens parce qu'elle se voit ainsi reliée à un besoin enraciné dans un lieu. Dans ce curriculum jardinier, il s'agit de « *s'ouvrir à l'agencement d'un territoire* » en réunissant une communauté qui profane les séparations, où ce qui réunit est « *le désir d'apprendre. Et ça, c'est quelque chose qui s'est complètement perdu* » avec pour objectif de « *participer à un projet, une aventure, on va dire, une expérience collective* » dont l'enjeu est de « *se repositionner, réfléchir très concrètement, en faisant des choses physiques, manuelles et prendre le temps justement de se positionner* ». La pensée, pour se désister, a besoin de se stabiliser.

Ainsi « cultiver son jardin » (Voltaire, 1969, p. 184), dans une société aussi marquée par l'incertitude que celle où vivait Voltaire, bouleversé à son époque par le désastre de Lisbonne, la guerre de Sept Ans et l'injustice royale, n'équivaut pas à se replier sur soi. Il s'agit de trouver un espace pour se « *re-positionner* » face au monde, pour le « *réfléchir* ». Le jardin, c'est le lieu où naît une souveraineté sans souverain, qui permet d'exercer une politique en tant que citoyen, qui dépasse les limites de la souveraineté collective telle que définie par Rousseau dans le *Contrat social* : « Quiconque refusera d'obéir à la volonté générale y sera contraint par tout le corps : ce qui ne signifie autre chose, sinon qu'on le forcera à être libre : car telle est la condition qui donnant chaque citoyen à la patrie le garantit de toute dépendance personnelle ; condition qui fait l'artifice et le jeu de la machine

[98] « Le Jardin » est le nom de la première école philosophique fondée par Épicure au VIe siècle a. C.

politique et qui seule rend légitimes les engagements civils, lesquels sans cela seraient absurdes, tyranniques et sujets aux plus énormes abus » (1782, p. 29).

Dans la mesure où l'économie néolibérale impose les mêmes normes à tous, quels que soient le lieu et la culture, les questions de souveraineté scientifique, numérique, entrepreneuriale et culturelle sont désormais affranchies des frontières étatiques. Aussi, pour recouvrer la souveraineté, il importe de se défaire de la manière dont l'économie néolibérale construit le réel, selon une dimension unique et singulière, qui institue une seule rationalité, celle du marché. Se défaire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en tant que production bureaucratique de la profession des enseignants à l'université exige de repenser la souveraineté en questionnant le lieu où l'université a lieu. Or, dans la mesure où, aujourd'hui l'économie néolibérale est diffusée dans l'institution universitaire, penser la souveraineté professionnelle demande de recomposer la relation à celle-ci. Si en effet, la profession ne bouleverse pas sa propre topologie, elle est condamnée à rester capturée dans le monde parallèle du papier que fustigent les universitaires soucieux de leur action politique. Il s'agit de recomposer une relation culturante au lieu d'exercice, qui ne soit pas aliénée à la rationalisation bureaucratique néolibérale. Ainsi, refléter le monde depuis un lieu sans lieu, n'a lieu ni dans la bibliothèque, ni dans l'amphithéâtre, mais, à l'image de Fabrice, depuis une « *bande d'herbe devant l'université* », ce qui reste aujourd'hui de l'espace adjacent hétérotopique qu'ont été tous les endroits dédiés à la réflexion, du jardin d'Epicure, à l'Académie de Platon, au Lycée d'Aristote, au jardin enclos des monastères, au campus américain. « *Remettre en place un potager* » au centre de l'université c'est donner l'occasion, par exemple, à des sociologues « *d'élargir un tout petit peu le spectre et de s'ouvrir un tout petit peu à l'agronomie, de s'ouvrir à l'agencement d'un territoire à hauteur de sa filière de production bovine, par exemple, à d'autres types de filières, maraîchage, etc…* ».

Mais le projet de Frédéric dépasse l'échelle du potager :

> *À* ***, il y a un lycée. Il y a le lycée*****, qui est un internat. Et cet internat, en fait, il est en délicatesse, parce qu'il n'y a plus suffisamment d'étudiants, de lycéens qui sont inscrits. Et donc, il est menacé de fermeture. Donc, l'idée, avec le proviseur, c'est qu'on puisse installer… à bas coût finalement, parce que ça existe déjà, il y a déjà la structure, des étudiants à cet endroit-là, ce qui permet de revitaliser le territoire. Et nous, ça nous permet effectivement de rayonner très, très facilement en fonction justement des activités.*

S'agit-il ici d'un retour au modèle monastique où est née l'idée d'université ? Si l'internat semble y ramener, il n'empêche que ce modèle construit à rebours de l'université actuelle n'est pas au service de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais du territoire qu'il contribue à « *revitaliser* » en stabilisant le rythme universitaire sur les saisons climatiques propres au lieu habité, « *en fonction justement des activités* ». Frédéric bouscule ainsi la topologie universitaire, en faisant du territoire son centre, et le calendrier universitaire, en faisant des saisons son rythme, de sorte que l'université réfléchisse exactement la société. Il institue un espace et un temps autres, pour que d'autres pratiques aient lieu.

Loin d'être utopique dans le sens commun du terme, l'espace imaginé par Frédéric existe : « *Le réseau que j'ai réussi à constituer, c'est un réseau d'acteurs locaux qui sont partie prenante déjà. Donc là, ils sont dans les starting-blocks. Ils aimeraient qu'on puisse commencer là tout de suite. Donc le*

territoire est effectivement une ressource ». Pour Frédéric, l'université est actrice du territoire, ce qu'elle a effectivement été, quand des IUT ont été implantés de-ci de-là en Lorraine. Ceux-ci pourraient continuer à en être acteurs à condition que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire cesse d'usurper leur souveraineté. Le lieu utopique ainsi créé a vocation à refléter les besoins du lieu où il se trouve sans en devenir le centre. Il vise à former des paysans « *en capacité justement de porter un regard critique à la fois sur leur activité et en capacité justement d'expliquer* ». Il s'agit moins de transformer les pratiques que d'offrir un lieu de désistance où donner « *une assise scientifique* » aux pratiques, selon les termes de Violette. Ainsi, l'université, en étayant les pratiques agricoles sur une réflexion scientifique, donne aux acteurs les moyens de défendre leur souveraineté et de participer à nouveau à la politique.

La profanation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire telle que la défend Frédéric, pour réparer la mutilation qui empêche les citoyens d'être souverains, instaure une séparation radicale « qui bouleverse sa topologie, elle inquiète tout ce qui organise ses lieux, à savoir aussi bien le territoire de ses champs et de ses frontières disciplinaires que ses lieux de discussion, son champ de bataille, son *Kampfplatz*, son *battlefield* théorique – et la structure communautaire de son "campus" » (Derrida, 2001, p. 26). Ce bouleversement de la topologie de l'événement universitaire est la condition de son « avoir-lieu singulier ». Il institue une formation au milieu du territoire, où les activités agricoles partagées avec les habitants délocalisent les pratiques et les rythment au cycle des saisons. Frédéric change ainsi les rites et l'histoire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et institue une économie locale du territoire souveraine.

Cette institution, qui pourrait sembler le spectre d'une nouvelle institution religieuse, ne l'est pourtant pas, dans la mesure où en son centre se trouve le territoire et ses besoins et non l'université. De la sorte, par rapport à la mutilation initialement dénoncée, la profession a bien de nouveau lieu, puisqu'elle s'incarne dans un lieu depuis lequel elle peut refléter la société, qui n'est plus l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais l'université culturante dont la profession a besoin. Dès lors, la profession, depuis ce lieu sans lieu, recouvre sa souveraineté : elle est dans le monde et hors du monde, à la fois utopique et hétérotopique. Ce faisant, depuis le microcosme du potager, elle peut initier une action politique dans le monde macrocosmique, où l'autonomie n'est certes pas radicale mais se sait toujours instituée par autre qu'elle-même, dans une hétéronomie qui reconnaît humblement la limite de sa propre humanité face à un univers plus grand qu'elle.

Conclusion du chapitre 11

Les quatre contre-dispositifs narratifs paradigmatiques de profanation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire présentés dans cette partie bricolent l'espace de sorte à instituer l'institution imaginaire de l'université dont ils ont besoin pour ménager leur profession. A partir de ce bricolage de l'espace est possible la désistance. Au gré des opportunités que leur vision éclaircie par le *kaïros* et médiée par autrui leur permet désormais de saisir, les enseignants synchronisent les différents temps universitaires dans lesquels ils sont inscrits, et deviennent à nouveau contemporains d'eux-mêmes. Par désistance, ils se délocalisent vers l'autrement qu'eux, s'ouvrent à autrui sans projection ni intention et font l'expérience singulière d'aller à la rencontre d'un magma de significations imaginaires et sociales autre que le leur. Depuis ce lieu sans lieu, leur tactique devient stratégie et ils ménagent ainsi un art de vivre académique eudémonique qui institue des conditions

professionnelles suffisamment bonnes pour leur profession. Ainsi, l'autonomie consiste à faire l'expérience de la limitation de son propre regard en s'ouvrant à l'autrement que soi, qui fait surgir l'étrangeté du familier dans lequel ils étaient noyés, et se produire un reflet autre que celui domestiqué. L'invention de cet espace domestique fait contre-dispositif à l'économie politique de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire et institue une autonomie qui n'est certes pas radicale, mais qui permet de choisir son hétéronomie : au lieu que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire impose son discours religieux, c'est une transcendance humaine et académique qui lui est préférée, qui affranchit de la machine organisationnelle. Aussi, l'autonomie réinventée est une stratégie qui « implique le refus d'une source de sens autre que l'activité vivante des humains » (Castoriadis, 1996, p. 225). Dès lors, ce bricolage recréée l'institution imaginaire de l'organisation universitaire parce que les enseignants agissent et y jouent leur rôle professionnel. De fait, l'institution n'est institution qu'à travers l'imaginaire social et les significations imaginaires sociales agies par les individus qui instituent l'espace académique domestique vivant, en réinventant la relation à la situation professionnelle de telle sorte que l'habiter ménage la profession.

Ces bricolages imaginaires de l'espace font advenir des dimensions de la souveraineté professionnelle menacées par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. La souveraineté professionnelle est un enjeu aujourd'hui car les enseignants à l'université n'habitent plus chez eux. Ils n'ont plus la compétence des compétences sur leur lieu de travail, pourtant conducteur de leur culture professionnelle et à ce titre instrument de leur développement. Ainsi donc, dans la mesure où l'autonomie de l'université n'est pas l'autonomie des universitaires, à charge aux enseignants à l'université de réinventer collectivement leur souveraineté professionnelle pour continuer à disposer de la liberté académique. Les contre-dispositifs narratifs qu'inventent Violette, Jérôme, Fabrice et Frédéric défendent des dimensions de la souveraineté professionnelle sans lesquelles la liberté académique n'aurait pas lieu. Les souverainetés scientifique, numérique, entrepreneuriale défendent la profession académique dans sa capacité à penser scientifiquement le monde tel qu'il se virtualise aujourd'hui, à orienter elle-même les recherches. Elles plaident pour la confiance dans la souveraineté culturelle de la profession des enseignants à décider pour elle-même, de sorte que l'université soit à nouveau le lieu de pratiques académiques vivantes, vecteur du développement professionnel des enseignants.

CHAPITRE 12 : L'IMAGINAIRE UNIVERSITAIRE EN TRANSFORMATION

L'analyse produite dans cette dernière partie s'appuie sur la catégorie de la désistance, qui a identifié, au huitième chapitre, quatre types espaces imaginaires substitutifs pour la profession. Le chapitre précédent a permis de comprendre en quoi consistait, dans la pratique, chacun de ces espaces de sorte qu'à partir de cette typologie, sont discutées ici les caractéristiques du contre- dispositif narratif qui permet aux enseignants d'instituer l'espace imaginaire substitutif dont ils ont besoin pour ménager leur profession. Sont analysées ensuite les transformations de l'imaginaire universitaire ainsi produites et la manière dont elles affectent la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université.

1 Le récit pour la profession est poïétique, il fonde la profession.

Le contre dispositif narratif qu'inventent les enseignants à l'université est une stratégie au service de la recomposition du lieu professionnel, qui, en tant que bricolage culturel socio-historique imaginaire, sert d'instrument conducteur à leur activité professionnelle. Ce contre-dispositif narratif se distingue des autres récits que produit la profession en ce que sa matière est la désistance de la construction sociale imaginaire de l'université que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a élaboré pour s'auto-instituer. Il témoigne « d'une certaine compréhension de l'institution et d'un positionnement de soi dans l'institution, comme d'une certaine capacité à créer en s'appropriant les marges de liberté qu'elle ménage. Ces espaces hétérotopiques constituent donc à la fois le résultat d'un apprentissage (une certaine appropriation ou maîtrise) et ce qui peut ouvrir à d'autres » (Nal, 2015, p. 9). Cette désistance est nécessaire pour que la profession puisse habiter selon sa propre culture, pour abolir l'absence de séparation qu'instaure la bureaucratie néolibérale entre la profession des enseignants à l'université et les autres. La désistance implique donc un bricolage imaginaire de l'espace qui délie l'histoire du rite et ouvre un espace imaginaire de jeu. Ainsi, la désistance n'est pas séparation de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, mais un « au lieu de » permanent localisé dans l'institution qui s'en délocalise aussi. Qu'il s'agisse d'un espace imaginaire adjacent exotopique, atopique, isotopique ou utopique, il n'en demeure pas moins que ces espaces hétérotopiques n'existent qu'en relation avec le lieu qui les produit, qui dit l'impossibilité de se positionner à l'extérieur d'un système qui institue la profession. Quand bien même toutes les profanations sont opérées, quand bien même les enseignants mettent l'institution imaginaire de l'organisation universitaire à leur service, ils ne peuvent se situer hors d'elle. Ils y restent liés par sa culture, même réduite à un jeu de mots. En effet, « rien ne peut être pour la société s'il n'est pas référé au monde des significations, tout est qui apparaît est aussitôt pris dans ce monde- et ne peut apparaître qu'en étant déjà pris dans ce monde » (Castoriadis, 1975, p. 481). C'est la raison pour laquelle cet « au lieu de » est instituant. En effet, à la différence de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, il se sait auto-altération de lui-même, « union et tension de la société instituante et de la société instituée, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant » (Castoriadis, 1975, p. 161).

De la sorte, par la désistance, la profession des enseignants à l'université y est sans y être, ce qui est le propre du reflet, alors même que le milieu dans lequel elle évolue professionnellement est devenu un dispositif de pure séparation. Elle reconstruit ainsi son milieu en ré-instituant la séparation qui lui manquait pour professer et continuer à habiter. La profanation opérée pour restituer à l'usage

commun de la profession l'université est de type « jocique » (*supra* chapitre 11) : elle fait de l'histoire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire un jeu de mots (*jocus*). Ainsi, Frédéric, pour défendre son projet de potager, se désiste de la construction sociale et imaginaire qui construit l'écologie comme une pratique contraire à l'économie libérale :

> *Parce qu'à force d'avoir peur de faire de l'écologie punitive ou des machins comme ça, évidemment, ça c'est très répandu parce que là, j'ai interrogé les gens sur le territoire, les élus en particulier, on est tous allés les voir. Pour eux, l'écologie, c'est vraiment un repoussoir. C'est d'ailleurs la grande force de l'écologie politique que d'avoir dégoûté tout le monde de l'écologie. Ça, bravo ! Donc du coup, il faut reprendre les choses autrement. C'est-à-dire que moi, je pense qu'il faut partir de la pratique. Peut-être parvenir à faire la démonstration de l'intérêt de fonctionner sur ce mode-là, plutôt que sur un autre. Parce que du coup, l'idée, ce n'est pas de dénoncer ce que font les autres. L'idée, c'est vraiment de valoriser quelque chose qui, en tout cas à mes yeux, mérite de l'être. Avec justement un apport qui permet de comprendre que l'agriculture, elle a été orientée dès les années 1960 dans une direction productiviste, et qu'en parallèle, contrairement à ce qu'on pense, il y a autre chose qui existe. Donc, ce n'est pas valorisé, certes, mais il y a effectivement d'autres manières de faire de l'agriculture aujourd'hui.*

Cette profanation se désiste de la construction imaginaire fictive construite par l'écologie politique qui considère le réel selon la rationalité unique du marché. Ce faisant, elle spectralise cette construction sociale imaginaire. La spectralisation consiste à dévier le faisceau de significations sociales et imaginaires dont est tissé le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire pour l'analyser et le déréaliser au profit d'une réalité plus complexe. Frédéric souligne ici comment la politique invente symboliquement le monde comme son monde : quand l'institution imagine que l'écologie est punitive, cette dernière devient « *un repoussoir* » par la « *force* » de son récit. Quand dans l'après-guerre, l'agriculture prend une « *direction productiviste* », une autre idéologie, un autre récit est à l'œuvre, qui défait lui aussi les liens avec le lieu de la profession. Pour faire concurrence à ces récits, il est nécessaire d'en inventer un autre qui se dégage du discours idéologique institué, « *des machins comme ça* », qui occultent la multiplicité des pratiques. En effet, « *contrairement à ce qu'on pense, il y a autre chose qui existe* », mais l'invisibilisation derrière des dire et faire sociaux institués fait passer ces pratiques pour déviantes. Ainsi, la compétence des compétences pour les agriculteurs, comme pour les enseignants à l'université, consiste en la désistance, à changer de méthode pour « *reprendre les choses autrement* », à tisser avec l'existant des récits alternatifs au récit institutionnel, de sorte que des reflets du monde autres que celui institutionnel aient lieu, qui ménagent la multiplicité au lieu de l'unité, l'ouverture à la fermeture.

C'est pourquoi, le récit pour la profession est essentiellement ambigu. Violette parle compétence, mais sa définition de la compétence diffère de celle de ses interlocuteurs, Jérôme ménage un discours qui satisfait chacun des acteurs impliqués, Fabrice emploie la rhétorique institutionnelle sur le mode comique, Frédéric fait un usage dolosif des éléments de langage attendus. Le contre-dispositif narratif utilisé pour profaner le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est surcodage de celui-ci : alors même qu'il tend à rendre la profession des enseignants à l'université fumeuse, les enseignants à l'université font usage de la même stratégie pour spectraliser le dire-social de l'institution. De la sorte, la situation est renversée : alors que mis au ban,

les enseignants étaient *sacer*, c'est-à-dire que ceux qui les tuaient restaient impunis avec l'interdiction cependant de les sacrifier, c'est l'institution qui le devient. Les enseignants à l'université, en vertu de la liberté académique dont ils disposent, situent ainsi leur dire-social dans l'institution tout en étant hors d'elle, sans que celle-ci n'y puisse rien. Ainsi, du bricolage imaginaire de Violette, qui construit un espace exotopique pour professer hors de son champ disciplinaire, mais n'habite pas hors champ. Ainsi, du bricolage imaginaire de Jérôme, qui construit un espace atopique réunissant tous les acteurs de sa profession dans un lieu qui spectralise la géologie, où ne plus habiter sa discipline dans son lieu inéluctable ménage le futur de celle-ci. Ainsi, du bricolage imaginaire de Fabrice, qui construit un espace isotopique où le dire-social et faire-social institués produisent, par la dérision, un imaginaire radicalement autre, où l'université n'existe jamais autant qu'en n'habitant plus le lieu où elle est circonscrite. Ainsi, du bricolage imaginaire de l'espace de Frédéric, qui construit l'espace utopique du jardin, qui place au centre de l'université le monde en ayant lieu hors d'elle.

Cette ambivalence fait d'eux des « jokers ». Le joker est celui qui qui considère les institutions comme des jeux[99] et fait des institutions un jeu. Le joker dénonce les impasses et absurdités de l'institution tout en faisant partie de l'institution, au même titre que chaque roi a son bouffon. Il joue un double-jeu. Le contre-dispositif narratif professionnel que ces enseignants inventent leur sert en effet d'analyseur de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, en révélant ses limites, ses failles et ses incohérences. L'analyse institutionnelle nomme les jokers des déviants, en distinguant trois catégories.
Se rangeraient dans le type déviant politique, Fabrice, Nathan, Frédéric et Jérôme qui s'attaquent à la stratégie institutionnelle de l'organisation avec des récits qui questionnent la finalité de la recherche et la responsabilité sociétale de l'université ; mais aussi Daniel qui interroge la finalité de l'université à professionnaliser les étudiants.
Dans le type déviant organisationnel, se trouveraient Sophie, Maud, Perrine, Patrice, Nathan, Fabrice, Christophe qui questionnent les statuts et missions des EC et ESAS au vu des conditions universitaires vécues aujourd'hui ; mais aussi Sandra, qui interpelle sur la place des professionnels dans les formations ; et encore Violette, Marc, Clélia, Irène, Serge, qui questionnent les séparations disciplinaires ; et enfin Frédéric, dont le récit interroge la topologie universitaire.
Et enfin dans la catégorie des déviants libidinaux, qui se jouent de l'institution, Violette et tous les autres qui se désistent de l'institution en ne la vivant pas comme réelle, que cette recherche n'a pas interrogés, et qui ne sont ni entendus ni nommés par l'institution, parce que l'institution tient à instituer elle-même les pratiques que d'autres qu'elles ont instituées. Le joker a en effet la liberté de prendre la parole à tout moment, mais sa parole n'a aucun poids.

La désistance des jokers ne peut avoir lieu sans la liberté académique dont ils disposent et que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire restreint en disputant à la profession l'institution du monde. Aussi, conformément au décret de 1984 qui institue la liberté académique, parmi les libertés qui la constituent, celle qui compte avant tout est la liberté d'expression, en tant souveraineté à professer le monde selon un récit produit dans des conditions scientifiques, parce que c'est de ce récit que découle la liberté de chercher et d'enseigner.

[99] *Joke* en anglais, directement issu de *jocus* en latin.

Mais le joker reste un bouffon tant qu'il est seul. Ce qui distingue les contre-dispositifs de Violette, Jérôme, Fabrice, Frédéric, Irène, Patrice (*supra* chapitre 10) et Rose est qu'ils impliquent un collectif. De fait, la liberté académique individuelle n'est rien sans souveraineté professionnelle. La qualité narrative du contre-dispositif qu'ils élaborent pour spectraliser l'institution imaginaire de l'organisation universitaire permet une reprise collective parce qu'il est oral et elliptique, parce qu'il noue ensemble récits explicatifs et interprétatifs. Il laisse place à la subjectivisation, de sorte qu'à partir du magma de significations imaginaires et sociales universitaires, il puisse produire d'autres reflets. De la sorte, il peut être re-raconté à la guise de ses narrateurs, qui multiplient les versions au gré des circonstances et des besoins (Benjamin, 2018). Qu'il s'éloigne de la réalité, jusqu'à devenir complétement imaginaire, importe peu, car sa fonction est de fonder la souveraineté professionnelle des habitant du lieu. Ainsi, du récit imaginaire qui explique l'architecture de la faculté des sciences et techniques de Nancy, établissement qui aurait été conçu pour un climat désertique tant les températures y sont basses pendant l'hiver lorrain (*supra* chapitre 4). Ainsi, du récit de Patrice, dont les multiples versions, mais aussi les silences mystérieux, laissent chacun libre de sa propre interprétation. Ainsi, du récit de Jérôme, qui spectralise la géologie, et l'affranchit en apparence des débats autour du sous-sol, mais reconstitue en fait autour du numérique l'unité de la profession telle qu'elle a existé durant la seconde révolution industrielle en Lorraine. Ainsi, du récit de Fabrice, qui réunit autour de son projet les professions sans distinction autour d'un projet industriel, de la même manière qu'au tournant du XXe siècle, au moment où l'école à laquelle il appartient a été créée, l'Art Nouveau a réuni toutes les disciplines à Nancy autour d'un même projet. Ainsi, du récit de Frédéric qui délocalise son projet dans un lycée, là où finalement a eu lieu la renaissance de l'université après Napoléon, et dont les bâtiments universitaires nancéen ont gardé le souvenir. Aussi, ces contre-dispositifs narratifs partagent une autre qualité : dans la mesure où la désistance n'est pas séparation de l'université, qu'ils sont tissés avec le magma de significations imaginaires et sociales universitaires, ils participent de la culture socio-historique universitaire qu'ils contribuent à véhiculer.

La qualité de ces contre-dispositifs narratifs réside dans leur reprise par le sujet, dans le temps de l'énonciation, alors que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a placé les enseignants à l'université dans le récit coupé de l'énonciation. C'est ce qui se produit entre Fabrice et Nathan. Si Fabrice est celui qui re-fonde la souveraineté professionnelle en dehors de l'université par le récit qu'il fait de son projet, quand Nathan reprend son récit, il le fait à la première personne du singulier : « *au départ, il y avait trois quatre écoles, mais Polytech pas vraiment d'implication, c'est le fait que moi je m'y intéresse, que je mette des étudiants dessus, ça a permis à Polytech de s'impliquer plus fortement dans le projet* ». Le récit est infléchi en fonction de sa propre histoire, il y joue lui aussi un rôle de premier ordre. Plus loin encore, il ajoute : « *pour moi le principal c'était de développer un nouveau véhicule, le véhicule Lorraine INP, dans le cadre du gros projet région* ». Dès lors, à partir de la version fondatrice de Fabrice, se construisent d'autres récits qui le déplacent et l'amplifient : il sert de support à la carte de vœu du ministère des transports, au sujet du baccalauréat technique ou aux Cordées de la réussite. Le récit n'appartient plus à son auteur, il se déforme, il se déplace, chacun le fait sien. Il appartient à un collectif qui fonde la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université dans un espace plus grand que celle-ci. Dans une certaine mesure, le contre-dispositif narratif partage ainsi des dimensions du récit épique. Sa fonction est de fonder un collectif, ici en l'occurrence le collectif professionnel des enseignants à l'université dont la souveraineté a été usurpée par la machine UL. Oral, ambigu et elliptique, d'essence historico-culturelle universitaire, il

est re-racontable à l'envi et cultive son imaginaire propre : les combats des enseignants à l'université pour recouvrer leur souveraineté, avec ses héros et ses anti-héros. C'est pourquoi le récit pour la profession a une fonction foncièrement poïétique : en re-fondant le collectif professionnel des enseignants à l'université, il leur permet d'habiter selon le quadriparti qui réunit les tensions ontologiques entre l'un et le multiple, le visible et l'invisible, ouvre à la multiplicité dans l'identité, à l'imaginaire culturel et socio-historique dans l'institué. Habiter les lieux en poète, selon leur quadriparti, destitue l'homogénéité, qui leurre et aliène, de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, niant la multiplicité des êtres et les séparant de leur imaginaire socio-historique propre (*supra* chapitre 6).

En revanche, quand le contre-dispositif narratif ne puise pas dans le magma de significations imaginaires et sociales universitaires, il peine à être re-raconté. C'est le cas de Sophie, qui a créé une salle de créativité dans un tiers-lieu à destination des enseignants et étudiants en IUT. Le projet s'inscrit dans une logique de transformation des pratiques pédagogiques conforme aux attentes de la pédagogie universitaire : valorisation des compétences, de la créativité, de l'accompagnement et de la collaboration. Voici ce que Sophie dit de la réception du projet :

> *Il n'y a pas eu d'opposition franche, parce que personne n'est forcé. C'est à disposition. Et comme on n'a rien enlevé à personne, parce que ce lieu n'était pas occupé, il n'y a pas eu d'opposition. Mais y a-t-il une adhésion ? Pas de tout le monde pour le moment. Est-ce que je l'ai entendu franchement ? Non, mais je l'ai entendu implicitement, parce que quand je propose, peu de personnes me disent : « – Je suis intéressé ».*

Les enseignants se désistent. L'imaginaire de ce lieu n'est pas dans leur imaginaire collectif, ou ne l'est pas encore, faute d'y participer. La salle de créativité a du mal à devenir un lieu de vie auprès des enseignants, alors qu'auprès des entreprises, auxquelles le lieu est ouvert, les personnels s'y sentent chez eux.

Mais seul un enseignant de l'échantillon considéré, David, situe sa réflexion dans une perspective historique longue qui prend en compte les strates enfouies du magma de significations imaginaires et sociales universitaires :

> *Même si c'est des choses très basiques, même si c'est la grammaire de l'école élémentaire, euh, on peut quand même changer de point de vue sur des choses basiques, ce n'est pas interdit. Je ne dis pas de faire l'usine à gaz qui ne sert à rien, mais, comme par exemple en maths, on a un glissement, il y a eu un premier glissement, disons dans les années cinquante, sur la théorie des ensembles, avec vraiment une révolution de terminologie et de point de vue sur certaines choses, ça a beaucoup changé tout d'un coup, et vraiment il y a eu des mots qui ont été inventés dans les années cinquante et dans les années soixante-dix, ils étaient dans tous les manuels, c'est impressionnant. Maintenant, on n'arriverait plus à faire ça. Sur, je ne sais pas, si ça vous dit, les bijections, injections, surjections, en fait les mots sont récents, nous on a appris comme ça, on enseigne comme ça, il y a des collègues qui se disent « – Ça a toujours été comme ça ». En fait c'est relativement récent, soixante-dix ans, et il y a eu un très fort effort de conceptualisation et de diffusion à grande échelle. Et là, c'est pareil, il y a des collègues qui pensent que c'est des conneries ou inutiles, mais il y a un glissement qui va avoir lieu vers les catégories, qui va un petit peu remplacer le vocabulaire, ça va se faire petit à petit, mais c'est sûr que dans un siècle, on n'enseignera pas les maths de L1*

comme maintenant. C'est lié, alors, pouvoir croire que les cours de L1 dans un siècle seront pareils que ceux de maintenant, ça choque des gens, mais c'est vraiment d'une naïveté énorme. Les cours d'il y a un siècle n'ont rien à voir avec ceux d'aujourd'hui. Donc, ça va changer même sur les trucs basiques, c'est déjà un petit peu en train de changer, ça glisse petit à petit, et donc là c'est vraiment l'apport de la recherche c'est-à-dire, c'est vraiment le fait de voir, par exemple quand on enseigne les choses en M1 M2, et des fois on se dit, est-ce que ce mot-là on ne pourrait pas le mettre tout de suite en L1 ?

Ainsi, David démontre la nécessité d'une approche socio-historique de la profession pour inventer un contre-dispositif narratif effectif (Derrida, 2001, p. 70). Ce détour historico-culturel, comme l'esquisse Frédéric sur l'agriculture, montre l'erreur de ceux « *qui se disent : "– Ça a toujours été comme ça !"*. L'institution est toujours auto-altération d'elle-même, sauf que cette auto-altération est imperceptible à l'œil nu. David souligne la « *naïveté énorme* » des gens, mais aussi de ses collègues, qui croient à l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui institue le monde comme son monde. Qu'il emploie le verbe croire souligne bien la dimension religieuse de l'institution qui, en s'auto-instituant, usurpe le temps et l'espace à son profit et institue les pratiques par des rites et des histoires.

Or, « *c'est déjà un petit peu en train de changer, ça glisse petit à petit* ». Mais savoir dans quel sens l'institution et ses habitants glissent n'est pas possible, sauf à se situer hors de l'institution. À l'échelle d'un siècle, le changement se produit d'abord par « *une révolution de la terminologie* ». À l'échelle de cette recherche, le changement se produit en se demandant « *est-ce que ce mot-là on ne pourrait pas le mettre tout de suite ?* ». Le changement n'est pas une innovation radicale, au contraire, il se produit « *sur des choses basiques* », du quotidien, « *la grammaire de l'école élémentaire* ». À l'origine du glissement vient d'abord le symbolique, expression de l'imaginaire radical de ceux qui ont su « *quand même changer de point de vue* » et fourni un « *très fort effort de conceptualisation* » pour raconter l'histoire avec d'autres mots : « *bijections, injections, surjections* ». Ensuite, viennent les rites, les manuels, l'apprentissage, l'enseignement, la « *diffusion à grande échelle* » qui instituent l'usage et occultent qu'auparavant il en était autrement. Ainsi, le contre-dispositif narratif exige de considérer l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en reconnaissant son auto-altération, ce qui ouvre à l'autonomie au lieu que la dénégation de cet état contraint à l'hétéronomie.

Pour autant, David estime que « *maintenant on n'arriverait plus à faire ça* ». Bien qu'il ne s'explique pas davantage, sur son propos plane l'ombre de « *l'usine à gaz qui ne sert à rien* », celle de la machine qui empêche de croire à la révolution parce qu'elle la fait passer pour une innovation radicale. « *Changer de point de vue sur des choses basiques* » est modalisé par un « *quand même* » suivi d'un « *ce n'est pas interdit* » exprimant aussi un empêchement, une difficulté à faire entendre ce qui est pourtant la souveraineté de la profession. Alors que, pour David, « *c'est vraiment l'apport de la recherche c'est-à-dire, c'est vraiment le fait de voir* », l'institution, « *usine à gaz* » produit la même fumée que Violette cherche à dissiper pour assurer la profession. Si l'institution imaginaire de l'organisation universitaire est bien selon les termes de Fabrice, « *une espèce de constellation de connaissances, qui ont pu être cristallisées* », un « *terreau* » unique et fertile dans lequel naissent des formes radicalement neuves, la formation d'un diamant remonté à la surface par le magma refroidi d'éruption volcaniques profondes prend des milliards d'années. Le flux continu de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire qui contient les enseignants dans le « *circuit fermé* » d'un

présent éternel entrave la cristallisation et empêche les renvois que peut produire le magma de significations imaginaires et sociales universitaires du moment que ce flux est interrompu. Il contraint à un bricolage imaginaire des lieux, où ménager un espace hétérotopique depuis lequel ce renvoi peut avoir lieu.

Aussi, l'espace imaginaire substitutif pour la profession, quel qu'il soit, est un dispositif « comme si » qui rend le lieu professionnel devenu étranger par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, à nouveau familier et habitable. Alors, les affordances, occultées par le flux continu du *chronos*, deviennent à nouveau visibles. Le ménagement de ce contre-dispositif, en tant qu'espace d'apprentissage instituant, fait recouvrir au lieu sa fonction d'instrument conducteur de l'activité, en tant que bricolage culturel socio-historique imaginaire (Rabardel, 1999). Par la médiation du lieu désisté, le rapport aux objets, à soi et à autrui est modifié. L'activité ainsi instrumentée par cet espace imaginaire substitutif pour la profession est productive parce qu'elle donne lieu à des projets pédagogiques, et elle est constructive parce qu'en mettant fin au trouble qui l'a déstabilisée, elle rétablit la souveraineté professionnelle nécessaire à la liberté académique (Samurçay & Rabardel, 2004). De la sorte, il devient à nouveau possible de bâtir à la mesure de l'habiter de la profession. Tous les bénéficiaires du CPP de cette étude ont, à l'issue de congé, changé de stature. Ils ont pris plus de responsabilités, tant en recherche, qu'en pédagogie, que dans l'administration. La prise de responsabilités atteste d'un développement où habiter un lieu universitaire n'est plus un contexte subi, mais une situation vécue comme une activité culturelle complexe, où différentes logiques socio-historiques se croisent, avec des pratiques cospatiales multiples dans un dispositif organisationnel bureaucratique d'une ampleur inédite. Habiter devient une activité dynamique d'auto-mouvement incessant qui déplace le regard pour mobiliser le capital spatial des lieux et exige de comprendre quelles sont les idéologies sous-jacentes aux frontières instituées. Ce changement de stature les fait occuper une place politique dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire de sorte qu'ils puissent à nouveau y jouer un rôle en tant qu'habitant.

Pour conclure, le contre-dispositif narratif qui profane l'institution imaginaire de l'organisation pour restituer à la profession la séparation nécessaire à sa profession se fonde sur la désistance. Il a lieu à l'université sans y avoir lieu. Ambigu, il joue un double-jeu et bricole un espace imaginaire substitutif à l'institution pour la profession, qui recompose l'espace de sorte que la profession ait lieu à nouveau. Ce faisant, il spectralise le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, qui institue le monde académique selon une dimension rationnelle unique et marchande, au profit d'un récit complexe et ouvert du réel. Ce bricolage fait des enseignants à l'université des jokers, dont la performance du contre-dispositif qu'ils ont institué tient à la capacité à mobiliser le magma de significations imaginaires et sociales universitaires pour qu'il soit re-raconté par d'autres qu'eux. La fonction du récit pour la profession est donc essentiellement poïétique : il ré-institue le collectif professionnel défait par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, de sorte qu'il puisse à nouveau habiter et donc bâtir.

De fait, la souveraineté professionnelle est la condition de la liberté académique, sans autonomie collective, l'autonomie individuelle ne peut avoir lieu. De la sorte, l'imaginaire familier de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire reflété autrement devient étranger au magma de significations imaginaires et sociales sédimenté au fil du temps à l'université. En recouvrant une relation culturante au lieu qui est le conducteur de leur activité professionnelle, ils retrouvent de la

consistance. Cette consistance fait qu'ils acquièrent une autre stature, parce qu'ils ne sont plus déstabilisés par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire dont le dire-social a ce faisant perdu son pouvoir performatif. De la sorte, les enseignants font l'expérience d'une autonomie dont l'hétéronomie est choisie, consciente et limitée par leur propre humanité, mais qui leur permet de recouvrer leur souveraineté professionnelle, soit la compétence de leurs compétences.

2 L'imaginaire universitaire en transformation

A partir de la catégorie désistance qui produit quatre espaces substitutifs pour la profession (*supra* chapitre 8) que le chapitre précédent a construit en paradigmes, il est possible de qualifier les espaces imaginaires substitutifs pour la profession de chacun des enseignants de l'échantillon considéré (*infra* tableau 3). Le tableau corrèle ces espaces avec les deux variables que sont les disciplines enseignées et les lieux d'établissements, conformément au chapitre dix qui a montré que les situations professionnelles faisaient varier la relation au lieu en tant que vecteur de développement.

Tableau 3 : Typologie des espaces imaginaires substitutifs pour la profession en fonction des disciplines et établissement des enseignants de l'échantillon

enseignant	discipline	Type d'établissement	espace imaginaire substitutif pour la profession	nombre d'occurrences	Enjeu pour la profession
Frédéric	sociologie	UFR	utopique	1	réflexion
Violette	psychologie	UFR	exotopique	3	
Rose	mathématiques	UFR			
Irène	mathématiques	UFR			
Maud	arts appliqués	IUT	atopique	7	virtualisation
Sandra	sciences de gestion	IUT			
Patrice	biologie	IUT			
Daniel	mathématiques	UFR			
David	mathématiques	UFR			
Serge	mathématiques	UFR			
Jérôme	géologie	UFR			
Marc	STAPS	UFR	isotopique	7	production
Clélia	STAPS	UFR			
Nathan	mécanique	école d'ingénieurs			
Fabrice	informatique	école d'ingénieurs			
Christophe	mécanique	IUT			
Sophie	sciences de gestion	IUT			
Perrine	anglais	IUT			

Les résultats montrent que les deux espaces imaginaires substitutifs pour la profession, ancrés dans la culture socio-historique universitaire, soient les espaces utopique (mondiation analogiste) et exotopique (mondiation naturaliste), sont peu représentés dans l'échantillon. Qui plus est, ils sont l'expression de disciplines qui revendiquent leur attachement aux humanités, sociologie, psychologie et mathématiques, dans la mesure où cette discipline est comprise comme visant au premier chef la construction de la pensée (*supra* chapitre 10). Il est remarquable aussi que ces deux espaces imaginaires soient institués dans des UFR, soient les anciennes facultés. Aussi, d'après l'échantillon considéré, que l'enjeu de la profession soit la réflexion du monde, est une conception en recul, qui ne peut avoir lieu ni dans l'espace disciplinaire (exotopie), ni dans l'espace de l'établissement (utopie), ce qui confirme que l'un et l'autre sont vécus comme des espaces qui préfèrent le conformisme à l'imaginaire radical, par aversion au risque (*supra* chapitre 1).

En revanche, les deux espaces imaginaires substitutifs à la profession, atopique (mondiation totémiste) et isotopique (mondiation animiste), sont bien plus largement représentés, avec sept occurrences pour chacun d'entre eux. Cette plus forte valence pourrait attester que l'imaginaire universitaire est effectivement transformé par les outils diffusés par la bureaucratisation néolibérale, qui, en en faisant des instruments, transforment les pratiques, si une réserve ne devait être apportée à cette conclusion. En effet, l'échantillon sur lequel porte cette recherche est restreint et majoritairement composé de disciplines dans les domaines scientifiques et technologiques, et situées dans des établissements à vocation professionnalisante, où l'alternance est partout développée, donc naturellement plus disposées à considérer l'espace entre université et entreprise comme isotopique. Dans cet espace substitutif imaginaire pour la profession, que la profession participe à la production d'œuvres contribue à apparenter celle-ci à un métier, comme l'a confirmé le chapitre précédent, où les termes « *boulot* », « *bosser* » et « *taf* » expriment ce que devient la profession.

Concernant l'expansion de l'espace imaginaire substitutif atopique chez les enseignants, deux explications peuvent être avancées.
D'une part, comme l'exemple de Jérôme l'a démontré au chapitre précédent, l'université se doit de répondre aujourd'hui au défi du numérique. Qu'il s'agisse de la pédagogie, des mathématiques, de la biologie, des arts appliqués, des sciences de gestion, chaque discipline est concernée par cette exigence, que le développement massif de l'intelligence artificielle confirme. Il s'agit d'un enjeu ontologique pour que les enseignants puissent continuer à habiter l'université et le monde. Néanmoins, c'est un enjeu colossal, dans la mesure où il suppose que les enseignants apprennent une autre langue que celle parlée par leur discipline. De fait, cette recherche a montré que l'apprentissage d'une langue autre que celle parlée au sein de la discipline soulève des questions identitaires. Ainsi, de la langue parlée par la pédagogie universitaire. Ainsi, des cinq enseignants en mathématiques qui ont appris la langue parlée par l'informatique pour relier leur discipline à la professionnalisation des études défendue par l'UL et qui, malgré un bagage conséquent, ont consacré un nombre d'heures important à cet apprentissage qui n'aurait pu avoir lieu sans le CPP dont ils ont bénéficié.
D'autre part, comme nombre d'enseignants l'ont souligné dans cette recherche, l'économie de la pénurie auxquels sont contraints les enseignants (*supra* chapitre 9) alors que l'université subit la troisième vague de massification, les conduit à avoir recours à la virtualisation des enseignements

pour surseoir au manque de moyens. Ce choix accroît les inégalités entre les étudiants, ceux ne disposant pas de l'autonomie suffisante étant encore de ce fait plus exposés à l'échec. Cette conséquence explique notamment la désaffection vers des études plus professionnalisantes et mieux encadrées, comme en IUT ou en écoles d'ingénieur.

L'échantillon considéré permet-il d'affirmer que les transformations de l'imaginaire universitaire sont effectives ? S'il est vrai que cet échantillon comporte un biais qui est la surreprésentation des domaines des sciences et technologies, il n'en reste pas moins que cette surreprésentation est conforme à l'identité de l'UL (*supra* chapitre 5). En cela, il est donc représentatif de la population des enseignants qui y habitent. En outre, cet échantillon a été constitué par le choix des membres du conseil de la formation de l'UL parmi les candidats au CPP. A ce titre, en sus du fait que ces candidats ont intériorisé les attentes de l'UL en matière de pédagogie, il est aussi l'expression de leurs représentations de l'enseignant de l'UL qui vient. De fait, ils se distinguent du reste des enseignants à l'université par leur expérience, leur engagement, leur capacité d'initiative qui les a conduits à s'inscrire dans un dispositif méconnu et marginal, qu'en dépit de la surcharge de leur activité professionnelle et du bazar ambiant, ils ont réussi à percevoir comme une opportunité de développement professionnel. Aussi, à la mesure de ces considérations, aussi restreint que soit cet échantillon, il est considéré au terme de cette étude comme représentatif des enseignants à l'UL.

Dès lors, l'expansion des imaginaires atopique et isotopique atteste que l'imaginaire universitaire, par hybridation de sa topologie, est en transformation. Il confirme les craintes qu'exposait Derrida sur le bouleversement de la topologie universitaire. En se virtualisant ou en se confondant avec l'espace alentour, l'identité professionnelle se transforme. Elle se technicise en même temps qu'elle tend à devenir un simulacre, c'est-à-dire le reflet du reflet de ce qu'elle devrait être. Cette recherche en donne plusieurs exemples. A preuve, la redistribution des missions dans les IUT notamment, où les ESAS sont amenés à prendre des responsabilités qui les conduisent à participer au pilotage de l'université, alors qu'ils ne sont pas chercheurs, tels Patrice et Sophie. Mais aussi Fabrice, ESAS et titulaire d'un doctorat, qui a fini par quitter l'université pour qu'elle ait lieu ailleurs. Mais aussi Frédéric, qui délocalise l'université pour qu'elle advienne selon sa culture socio-historique. Et encore l'UL, qui devient actionnaire de l'entreprise de Fabrice. Aussi, dans la mesure où ce sont les enseignants qui font l'institution, alors effectivement l'institution imaginaire universitaire de l'UL se transforme.

Enfin, comme souligné dans le neuvième chapitre, dans la mesure où l'UL est actuellement en transition entre deux conceptions, l'une libérale, l'autre marchande, le tableau n°3 permet aussi de relever des incohérences qui relèvent des différentes strates du magma de significations imaginaires et sociales universitaires sédimentées à l'université. Ainsi, la conception que défend avec virulence Daniel pour la discipline des mathématiques, en tant que discipline qui forme à réfléchir, aurait pu logiquement conduire à inventer un espace imaginaire utopique substitutif pour la profession, ou, à tout le moins comme ses collègues, Irène et Rose, exotopique. Or, l'espace qu'il ménage pour assurer sa souveraineté est atopique, à rebours de son souci de l'égalité des chances à l'université, puisqu'il fait reposer sur les étudiants la charge de la mise à niveau de leurs compétences en mathématiques. Cette incohérence peut s'expliquer par le bazar universitaire ambiant, où plusieurs imaginaires se superposent, mais aussi, dans la mesure où il mène des recherches de rang mondial, parce qu'il a saisi le CPP pour mieux aménager son temps de recherche, de même qu'il s'était saisi de l'opportunité de devenir professeur Monge à Polytechnique pour mener son HDR. De fait, avant

que d'accepter l'entretien, il a insisté sur le fait que ce congé n'avait rien produit pour lui à part de disposer de plus de temps, ce qu'il a répété en entretien. Aussi, croire que l'espace imaginaire substitutif à la profession correspond aux valeurs intrinsèques de l'enseignant qu'il a ainsi conçu est abusif et demande de prendre en considération l'opportunité que représente le CPP, dans une activité professionnelle surchargée.

Il en va de même des espaces imaginaires atopiques substitutifs pour la profession de Patrice, Sandra et Maud, tous trois enseignants en IUT, tous trois ESAS, Patrice et Sandra étant, qui plus est, AP. Tous sont sincèrement préoccupés de la réussite des étudiants. Tous défendent la réflexivité. Et pourtant tous les trois inventent des espaces où celle-ci est pensée de soi à soi, par le biais d'outils numériques tels que la plateforme Moodle ou le portfolio. Alors que la réflexivité exige de prendre en compte les dimensions sociales collective et institutionnelle de production du savoir, elle est pensée à l'aune du néolibéralisme, qui vise à faire porter à l'individu seul la responsabilité de ses actes. Cette incohérence entre le dire et le faire, outre qu'elle atteste de la coexistence des strates du magma de significations imaginaires et sociales universitaires, montre aussi à quel point saisir les théories sous-jacentes qui forment leur logique est un travail de déconstruction d'autant plus complexe que les enseignants manquent de temps pour le conduire.

Néanmoins, ces résultats mériteraient d'être approfondis sous plusieurs aspects. D'une part, en enquêtant auprès des enseignants moins expérimentés pour vérifier si l'imaginaire socio-historique universitaire exprimé par l'invention des espaces utopique et exotopique substitutifs pour la profession reste vivant dans l'université qui vient. D'autre part, en enquêtant auprès des enseignants qui ne sont pas engagés dans des dispositifs soutenus par l'UL, pour vérifier si les imaginaires associés à la bureaucratisation néolibérale de l'université, y sont actifs. Ces deux points constituent des limites aux résultats de cette recherche.

4 La souveraineté professionnelle menacée en interne

La création de l'UL et l'écart entre le discours de l'institution et les pratiques vivantes académiques, a provoqué une crise de l'habitation, expression d'une crise professionnelle inédite. De fait, la fusion des différents établissements universitaires lorrains en un EPSCP a été instituée par décision souveraine pour assurer la place de celui-ci dans un paysage universitaire mondialisé. Or l'UL a institué une nouvelle forme de gouverne : elle a pris la main sur la carte universitaire, réduit la multiplicité des cultures universitaires socio-historique à une instance unique, établi un flux temporel informationnel accéléré, inscrit dans les pratiques des rites bureaucratiques, employé une langue libérale au service de la professionnalisation des acteurs à l'université. Alors que le « comme si » est l'instrument dont la profession dispose pour réfléchir le monde, dans l'organisation universitaire dont la vocation est désormais de répondre aux besoins du marché du travail, ce « comme si » a été disqualifié dans son incapacité à produire des œuvres et à être dans le monde. Tant et si bien que l'économie domestique des pratiques universitaires a été invisibilisée et destituée au nom d'une économie rationnelle de la profession pilotée stratégiquement au niveau étatique. De la sorte, l'UL est devenue institution imaginaire de l'organisation universitaire, séparant l'université en tant qu'institution des enseignants à l'université en tant que profession.

Or la profession académique, qui partage avec l'institution imaginaire de l'organisation universitaire le pouvoir de nommer et de dire le monde pour l'instituer, garantie par la liberté académique, insécurise le pouvoir souverain de l'institution par sa dimension politique. Ce pouvoir justifie sa mise au ban qui fonde en retour le pouvoir souverain de l'institution. Cette mise au ban a consisté à dévaloriser l'économie domestique en tant qu'économie non lucrative, au profit d'une économie marchande et bureaucratique qui défait le lien au lieu en tant que conducteur de l'activité professionnelle. Aussi, dans la mesure où l'exercice de la profession est empêché par le « sans conditions » auquel la contraint l'organisation, où elle est assujettie à d'autres fins qu'elle-même, où sa liberté académique est menacée, les enseignants à l'université se voient exposés à la vie nue. Et cette recherche, qui a été l'occasion d'en être le témoin, tait les noms des personnes ainsi exposées. C'est ce dispositif de pure séparation qui a fait surgir la question de la souveraineté professionnelle, qui ne se posait pas tant que l'université et les enseignants à l'universitaire habitaient le même lieu imaginaire. Ainsi, dans la mesure où l'autonomie de l'université n'est plus l'autonomie des universitaires, où la liberté académique ne peut avoir lieu sans liberté de la profession, il revient aux enseignants à l'université de réinventer collectivement leur souveraineté professionnelle pour continuer à disposer de la liberté académique

La question de la souveraineté est une question politique soulevée dès l'Antiquité grecque et analysée en lien avec l'espace habité. De fait, la question de la souveraineté n'aurait jamais pu émerger dans cette recherche, si le choix n'avait été fait d'interroger le développement professionnel des enseignants à partir de leurs pratiques des lieux. Le lieu, en tant que construction imaginaire, pose en effet la question de savoir qui le fait. Est-ce le lieu qui fabrique la profession ou la profession qui fabrique le lieu ? Dans l'Antiquité, la souveraineté a été questionnée selon une dimension morale où il s'agissait de savoir si le pouvoir exercé sur l'espace circonscrit à celui-ci était juste. La question de la souveraineté pose donc la question du pouvoir en lien avec le collectif, quand celle de l'autonomie la pose au niveau individuel. Autonomie et souveraineté sont les conditions de la liberté académique. De la question de la souveraineté découle celle de savoir qui a pouvoir sur les lieux et comment ce pouvoir est accordé, ce qui déplace la question de la morale à l'autorité de ceux qui l'exercent.

Historiquement, la profession des enseignants à l'université a pouvoir sur son lieu d'exercice, mais aujourd'hui l'auto-institution de l'organisation universitaire limite ce pouvoir, non pas tant parce que les enseignants à l'université ne figurent plus dans les instances décisionnaires, que parce que l'instrument conducteur culturel de leur profession, le lieu, étant invisibilisé et affaibli, les conditions de leur souveraineté ne sont plus assurées. Aussi, tant que la question de la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université est posée en tant que pouvoir discrétionnaire sur un espace déterminé, au vu du contexte dans lequel elle se trouve, elle est un non-lieu. En effet, si la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université reste circonscrite à l'espace universitaire, alors la profession n'aura pas lieu, parce qu'en son lieu, elle n'a plus lieu. Mais la question de la souveraineté ne se pose plus non plus aujourd'hui dans un monde globalisé en termes d'inscription dans l'espace. Comment alors repenser la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université qui ont vocation à penser le monde, autrement que selon des approches géographiques, juridiques ou politiques ?

Repenser l'au-delà de la souveraineté est un enjeu qui ne se limite pas à l'université. Aujourd'hui les souverainetés territoriales et étatiques sont menacées par des souverainetés extra-territoriales économiques, numériques, alimentaires, pharmaceutiques… mais aussi par des principes juridiques, supranationaux qui imposent d'en revoir la conception. Il s'agit en réalité de défonctionnaliser les deux premières strates du vécu souverain, enracinées dans l'expérience vécue du lieu habité par la profession, de leur représentation, soit de délier le vécu de la souveraineté de son imaginaire, en tant que construction socio-historique issue du magma de significations imaginaires et sociales universitaires. Cette déliaison est possible parce que les lieux sont essentiellement des constructions imaginaires nées du magma de significations imaginaires et sociales qui s'y est sédimenté. Par conséquent, si l'organisation est auto-institution imaginaire de l'université, si son pouvoir souverain sur les lieux est lui aussi auto-institution qui ne devient réel que par le pouvoir de la carte et la sacralisation de l'écrit qui font advenir ce qui en réalité n'est pas, alors il est possible de profaner les séparations que l'institution imaginaire de l'organisation universitaire a instituées en déliant le rite de l'histoire, en faisant valoir que l'organisation universitaire telle qu'elle existe aujourd'hui n'est qu'une construction sociale imaginaire au service d'une idéologie qui n'est pas universitaire.

De la sorte, la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université doit s'autonomiser du lieu où elle se construit, en s'en désistant, en bricolant des espaces imaginaires substitutifs pour la profession où réinventer ce qui leur a été usurpé. La désistance s'opère dans l'ordre du symbolique par le biais d'un récit dont le contre-dispositif transforme le réel par la performance de sa profession. Aussi, la souveraineté professionnelle n'a pas lieu sans lieu, mais se délie du lieu pour avoir lieu et s'affranchit ainsi des conditions d'une université sans conditions (Derrida, 2001, p. 15) de sorte à refonder des pratiques académiques vivantes. La désistance est donc essentiellement un « au lieu de », un truc de joker qui joue avec les cartes instituées et brise l'institution. Loin d'être un désistement, la désistance des enseignants à l'université est une décision souveraine sur ce qui est : une profession ancrée dans l'habiter pour bâtir autrement le monde. Elle implique un « comme si », où la relation au lieu bricole des espaces imaginaires tantôt exotopique, tantôt atopique, tantôt isotopique, tantôt utopique, au gré des situations professionnelles rencontrées, qui profanent le dispositif de pure séparation qu'est devenue l'institution imaginaire de l'organisation universitaire capturée par la bureaucratie néolibérale à logique marchande, de sorte qu'il soit possible d'en faire à nouveau usage. Ce lieu sans lieu depuis lequel la profession a lieu est un chez-soi symbolique, où l'appartenance s'exprime par la langue, les rites, les histoires, en somme la culture professionnelle. Elle est une construction imaginaire topologique d'un contre-dispositif narratif profanant le dispositif de pure séparation institué pour restituer à la profession ce qui lui a été usurpé. Ce contre-dispositif narratif surcode le dire-social de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Il est ambigu et elliptique de sorte à ce que la profession s'en empare collectivement et chacun le subjonctivise à son gré. À partir de cette désistance, et sans se renier, la profession est de nouveau à l'épreuve du monde et peut avoir lieu dans le respect de la liberté académique. Elle recouvre alors de la consistance et sa souveraineté, en tant que compétence des compétences, et par conséquent sa dimension politique, et qu'il y ait ou non production d'œuvre n'est en fait plus la question.

Dès lors, l'au-delà de la souveraineté – telle qu'envisagée historiquement en lien avec le territoire, juridiquement en tant que relation entre les individus et politiquement en tant que relation de pouvoir – est symbolique. La souveraineté des enseignants à l'université aujourd'hui se fonde sur un

contre-dispositif narratif imaginaire qui se désiste de l'institution tout en ayant lieu dans l'institution, en instituant une relation avec la société en tant qu'habitants des lieux vécus par tous et non en tant qu'habitants de l'université, soit une profession de foi, incarnée, engagée et responsable au service de la société et non de l'institution. L'enjeu se situe donc dans la spectralisation du dire et faire sociaux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, soit la déviance du faisceau de significations imaginaires sociales instituées de sorte à le décomposer et l'analyser pour que la société elle-même soit à la recherche de la vérité. De la sorte, la souveraineté de la profession est la souveraineté de l'université et de la société, parce que l'institution est d'abord produite par les personnes qui la font. Et quand bien même l'institution imaginaire de l'organisation universitaire n'entend pas les jokers, dans la mesure où le contre-dispositif narratif qu'ils ont institué a permis de recouvrer collectivement l'usage du dispositif institué par l'institution imaginaire de l'organisation universitaire en le profanant, leur stature a changé, a pris de la consistance et permis d'assurer autrement leurs responsabilités dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Ainsi, ils recouvrent pleinement la compétence à habiter politiquement l'université et par leur participation, contribuent à ce qu'elle ne soit plus un dispositif de pure séparation.

Néanmoins, la construction effective de ces espaces substitutifs pour la profession est complexe, notamment par l'implication du collectif qu'elle requiert. Comme précisé précédemment, seuls sept enseignants sur les dix-huit interrogés y parviennent. Aussi, quand bien même certains ré-instituent la souveraineté professionnelle pour habiter tel qu'au lieu de la profession, à l'université cette souveraineté reste menacée en interne par le dispositif de pure séparation qu'a institué l'institution imaginaire de l'organisation universitaire.

Conclusion du chapitre 12

Aujourd'hui, la question de la souveraineté professionnelle des enseignants à l'université se pose, parce que sous l'effet de la diffusion des principes de la bureaucratie néolibérale, l'université est devenue institution imaginaire de l'organisation universitaire, soit un dispositif de pure séparation, dont aucun usage n'est possible, qui virtualise les pratiques des enseignants à l'université et les coupe de leurs pratiques académiques vivantes. Dans ce contexte, la souveraineté professionnelle s'exerce au niveau symbolique, en tant que désistance par rapport aux dire et au faire sociaux de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire. Ce contre-dispositif narratif est un récit pour la profession poïétique qui vise à ré-instituer la profession. Ambigu, il joue un double-jeu qui spectralise l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, de sorte que les enseignants puissent à nouveau en faire usage. Il fait des enseignants à l'université qui le racontent plus que des jokers, dans la mesure où leur récit interprétatif est suffisamment elliptique pour qu'il puisse être raconté par d'autres qu'eux-mêmes. Les espaces imaginaires substitutifs pour la profession qui sont créés par la désistance attestent que l'imaginaire universitaire, suite aux hybridations spatiales de l'université, est en transformation. Il devient de plus en plus atopique et isotopique, ce qui atteste de la puissance des outils diffusés par le *NPM* dans la transformation des pratiques. Cette désistance rétablit toutefois une relation académique vivante au lieu professionnel en tant qu'instrument conducteur de l'activité selon l'habiter culturel de la profession. Cette relation recomposée au lieu met fin à la désorientation vécue par les enseignants. Puiser dans le magma de significations imaginaires et sociales universitaires leur donne la consistance professionnelle suffisante pour changer de stature,

quand bien même leur discours et leurs actions puisent dans des strates différentes du magma de significations sociales et imaginaires universitaire. Cette autonomie individuelle ne devient cependant souveraineté professionnelle qu'à condition que le contre-dispositif narratif soit partagé par d'autres qu'eux, ce qui est difficile dans les conditions actuelles d'exercice de la profession.

CONCLUSION

L'écriture de ce travail s'est terminée dans le mois où, aux États-Unis, le *Compact for Academic Excellence in Higher Education* prouve la volonté de contrôle idéologique de la production scientifique. L'écriture de ce travail de recherche s'est terminée deux jours après la parution du rapport *Défendre et promouvoir la liberté académique*, remis à France Universités (Balme, 2025), qui alerte sur les dangers que cette liberté court aujourd'hui en France et dans le monde. Alors que les conclusions de cette recherche s'inscrivent dans ce même contexte de menaces pesant sur la profession des enseignants à l'université, elles ne soulignent pas tant l'importance de la liberté académique que celle de la souveraineté professionnelle. Pourtant, au départ, ce travail était parti à la recherche du développement professionnel pédagogique des enseignants à l'UL désorientés par les réformes qui ont impacté l'université au cours des vingt dernières années. Comment un tel déplacement s'est-il produit ? Pourquoi parler de souveraineté plutôt que de liberté académique ?

La profession des enseignants à l'université s'est d'abord construite sur le magma de significations imaginaires et sociales disciplinaires, hiérarchisées entre disciplines libérales, qui n'ont d'autres finalités qu'elles-mêmes, et mercenaires, au service de la société. Elle s'est ensuite construite au gré des crises politiques et de la finalité que le pouvoir de l'État a assigné à l'université. À la fin du XIXe siècle, en France, en Allemagne et aux États-Unis, la profession, davantage structurée, avec ses mécanismes de régulation propre, établit les conditions de son exercice sur la liberté académique, liberté professionnelle qui encadre les libertés d'expression, de chercher et d'enseigner. En France, la profession des enseignants à l'université s'entend au sens interactionniste du terme, où la puissance du symbole prévaut sur celle de l'agir. Sa finalité consiste à professer le monde telle qu'elle l'a réfléchi selon des conditions de production scientifique au service de la recherche de la vérité.

Les réformes du XXIe siècle, en transformant l'université, ont compromis les conditions de l'exercice de la profession. La LRU, adoptée en août 2007, visait à renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur en leur conférant de nouvelles compétences en matière de gestion des ressources humaines, immobilières et budgétaires. Elle a en réalité accru le contrôle de l'État dans le pilotage de la stratégie de recherche et d'enseignement, renforcé le pouvoir des présidents d'université au détriment des composantes paralysées dans des structures collégiales, naturalisé des logiques économiques qui placent recherche et enseignement en situation de dépendance, et accentué par la concurrence la disparité entre établissements.

Ainsi, dans un contexte de libéralisation et régulation intensifiées, la profession est exposée à un risque de dissolution tant au niveau collectif par fragmentation, qu'en son exercice même, par spécialisation et dispersion de ses missions, comme en témoigne l'émergence de la pédagogie universitaire qui n'est pas la pédagogie à l'université. Aussi, au vu de cette première analyse et du parti pris de considérer la profession selon une approche interactionniste, il importait alors d'envisager le développement professionnel à l'université selon une approche intégrative, qui ne dissocie pas les différentes dimensions de la profession.

La profession des enseignants à l'université s'apprend en situation, entre pairs, plutôt qu'en formation. Le lieu professionnel est donc l'instrument fondamental au service des apprentissages dans le développement des enseignants. Or les nouvelles conditions d'exercice de la profession

affectent les lieux et vulnérabilisent par conséquent cette profession. Les conditions sont en effet devenues telles que les affordances à disposition pour que les enseignants se développent ne sont plus si accessibles. La topologie universitaire, qui autrefois assurait l'hétérotopie nécessaire à l'exercice de la profession, est, depuis la première vague de massification, au cœur d'enjeux sociétaux qui la déstabilisent, en la mettant au service de finalités autres qu'elle-même, un développement territorial, économique et professionnel qui l'expose à devenir un dispositif de pure séparation, voué à la consomption. Dans ces conditions, la profession n'est plus chez soi à l'université. En Lorraine, cette crise de l'habitation est exacerbée par l'histoire où les tensions territoriales héritées de l'annexion de 1870 demeurent, où la désindustrialisation a favorisé la dispersion des établissements universitaires et où les tropismes frontaliers interrogent la centralité. La crise de l'habitat universitaire est une crise professionnelle.

Dès lors, le lieu d'exercice de celle-ci est au cœur de sa souveraineté professionnelle. Aussi, quand l'UL est créée en 2012, la carte universitaire devient un enjeu de pouvoir qui échappe à la profession. L'UL s'approprie la Lorraine comme territoire universitaire et établit son pouvoir souverain sur la profession en usurpant sa compétence sur les lieux. Cette auto-institution de l'organisation universitaire, a institué avec le *NPM*, une pratique managériale de l'espace, du temps et des pratiques universitaires, pour fonder son identité organisationnelle. Elle a placé la profession dans un non-lieu, d'autant plus que les conditions de sa profession, la liberté académique, disputent à l'institution imaginaire de l'organisation universitaire le droit à professer ce qui est et ce qui n'est pas et insécurisent son auto-institution.

Aussi, si la mise au ban de la profession l'expose à la vie nue qui est la vie exposée à la relation de pouvoir, dont la profession avait jusque-là été protégée en vertu de la liberté académique, il n'empêche qu'elle dispose du pouvoir d'inventer un contre-dispositif substitutif à l'institution pour la profession, qui profane les séparations dans lesquelles l'institution l'enferme, pour recouvrer sa souveraineté usurpée. En effet, dans la mesure où les lieux sont essentiellement des constructions sociales imaginaires, qui font les habitants autant que les habitants les font, il est possible de s'en désister à partir du magma de significations imaginaires et sociales universitaires qui s'y est sédimenté au fil du temps, de sorte à instituer à nouveau les conditions nécessaires et suffisantes à l'exercice de la profession. Dans l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, quel contre-dispositif narratif les enseignants instituent-ils pour ménager leur profession et recouvrer leur souveraineté ?

Répondre à cette question exigeait de bricoler une méthodologie qui sonde les strates du magma de significations imaginaires et sociales universitaires avec lesquelles la profession tisse le récit qu'elle ménage pour elle-même dans son lieu d'exercice. Au vu de l'objet à investiguer, l'approche qualitative délibérative était la plus appropriée. L'unité d'analyse choisie a été l'établissement, soit ce qui, dans la terminologie utilisée aujourd'hui, est appelé composante, dans la mesure où y sont pliés les différents niveaux économiques impliqués dans la vie académique. Le terrain de l'UL a été retenu parce que sa fréquentation à titre personnel donnait un accès facilité à ce récit pour la profession. Dans celui-ci, toutes les strates sont enchevêtrées et les démêler pour les besoins de l'analyse impliquait de considérer chaque strate du magma de significations sociales et imaginaires universitaires selon sa logique propre, avec les outils appropriés pour chacun d'eux. Pour éviter les biais que comportait le choix d'investiguer sur mon propre lieu de travail, l'analyse des strates de

mon propre magma de significations imaginaires et sociales universitaires était une condition préalable à l'analyse, qui a permis, par la même occasion, de construire les outils pour la mener.

Restait à trouver l'outil qui fît parler l'imaginaire des enseignants à l'université. Le CPP, dispositif créé en 2019 pour accompagner le développement professionnel des enseignants à l'université, a été considéré comme l'outil analyseur *ad hoc* dans la mesure où, au moment où a commencé cette recherche, il était tout juste institué et donc, en tant qu'encore instituant, susceptible de donner à voir les strates du magma de significations imaginaires sociales universitaires mobilisées par les enseignants pour se développer dans des conditions où la liberté académique et la souveraineté professionnelle étaient restreintes. Qui plus est, en tant que dispositif de formation socialement situé, soumis à la validation de la composante, du laboratoire et de l'établissement, pour adéquation avec les stratégies déployées, il impliquait de la part de ces bénéficiaires qu'ils aient inscrit leur développement dans un contexte professionnel qui ne se limite pas au leur.

La population sur laquelle a porté cette recherche a donc consisté en celle qui a bénéficié de ce congé entre 2020 et 2024, soit vingt et un enseignants en tout, un nombre limité, à lui seul indice de la difficulté à se développer dans ce contexte, que la générosité du congé pourtant octroyé ne suffit pas à lever. L'échantillon est formé des dix-huit enseignants qui ont accepté de répondre aux entretiens menés selon une approche compréhensive et clinique. Le déclencheur du récit, la crise de l'habitation devenue crise de la profession, au vu du « sans conditions » actuel de l'inconditionnalité de la profession, n'a pas été abordé directement dans l'entretien de sorte que l'imaginaire des enseignants parle librement. Les entretiens ont été codés à l'aide du *CAQDAS* Nvivo. L'analyse s'est appuyée sur des catégories conceptualisantes correspondant à chacun des niveaux considérés. L'institution a été appréhendée à partir des rapports institutionnels produits à son sujet, les établissements à partir de documents socio-historiques, et le vécu des enseignants à partir des entretiens et de l'observation de leur lieu de travail.

L'analyse montre que la profession vit l'université comme une machine qui institue des rites et des histoires qui ne font pas partie de son imaginaire, à l'exception des enseignants en école d'ingénieurs, et l'empêchent d'accomplir sa profession en la privant des conditions qui la garantissent. Elle n'est plus chez elle à l'université, et sa professionnalité est questionnée par la participation d'autres qu'elle aux enseignements et aux instances de décision. Son économie domestique est invisibilisée et coupée de l'accès à la sphère politique. La profession est mise au ban dans un non-lieu qui institue par là-même le pouvoir souverain de l'organisation.

Aussi, les enseignants à l'université, pour recouvrer leur souveraineté professionnelle, cherchent à reprendre position sur la carte pour sortir du non-lieu dans lequel ils sont placés. Pour ce faire, ils délient le rite et l'histoire de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, de sorte à n'en garder que l'histoire qui devient jeu de mot. Ils se dégagent ainsi de l'exposition au pouvoir souverain et à la vie nue. La profanation « jocique » produit des récits pour la profession qui font contre-dispositifs à l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, en instituant des espaces imaginaires substitutifs pour la profession. Ces récits pour la profession ont ainsi une fonction poïétique, ils inventent l'espace suffisamment bon dont les enseignants ont besoin pour habiter l'université. Ces récits ne sont cependant fondateurs de la souveraineté professionnelle perdue qu'à condition d'être re-racontés par d'autres que leurs auteurs. Pour ce faire, il est nécessaire qu'ils

soient des contre-dispositifs oraux, ambigus, elliptiques qui puisent dans le magma de significations imaginaires et sociales universitaires si bien que chaque enseignant puisse les subjonctiviser à sa guise. Dans les espaces ainsi conçus, les enseignants pratiquent la désistance du récit de l'institution imaginaire de l'organisation universitaire, modifient le rite et retrouvent du jeu où instituer à nouveau les conditions nécessaires à l'exercice de leur profession et, au premier chef, leur liberté académique. De la sorte, leur profession est à nouveau politique. Quatre types d'espaces substitutifs pour la profession sont inventés par les enseignants. Les espaces utopique et exotopique instituent l'institution de substitution sur le modèle socio-historique de ce qu'a été l'université. Les espaces atopique et isotopique, en revanche, instituent de nouveaux rapports à l'espace, qui abolissent les frontières entre présence et distance, public et privé. Ces espaces sont majoritairement représentés dans l'échantillon considéré ce qui atteste d'une transformation de l'imaginaire universitaire, suite aux hybridations spatiales dont l'université a été l'objet, même si l'institution imaginaire de l'organisation universitaire les fait passer pour des jokers, de sorte à continuer à instituer le monde comme son monde.

La souveraineté professionnelle ainsi recouvrée transforme cependant la profession dans sa topologie, dans la mesure où elle s'affranchit des séparations instituées et se désiste de son lieu d'exercice professionnel. Mais, alors que l'autonomie de l'université peut être distinguée de l'autonomie des universitaires – dans la mesure où la profession est partagée entre les professionnels, l'institution, son lieu et son architecture, tenus par le ciment symbolique de son lieu commun, la profession –, la souveraineté de la profession est la souveraineté de l'université, car ce sont les enseignants qui font l'université.

Dès lors, cet au-delà de la souveraineté professionnelle, qui se désiste des définitions géographique, historique et juridique, pour en privilégier une symbolique et imaginaire, fait que l'université a lieu elle aussi au-delà de sa topologie. La souveraineté professionnelle des enseignants à l'université se produit dans un étranger qui fait chez-soi, où la spectralisation dévie le faisceau du magma de significations imaginaires et sociales universitaires pour le décomposer, l'analyser et le détourner. L'institution imaginaire de l'organisation universitaire cesse d'être alors le dispositif de pure séparation voué à la consommation et la consomption auquel les réformes menées depuis les années deux mille l'ont condamnée. Les enseignants à l'université peuvent en retrouver l'usage et l'espace politique où professer un savoir produit selon les conditions scientifiques de leur profession. Ainsi, l'autonomie individuelle des enseignants à l'université tient à la manière dont ils construisent l'espace collectivement, car sans souveraineté professionnelle, la liberté académique est limitée. Cette souveraineté symbolique, qui nait de la désistance de l'expérience vécue du lieu vers un espace substitutif pour la profession et partagée entre pairs, où les enseignants habitent en poètes, réfléchit ainsi ce que pourrait être dans la société l'au-delà d'une souveraineté affranchie des nations et des frontières, une souveraineté symbolique sans pouvoir souverain.

Dans sa conclusion, le rapport de Balme appelle les universitaires à « imaginer de nouvelles manières de faire vivre leur métier, aux côtés de leurs étudiants et de la nouvelle génération de collègues, se mobiliser collectivement et tisser des liens nombreux et directs avec la société civile, […] développer une véritable culture relationnelle de la liberté académique, c'est-à-dire un rapport vivant à cette liberté, construit par l'engagement commun des chercheurs, étudiants, institutions et société civile, dans l'intérêt de tous »(2025, p. 152). Soit le paradoxe d'une institution imaginaire de l'organisation

universitaire qui met au ban les enseignants en faisant de leur lieu de vie académique un non-lieu et les enjoints à le recouvrer précisément comme le lieu même où cette vie académique a lieu, avec pour panoplie un arsenal juridique conséquent. Or, de même que Foucault et Agamben se sont affranchis du droit pour repenser la question de la souveraineté en fonction du sujet, la liberté académique ne peut se réinventer qu'en s'affranchissant des dire et faire sociaux de l'université, soit en la repensant au niveau symbolique, selon sa culture propre qui est menacée, ce que le rapport, commandé par France Universités, nie en laissant à penser que la liberté académique est essentiellement victime de menaces externes. Or, les menaces internes, liées à la souveraineté professionnelle, qui n'occupent que quatre pages du rapport (Balme, 2025, p. 40-44), sont celles qui enfreignent au quotidien la liberté académique.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, M. (2019). *Notion en débat : production de l'espace*. Géoconfluences. https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/production-de-lespace

Adangnikou, N., & Paul, J.-J. (2008, mai). *La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte* [communication orale]. 25e congrès de l'AIPU. Montpellier (France).

AERES, (2012). Rapport d'évaluation de l'Université de Lorraine [en ligne][Consulté le 20 décembre 2025].Disponible à l'adresse: https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/C2013-EV-0542493S-S1S1130004855-001347-RD.pdf

Agamben, G. (1995). *Moyens sans fins :notes sur la politique.* Éditions Payot et Rivages.

Agamben, G. (1997). *Homo sacer I : le pouvoir souverain et la vie nue* (M. Raiola, Trad.). Éditions du Seuil.

Agamben, G. (2006). *Profanations.* (M. Rueff, Trad.). Éditions Payot & Rivages.

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (M. Rueff, Trad.). Éditions Payot & Rivages.

Agier, M. (1997). Ni trop près ni trop loin. De l'implication ethnographique à l'engagement intellectuel. *Gradhiva*, *21*(1), 69-76.

Agulhon, C. (2018). Les IUT : de l'autonomie à la subordination ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *Hors-série n° 6*, 71-89

Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *American Educational Research Association*, *81*(2), 132-169.

Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of Learning Sciences*, *25*, 240-284.

Albero, B., & Brassac, C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie*, *184*(3), 105-119.

Albero, B., & Paivandi, S. (2022). Cadre théorique et méthode : Principe de cohérence et de pertinence pour construire des données valides. In B. Albero, J. Thievenaz (Dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain, traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.* Vol. 1, (p. 357-376). Éditions Raisons et Passions.

Ali, N. A., & Rouch, J.-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, *18*.

Amundsen C., & Wilson, M. (2012). *Are We Asking the Right Questions ? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education*. *82*(1), 90-126

Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. In I. Elliott, M. Murphy, A. Payeur, & R. Duval, (Dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. Vol. 1, (p. 221-231). De Boeck Supérieur.

ARULA. (2012, décembre 7). Les archives Perdrizet et le patrimoine universitaire de Nancy (projet de recherche) [Billet]. https://arula.hypotheses.org/602

Auburtin, E. (2019). Nancy-Metz : Les dynamiques géopolitiques d'une construction métropolitaine. *Revue géographique de l'Est*, *59*(3-4).

Augé, M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Éditions du Seuil.

Aujoulat, N. (1990). La *Phantasia* dans le *De anima* d'Aristote. Pallas. Revue d'études antiques, *36(1)*, 19-51.

Bachelard, G. (1961). La poétique de l'espace (3e édition). Presses universitaires de France.

Bakhtine, M. M. (1984). Esthétique de la création verbale (A. Aucouturier, Trad.). Préface de T. Todorov. Gallimard.

Balme, S. (2025). Défendre et promouvoir la liberté académique. Un enjeu mondial, une urgence pour la France et l'Europe. Constats et 65 propositions d'action [en ligne]. Paris : France Universités.[Consulté le 20 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2025/10/20251015_Rapport_Defendre_et_promouvoir_la_liberte_academique.pdf

Balnat, V. (2023). Madame Machin et Herr Dingsda : les anthroponymes indéfinis en français et en allemand. *Langages*, 232(4), 9-35.

Baron, M. (2010). Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux. Le *Mouvement social*, *233*(1), 93-105.

Baron, M., & Berroir, S. (2007). Paris et le système universitaire français : mythe et réalités. *Annales de géographie*, *655*, 3-22.

Barrier, J., & Picard, E. (2020). Les universitaires, combien de divisions ? Lignes de fracture et transformations de la profession académique en France depuis les années 1990. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *207*, 19-28.

Barth, B.-M. (2019). Chapitre 8. Jérôme Seymour Bruner et l'orientation culturelle de la psychologie cognitive. In P. Carré et P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 139-155). Dunod.

Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Éditions du Seuil.

Bauer, C. (2015). Une architecture organique d'influence wrigthtienne : fa faculté des sciences de Vandoeuvre -lès-Nancy, Georges Tourry, Claude Goclowski et Edmond Lay, architectes, 1968-1971. In J. EL Gammal, E. Germain et F. Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 267-279).Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine.

Bauer, C., Maurer, P., & Marseille, G. (2014). L'architecture universitaire à Nancy. Un objet d'étude en construction, un patrimoine en devenir. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 213-228) Presses Universitaires de Perpignan.

Baume, D. (2016). Analysing IJAD, and Some Pointers to Futures for Academic Development (and for IJAD). *International Journal for Academic Development*, *21*(2), 96-104.

Beaud, O. (2021). *Le savoir en danger : Menaces sur la liberté académique*. Presses universitaires de France.

Benjamin, W. (2018). *Expérience et pauvreté ; suivi de Le conteur ; et de La tâche du traducteur* (C. Cohen Skalli, Trad.). Éditions Payot & Rivages.

Benveniste, E. (1947). Le jeu comme structure. *Deucalion. Cahiers de Philosophie 2*, 161-167.

Benveniste. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.

Berdoulay, V. (2012). El sujeto, el lugar y la mediación del imaginario. In *A. Lindón & D. Hiernaux (Dir.), Geografías de lo imaginario* (p. 50-51). Anthropos Editorial.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Berthelot, J.-M & Ponthieux S. (1993). Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activités. In *Document du CERC (Centre d'Etudes des revenus et des coûts)*, n°*105*. La Documentation française.

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 . Enseigner au supérieur*. Peter Lang.

Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche formation*, *n° 67*(2), 53-72.

Bertrand, C. (2014). Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Rapport à la demande de Mme Simone BONNAFOUS, DGESIP [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/144000579.pdf

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, *13*(5), 209-214.

Bion, W. R. (1974). *L'attention et l'interprétation : une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes* (J. Kalmanovitch, Trad.). Payot.

Bion, W. R. (1989). Notes sur la mémoire et le désir. *Revue française de psychanalyse*, *53*(5), 1449-1451.

Bion, W. R. (1998). *Pensée sauvage, pensée apprivoisée* (F. Bion, Dir. ; M.-C. Réguis-Simeloff, Trad.). Éditions du Hublot.

Birck, F., & Rollet, L. (2015). La Faculté des sciences de Nancy dans le processus de constitution d'universités régionales (1854-1918). In J. EL Gammal, E. Germain et F. Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 82-112). Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine.

Blache, P. V. de la. (1908). *Tableau de la géographie de la France*. Librairie Hachette.

Blaise, F., Desbiolles, P., & Gilli, P. (2021). Concertation sur le recrutement des enseignants-chercheurs. Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation [en ligne]. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/279546.pdf

Blaise, F., Mutzenhardt, P., & Roussel, G. (2014). Disciplines rares. Rapport à Madame la Secrétaire d'Etat à l'Enseignement supérieur et à la Recherche [en ligne]. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2015/02/rapport-final-mission-disciplines-rares-16-12-2014.pdf

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien.* (F. de Singly, Dir.). (2e édition refondue). Armand Colin.

Bodin, R., Millet, M., & Saunier, É. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *17*, 143-167.

Bolle De Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131.

Bonetti, M. (2019). Bricolage imaginaire de l'espace. In A. Vandevelde-Rougale & P. Fugier (Dir.) (avec Gaulejac , V. de), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 88-91). Éditions Érès.

Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career Teachers: A Mixed Methods Scoping Study of Professional Development, Career Progression and Retention. *Education Sciences*, *11*(6), 299.

Boud, D. (2009). Relocating Reflection in the Context of Practice. In H. Bradbury , N. *Frost , S. Kilminster & M. Zukas (Eds.) Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 25-36). Routledge.

Boumaza, M., & Campana, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile » : introduction. *Revue française de science politique*, *57*(1), 5-25.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse : La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, *105*(1), 83-119.

Bourdoncle, R., & Mathey-Pierre, C. (1994). « Recherche » et « Développement professionnel ». *Recherche & formation*, *17*(1), 141-154.

Bouron, J.-B. (2022, janvier). *Capital spatial*. Glossaire de Géoconfluences. https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial

Boutinet, J.-P. (1999). *L'immaturité de la vie adulte*. Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R., & Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. Entretien de Jean-Pierre Boutinet réalisé par R. Bourdoncle et A. Gonnin-Bolo. *Recherche et formation*, *62*, 109-124.

Brague, R. (1999). *La sagesse du monde : histoire de l'expérience humaine de l'Univers*. Fayard.

Brédif, H. (2022). *Réaliser la terre : prise en charge du vivant et contrat territorial*. Éditions de la Sorbonne.

Brew, A. (1996). Preparing for New Academic Roles: An Holistic Approach to Development. *International Journal for Academic Development*, *1*(2), 17-25.

Brossard, M. (2004). *Vygotski*. Presses Universitaires du Septentrion.

Bruner, J. S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.

Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (M. Deleau, Trad.) (8e édition.). Presses universitaires de France.

Brunet, R., Théry, H., & Ferras, R. (1993). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. GIP Reclus, 470-471.

Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, *11*(2), 11-29.

Buber, M. (1977). *Utopie et socialisme* (P. Corset & F. Girard, Trad.). Préface d'E. Levinas. Aubier Montaigne.Burgos-Vigna, D., & Ghorra-Gobin, C. (2021). Villes et culture dans les Amériques. *IdeAs. Idées d'Amériques*, *17*.

Busino, G. (2003). La place de la métaphore en sociologie. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, *XLI(126)*, *91-101*.

Canguilhem, G. (2015). *Le normal et le pathologique* (12e édition).

Carausse, S. (2014). Les campus universitaires : des espaces à vivre. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 453-470). Presses Universitaires de Perpignan.

Cassin, B. (2018). *La nostalgie. Quand donc est-on chez soi ?* Autrement.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe. IV*. Éditions du Seuil.

Castoriadis, C. (2005). *Une société à la dérive : entretiens et débats, 1974-1997* (E. Escobar, M. Gondicas, & P. Vernay, Dir.). Éditions du Seuil.

Cawte, K. (2020). Teacher Crisis : Critical Events in the Mid-Career Stage. *Australian Journal of Teacher Education*, *45*(8), 75-92.

Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Gallimard.

Chambard, O. (2020). *Business model : l'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. La Découverte.

Choffel-Mailfert, M.-J. (2014). Les bâtiments universitaires nancéiens ; logiques nationales et enjeux locaux (1958-1973). In Y. Bettahar, M.-J. Choffel Mailfert (ir.), *Les universités au risque de l'Histoire*. Presses Universitaires de Nancy. Éditions Universitaires de Lorraine.

Christou, P. A., Farmaki, A., Saveriades, A., & Spanou, E. (2019). The "Genius Loci" of Places That Experience Intense Tourism Development. *Tourism Management Perspectives*, *30*, 19-32.

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, *17*(2), 81-102.

Cifali, M. (2008). Chapitre 7. Une pensée affectée pour l'action professionnelle ? In M. Cifali et F. GiustDesprairies (Dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). De Boeck Supérieur.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : valeurs des métiers de la formation*. Presses universitaires de France.

Clark, B. R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Clerc, P. (2021, janvier 21). *Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements.* Géoconfluences. https://geoconfluences.ens-

lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. Travailler, 4, 7-42.

Coccia, E. (2021). *Philosophie de la maison, l'espace domestique et le bonheur*. Payot.

Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 67, 91-104.

Collinet, C., & Payré, S. (2004). La communauté des enseignants-chercheurs en STAPS. Entre spécificité et perméabilité. *Travaux et recherches de l'UMLV*, n° spécial, 165-193.

Compain-Bajac, C. (2014). Lecture. *Campus, An American Planning Tradition*, par P. V. Turner. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 17-32). Presses Universitaires de Perpignan.

Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, *10*(4), 381-400.

Di Sano A. (2019, juillet 18). *L'histoire de l'IUT de Longwy - 50 faits marquants*. IUT de Longwy. https://iut-longwy.univ-lorraine.fr/lhistoire-de-liut-50-faits-marquants/

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30.

Coulon, A. (2020). L'école de Chicago (6e édition). Presses universitaires de France.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, *43*(1), 10-55.

Croché, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Bruylant-Academia.

Curtius, E. R. (1956). *La littérature européenne et le Moyen âge latin* (J. Bréjoux, Trad.). Presses universitaires de France.

Cytermann, J.-R. (2007). La mise en place des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES). Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [en ligne]. Paris : IGAENR (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche). [Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://www.viepublique.fr/files/rapport/pdf/074000680.pdf

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession : A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad.* National Staff Developpement Council & School Redesign Network at Stanford University. Standford University CA, USA.

Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles. In C. Burton-Jeangros, C. Maeder (Dir.), *Identité et transformation des modes de vie (p.64-84)*. Seismo.

Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3e édition). Armand Colin.

Dastmalchian, A., Blyton, P., & Adamson, R. (1989). Industrial Relations Climate: Testing a Construct. *Journal of Occupational Psychology*, *62*(1), 21-32.

Day, C. (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quaterly, 39(1),* 7-26.

Debarbieux, B. (1995). Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique. *Espace géographique*, *24*(2), 97-112.

Debarbieux, B. (2003). Imaginaire géographique. In J. Lévy & M. Lussault *(Dir.), Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés.* Belin, 489-491.

Dejean, J. (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport [en ligne]. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.[Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/024000165.pdf

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Éditions Quæ.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. [2], Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.

Demailly, L., & Broise, P. de la. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail. *Socio-Logos (Paris)*, *4*.

Demazière, D. (2013). Professionnalisme. In A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur, 337-340.

Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *69*(1), 129-145.

Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2012). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité. Eléments de comparaison. In J. -G. Blais (Dir.)*, Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication (p. 163-189). Presses de l'Université Laval*

Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Galilée.

Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*. Galilée.

Derrida, J. (2003). *Psyché. II. Inventions de l'autre* (Nouvelle édition revue et augmentée). Galilée.

Deschodt, G. (2010). La pudeur, un bilan. *Hypothèses : travaux de l'École doctorale d'histoire de l'Université de Paris I-Panthéon Sorbonne, 13*(1), 95-105.Detroz, P., Tessaro, W., & Younès, N. (2020). Pour la relance d'une évaluation congruente à l'université. *e-JIREF*, 111-119.

Descola, P. (2025). *Politiques du faire-monde : Une contribution anthropologique à la cosmopolitique*. Éditions du Seuil.

Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste* (T. Jolas & H. Gobard, Trad.). Flammarion.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction To Social Psychology*. Henri Holt and Company.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trad.) (2e édition). Presses universitaires de France.

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.

DFOIP. (2020). *Mut@camp : une dynamique de transformation des campus*. Université de Lorraine. Consulté le 15 avril 2022 sur https://factuel.univ-lorraine.fr/node/15448

Dickinson, E. E. (2016). *Coleman Report Set the Standard for the Study of Public Education*. The Hub? John Hopkins University. Consulté le 30 juin 2023 sur https://hub.jhu.edu/magazine/2016/winter/coleman-report-public-education/

Commission Européenne. (2005). *Charte européenne du chercheur. Code de conduite pour le recrutement des chercheurs*. Office for Official Publications of the European Communities

Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2e édition revue et augmentée). Presses Universitaires de Namur.

Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.

Dubost, J. (2002). Communauté. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions.* ERES., 75-84.

Dufour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community ? *Educational Leadership*, *61*(8), 6-11.

Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance.* Librairie Félix Alcan.

Durry, G. (1988). La condition des enseignants de l'enseignement supérieur. Rapport au Ministre délégué chargé de la recherche et de l'enseignement supérieur. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs* (M. Bouzaher, Trad.). B. Grasset.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Odile Jacob.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité (Agence qualité éducation)*, *64*, 1-24.

Engel, P. (2020). L'idée d'une université et la liberté académique. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, *27*(5), 598-610.

Enriquez, E. (1989). Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre. *Revue européenne des sciences sociales*, *27*(86), 27-47.

Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Desclée de Brouwer.

Enriquez, E. (2002). Idéalisation, sublimation. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions.* Érès.

Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse* (4e édition). Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Presses universitaires de France.

Feraudy, T. de, Gaboriau, A., Petit, G., & Thyrard, A. (2021). Rapport d'enquête - Faire une thèse en Cifre en Sciences Humaines et Sociales [en ligne]. Paris : EHESS. [Consulté le 23 décembre 2025]. Disponible à l'adresse : https://hal.science/hal-03420635v1/document

Feraudy, T. de, Gaboriau, A., Petit, G., & Thyrard, A. (2024). La recherche en pointillé ? Conditions de travail et trajectoires des doctorant·es en Cifre en sciences humaines et sociales. *Terrains & travaux*, *44*(1), 177-200.

Fernandes, C. (2024). *La liberté académique de A à Z*. Dalloz : Lefebvre Dalloz.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages., *Dossier d'actualité (Agence qualité éducation)*, 65, 1-14.

Forrester, N. (2023). Fed Up and Burnt Out: 'Quiet Quitting' Hits Academia. *Nature*, *615*(7953), 751-753.

Foucault, M. (1984). Des espaces autres (conférence au cercle d'études architecturales, 14 mars 1967). *AMC. Architecture, mouvement, continuité*, 5, 46-49

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, 1954-1988. II, 1976-1988.* D. Defert & F. Ewald (Dir.) Gallimard.

Foucault, M. (2019). *Le corps utopique ; suivi de Les hétérotopies*. Lignes.

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.

Freud, S. (2011). *L'inquiétant familier [suivi de] Le marchand de sable (E.* T. A Hoffmann & O. Mannoni, Trad.). Préface de S. Korff-Sausse. Éditions Payot & Rivages.

Frisch, M., & Paragot, J.-M. (2020). Professionnalisation des infirmiers et infirmières scolaires avec un dispositif d'Atelier d'Analyse des Pratiques Professionnelles (AAPP) et dans des formes de rapports aux savoirs. *Nouvelle revue de l'enfance et de l'adolescence, 3*(2), 111-127.

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France : inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. La documentation française.

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organizational and Personal Development. In A. Fuller, A. Munro, & H. Rainbird (Dir.), *Workplace Learning in Context* (p. 126-144). Routledge.

Gatignol, C. (2014). L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs français explique-t-il leurs parcours de carrière ? *@GRH*, *11*(2), 51-80.

Genel, K. (2004). Le biopouvoir chez Foucault et Agamben. *Methodos (Villeneuve-d'Ascq, France)*, *4*.

Genette, G. (1999). *Figures IV*. Seuil.

George, B. G., & Tracy, S. J. (1993). Staff Development for Mid-Career Teachers. *American Secondary Education*, *21*(3), 19-24.

Ghorra-Gobin, C. (2012). L'espace public : entre privatisation et patrimonialisation. *Esprit*, *389*(11), 88-98.

Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In *R. Shaw & J. Bransford (Eds.), Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology (p. 67-82).* Erlbaum, 67-82.

Gingembre, J. (2018). Le Sillon Lorrain : quelle recomposition territoriale dans un espace multipolaire ? *Carnets de géographes [en ligne]*, 11. http://journals.openedition.org/cdg/1375

Giust-Desprairies, F. (2002). Castoriadis Cornélius. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Érès, 450-462.

Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Érès.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée, stratégie pour la recherche qualitative.* Armand et Colin.

Gonin, A. (2024). *Notion en débat. Territoire*. Géoconfluences. https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-en-debat-territoire

Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 16(3)*.

Gouvernement. (2017). *Pacte État-métropoles : l'innovation au service des territoires*. Consulté le 22 février 2022 sur https://www.info.gouv.fr/actualite/pacte-etat-metropoles-l-innovation-au-service-des-territoires.

Grafmeyer, Y. & Authier, J.-Y. (2019). *Pour la sociologie urbaine*. Presses universitaires de Lyon.

Grèzes-Rueff, F., & Leduc, J. (2007). *Histoire des élèves en France : de l'Ancien Régime à nos jours*. Armand Colin.

Gross, N. (2018). Pragmatism and the Study of Large-Scale Social Phenomena. *Theory and Society*, *47*(1), 87-111.

Guhin, J., Calarco, J. M., & Miller-Idriss, C. (2021). Whatever Happened to Socialization? *Annual Review of Sociology*, *47*(1), 109-129.

Guillouzouic, A., & Malgouyres, C. (2020). Évaluation des effets du dispositif Cifre sur les entreprises et les doctorants participants. Rapport IPP n°28 [en ligne]. Paris : Institut des Politiques Publiques. [Consulté le 6 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2020/10/evaluation-effets-cifre-entreprises-doctorants-ipp-octobre-2020.pdf.

Hadjiisky M., (2019). Le rôle des institutions internationales dans la diffusion du New Public Management.In M.Guenoun & N. Matyjasik. (Dir.), *En finir avec le New Public Management. Institut de la gestion publique et du développement économique*, (p. 29-46). Institut de la gestion publique et du développement économique.

Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Gallimard.

Han, B.-C. (2014). *La société de la fatigue* (J. Stroz, Trad.). Circé.

Han, B.-C. (2025). *La crise dans le récit* (O. Mannoni, Trad.). Presses universitaires de France.

Harman, G. (2010). *L'objet quadruple : une métaphysique des choses après Heidegger* (O. Dubouclez, Trad.). Presses universitaires de France,95-123.

Hartog, F. (1979). Les Scythes imaginaires : espace et nomadisme. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *34*(6), 1137-1154.

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves* (M. Denis, Trad.). Préface de M. Brodeur & C. St-Cyr. Presses de l'Université du Québec.

HCERES, (2017). Rapport d'évaluation de l'université de Lorraine [en ligne]. Paris : HCERES. [Consulté le 6 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/depot-evaluations/C2018-EV-0542493S-DEE-ETAB180014014-020121-RD.pdf

HCERES, (2023). Rapport de l'évaluation de l'université de Lorraine [en ligne]. Paris : HCERES. [Consulté le 6 janvier 2026]. Disponible à l'adresse :

https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/publications/rapports_evaluations/pdf/C2023-EV-0542493S-DEE-ETAB230023433-RD.pdf

Heidegger, M. (1958). *Essais et conférences* (A. Préau, Trad.). Préface de J. Beaufret (4e édition). Gallimard.

Heidegger, M. (1997). *Le principe de raison* (A. Préau, Trad.). Préface de J. Beaufret. Gallimard.

Helmer, E. (2019). *Ici et là, une philosophie des lieux*. Verdier.

Helmer, É. (2021). *Oikonomia : Philosophie grecque de l'économie*. Classiques Garnier.

Hibou B., (2019). Lire la bureaucratisation néolibérale avec Weber. In M. Guenoun & N. Matyjasik. (Dir.), *En finir avec le New Public Management*, (p. 97-125). Institut de la gestion publique et du développement économique.

Hippocrate. (1996). *Airs, eaux, lieux* (P. Maréchaux, Trad.). Préface de G. Bompani. Payot et Rivages.

HISE (*Histoire des Institutions Scientifiques et Educatives de Nancy)* (2011). *Le Palais de l'Académie*. Consulté le 24 novembre 2022 sur http://hise-nancy.ahp-numerique.fr/items/show/18

Hölderlin, F. (avec Courtine). (1989). Hölderlin. Éditions de L'Herne

Hottin, C. (2014). De la « Halle aux vins » à L'université Pierre et Marie Curie. Brève et provisoire histoire de Jussieu. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 61-92). Presses Universitaires de Perpignan.

Hoyaux, A.-F. (2002). Entre construction territoriale et constitution ontologique de l'habitant : Introduction épistémologique aux apports de la phénoménologie au concept d'habiter. *Cybergeo: European Journal of Geography*, 1-21.

Hoyaux, A.-F. (2003). De l'espace domestique au monde domestiqué. Point de vue phénoménologique sur l'habitation. In B. Collignon & J.-F. Staszak (Dir.), *Espaces domestiques : Construire, habiter, représenter* (p. 33-45). Édition Bréal.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, *86*(1), 5-16.

Hughes, E. C. (1958). *Men and Their work.* Glencoe, The Free Press.

Hugrée, C., & Poullaouec, T. (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Raisons d'agir.

Husson, J.-P. (2014). *Le couple centralité-université : quelles déclinaisons à Nancy ?* In J. EL Gammal, E. Germain et F. Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 315-331). Presses universitaires de Nancy. Éditions Universitaires de Lorraine.

Huyghe, R. (2009). *Les noms généraux d'espace en français. Enquête linguistique sur la notion de lieu*. De Boeck Supérieur.

Infodujour (2018, octobre 2). Nancy : inauguration du campus Brabois-Santé. *Infodujour.fr*.

Jacob, C. (2017). *Géographie et ethnographie en Grèce ancienne* (2e édition). Armand Colin.

Janner-Raimondi, M., & Wittorski, R. (2017). *Rhétoriques de l'implicite en éducation et en formation. Entre discours et pratiques*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Jorro, A. (2013). Professionnalité émergente. In A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur, 241-244.

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. In A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur, 75-79.

Karpiak, I. E. (1996). Ghosts in a Wilderness: Problems and Priorities of Faculty at Mid-Career and Mid-Life. *Canadian Journal of Higher Education*, *26*(3), 49-77.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif (F. de Singly, Dir.;* 4e édition). Armand Colin.

Keats, J. (1818). Letter to Richard Woodhouse, October 27, 1818. Consulté le 13 septembre 2024 sur https://en.wikisource.org/w/index.php?title=Letter_to_Richard_Woodhouse,_October_27,_1818&oldid=14752140

Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, *86*(4), 945-980.

Kerléo, J.-F. (2015). Concept de recentralisation et réformes territoriales en Europe et au-delà. *Revue internationale de droit comparé, 67(3)*, 785--821.

Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Ketele, J.-M. de (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 172, 5-13.*

Ketele, J.-M de. (2019). La pédagogie universitaire en Belgique francophone : un processus qui s'inscrit dans la durée. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *80*, 71-82.

Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France.* [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. https://theses.hal.science/tel-01493677

Korff-Sausse, S. (2016). Bion, une psychanalyse sans mémoire. *Revue française de psychanalyse*, *80*(2), 374-385.

Krebs, C. B. (2006). « Imaginary Geography » in Caesar's « Bellum Gallicum ». *The American Journal of Philology*, *127*(1), 111-136.

Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, *18*(3), 315-328.

Laffitte, P. J. (2015). Le concept de Collectif chez Jean Oury. *Chimères*, *87*(3), 193-202.

Lalle, P., & Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *80*, 49-60.

Langevin, L., Grandtner, A.-M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 643-664.

Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnel*le. L'homme et la société*, 19, 185-192.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Le Corbusier. (1957). *La charte d'Athènes ; ; suivi de Entretien avec les étudiants des écoles d'architecture. Préface de J. Giraudoux.* Éditions de Minuit.

Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne* (2è édition). l'Arche.

Lefebvre, H. (1972). *Le droit à la ville. II. Espace et politique*. Éditions Anthropos.

Lefebvre H. (1989). *La Somme et le reste.* Préface de R. Lourau. Méridiens Klincksieck.

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, *5*(11), 277-314.

Leibowitz, B. (2014). Reflections on Academic Development: What Is in a Name? *International Journal for Academic Development*, *19*(4), 357-360.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2e édition). De Boeck Supérieur.

Lemaître, D. (2018). Architecture et culture institutionnelle : Le decorum dans les écoles supérieures en France. In B. Albero, T. Yurén, J. Guérin (Dir.), *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur :culture numérique et développement humain* (p. 127 - 143). Raison et Passions.

Lessard, C. (2021). Evaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Rapport scientifique [en ligne]. Paris : CNESCO-CNAM. [Consulté le 11 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://cnam.hal.science/hal-03245284

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Lévy, J. (1994). *L'espace légitime : Sur la dimension géographique de la fonction politique*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Lévy, J., & Lussault, M. (2013). *Dictionnaire de la géographie* (Nouvelle édition revue et augmentée). Belin, 236-237.Lieberman, A., & Mace, D. H. P. (2009). The role of "accomplished teachers" in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, *15*(4), 459-470.

Liessmann, K. P. (2020). *Haine de la culture : pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés*. Dunod Éditeur.

Lièvre, P., Bonnet, E., & Laroche, N. (2016). XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. In T. Burger-Helmchen, C. Hussler et P. Cohendet (Dir.), *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité* (p. 427-447). Éditions EMS.

Linhart, D. (2010). *La modernisation des entreprises* (3è éd.). La Découverte.

Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail : de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Érès.

Lison, C., Daele, A., Gaudin, C., & Huez, J. (2022). Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : environnements et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *38*(2).

Lodge, D. (1985). *Small World : An Academic Romance*. Penguin Books.

Loisy, C. (2018). *Le développement professionnel des enseignants à l'heure du numérique. Le cas du supérieur. Propositions théoriques et méthodologiques* [Habilitation à Diriger des Recherches, Ecole Normale Supérieure de Lyon]. https://hal.science/tel-02080433v1

Loizon, A. (2018). Vers des environnements moins incapacitants dans l'enseignement supérieur ? *Éducation permanente*, *216*, 35-48.

Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, *46*(2), 187-204.

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Éditions de Minuit.

Louvel, S., & Valette, A. (2014). Les carrières à l'université : une approche par les modes d'engagement dans la promotion. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *8*(3), 523-546.

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. Éditions du Seuil.

Maingueneau, D. (2007).*L'énonciation en linguistique française* (2 è édition). Hachette Education, 78-86.

Malet, R., Condette, S., Derivry, M., & Le Coz, A. (2021). De la formation continue au développement professionnel des enseignants et d'encadrement éducatif. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches. Rapport scientifique [en ligne]. Paris : CNESCO-CNAM. [Consulté le 11 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_scientifique_coord_Malet.pdf

Mantz, J.-M. (2015). Conséquences de la guerre franco-prussienne de 1870. In J. EL Gammal, E. Germain et F.Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 69-79). Presses universitaires de Nancy. Éditions Universitaires de Lorraine.

Marseille, G., & Bauer, C. (2015). *Le bâtiment des deuxième et troisième cycles de la Faculté des sciences et technologies de Nancy. Un patrimoine pour l'Université – Un patrimoine pour Nancy et la Lorraine*. ENSArchitecture Nancy LHAC.

Marseille, G., & Maurer, P. (2014). *Trois itinéraires pour découvrir le patrimoine architectural de l'Université de Lorraine sur le territoire du Grand Nancy*.

Maulini, M. (2021). La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution. Rapport scientifique [en ligne]. Paris : CNESCO-CNAM. [Consulté le 11 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://cnam.hal.science/hal-03245293/

Maurer, P. (2015). Le campus Lettres et Sciences Humaines : une pléiade d'édifices trouvant place dans la ville. In J. EL Gammal, E. Germain et F. Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 227-243). Presses universitaires de Nancy. Éditions Universitaires de Lorraine

Menger, M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme*. La république des idées : Seuil.

Menger, P.-M., Marchika, C., Paye, S., Renisio, Y., & Zamith, P. (2017). La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. Effectifs, affectations, carrières (1984-2014). *Revue française de sociologie*, *58*(4), 643-677.

MENJ-MESR-DEPP. (2022). La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur, figure 1.04. *État de l'Enseignement Supérieur, de La Recherche et de l'Innovation en France,* 17 (1). https://publication.enseignementsup-

recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR17_ES_01/la_depense_d_education_pour_l_enseignement_superieur/

Merton, R. K. (1942). Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, *1*(1), 115-126.

Merton, R. K., Reader, G. G., & Kendall, P. L. (Éds.). (1969). *The Student-Physician: Introductory Studies in the Sociology of Medical Education*. Published for the Commonwealth Fund by Harvard University Press.

MESRI (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) (2017). Le devenir des docteurs trois ans après l'obtention de leur thèse. *L'état de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France, 11*. https://publication.enseignementsuprecherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR11_R_41/le_devenir_des_docteurs_trois_ans_apres_l_obtention_de_leur_these/

MESRI (Ministère de l'Enseignement Supérieur Recherche et Innovation) (2019). *Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur*. MESRI

MESRI (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation). (2020). *Atlas régional : les effectifs d'étudiants en 2018-2019 : Grand-est* MESR.

MESRI (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de L'innovation) (2021). *Etat de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation en France*. DGESIP/DGRI-SIES.

Mettetal, B. (2020). *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur—Sciences économiques et sociales*. SES-ENS. Consulté le 11 janvier 2026 sur https://ses.ens-lyon.fr/ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-lacces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur

Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. In Y. Neyrat (Dir.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13-26). L'Harmattan.

Monceau, G. (2009). L'individualisation contre l'individuation ? *Diversité : ville école intégration*, *157*, 45-52.

Mondzain, M.-J. (2019). Oikonomia. In B. Cassin (Dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles* (Édition augmentée). Le Robert Seuil.

Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C., & Pratlong, F. (2021). Introducing the "15-Minute City": Sustainability, Resilience and Place Identity in Future Post-Pandemic Cities. *Smart Cities*, *4*(1), 93-111.

Mouate, O. (2019). Vers une meilleure compréhension du concept d'aménité culturelle dans le contexte urbain. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, *3*, 517-538.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 110-138.

Musselin, C. (1998). Autonomie des universitaires, autonomie des universités. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (p. 159-171.). Les Presses du Septentrion.

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. La Découverte.

Musselin, C. (2020). Les paradoxes de la LPPR ou pourquoi l'annonce de moyens supplémentaires est-elle source de résistances ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *207*, 41-48.

Musselin, C. (2022). *La longue marche des universités françaises*. Presses de Sciences Po

Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. *Recherches & éducations*, (14), 147-161.

Nal, E. (2019). Du « *kaïros* » à la médiation°: petite réflexion sur l'occasion et le bon moment d'agir. *Tiers*, *24*(1), 23-36.

Nal, E. (2020). Vers l'Anthropocène par les chemins d'une éducation philosophique : Être au monde, habiter, disparaître. *Le Télémaque*, *58*(2), 59-74.

Nature. (2020, November 5). *France'reforms : The Cost of Competitiveness*. *587*, 7-8. https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-020-02853-w/d41586-020-02853-w.pdf

Nerantzi, C., & Gossman, P. (2015). Academic Development, a developers society. *Educational Developments*, *16*(4), 21-22. https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/Educational-Developments-16.4.pdf

Le Nevé, S. (2020, octobre 14). Faire cours en ligne, un défi pour les professeurs d'université. *Le Monde*, ECO19.

Le Nevé, S. (2020, octobre 14). L'heure de gloire des « ingénieurs pédagogiques ». *Le Monde*, ECO19.

Le Nevé, S. (2023, mai 2). Les profs du second degré à l'université réclament reconnaissance. *Le Monde*, 7.

Nietzsche, F. (1947). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Gallimard.

Ollivier-Mellios, A. (2004). *L'Université américaine entre 1865 et 1920 : un monde à part ?* Revue LISA/Lisea e-journal,II-(1), 61-76.

Oudet, S. F. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, *119*(3), 7-27.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23*, 147-181.

Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *172*, 29-42.

Paivandi, S., & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'Université*. Peter Lang.

Paquot, T. (2018). *Utopies et utopistes* (Nouvelle édition). La Découverte.

Paquot, T. (2023). *Universitas. Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 202-1. https://journals.openedition.org/diversite/3708

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.

Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck supérieur.

Pérec, G. (2022). *Espèces d'espaces.* Postface par J.-L. Joly (Édition augmentée d'inédits). Éditions du Seuil.

Petitdemange, A. (2024, août 27). *A l'université, l'approche par compétences peine à convaincre les enseignants*. L'Etudiant.

Picard, E. (2020). *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne]. https://shs.hal.science/tel-02498327

Platon. (1992). *Timée* (E. Chambriy, Trad.). Garnier-Flammarion.

Point, C. (2019). Relire Humboldt : quelles valeurs pour fonder une université ? In J.-M. Barreau, X. Riondet (Dir.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation* (p. 201-216). Presses universitaires de Nancy. Éditions universitaires de Lorraine.

Poirier, N. (2003). Cornelius Castoriadis. L'imaginaire radical. *Revue du MAUSS*, *21*(1), 383-404.

Poirier, N. (2006). Bio-pouvoir : un concept incohérent et dangereux. *Les Temps modernes*, *640*(6), 156-162.

Poncet, J.-F. (2003). L'exception territoriale : un atout pour la France. *Rapport d'information* 241. https://www.senat.fr/rap/r02-241/r02-241.html

Popa, D. (2019). Giorgio Agamben. Les conditions de la communauté. In M. Maesschalck et A. Loute (Dir.), *Nouvelle critique sociale* (p. 91-115). EuroPhilosophie Éditions.

Post, R. (2006). The Structure of Academic Freedom. In B. Doumani (Ed), *Academic Freedom After September 11*.Zone Books, 61-106.

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *1*(4), 1-17.

Potter, M., & Raffoul, J. (2023). Engaged Alienation : SoTL, Inclusivity, and the Problem of Integrity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *17*(1), 1-6.

Prairat, E. (2014). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*, *46*(2), 167-176.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations Between Perceptions of the Teaching Environment andApproaches to Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(1), 25-35.

Prost, A. (2005). Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985. *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, *28*(1), 459-478.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot *(Dir.), Avec Vygotsky* (p. 241-265). La Dispute.

Ravinet, P. (2012). Chapitre 16. La politique d'enseignement supérieur. Réformes par amplification et rupture dans la méthode. In J. Maillard & Y. Surel (Dir.), *Politiques publiques. 3 : Les politiques publiques sous Sarkozy* (p. 361-380). Presses de Sciences Po.

Raybaud, A. (2024, octobre 22). Recours massif aux enseignants précaires : « *La réalité, c'est que l'université n'a plus les moyens de fonctionner*». *Le Monde* [en ligne].

Reboul, O. (1975). *Le slogan*. Éditions Complexe, Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique.* Presses universitaires de France.

Reclus, E. (1998). *L'homme et la Terre. (B. Giblin, Dir.)*. la Découverte.

Rey-Lefebvre, I. (2012a, février 23). La rénovation des campus universitaires entre dans sa phase visible. *Le Monde*, 12.

Rey-Lefebvre, I. (2012b, octobre 30). Les campus libérés des partenariats public-privé. *Le Monde*, 12.

Rey-Lefebvre, I. (2018, mars 13). Les partenariats public-privé n'ont plus la cote. *Le Monde*, 11.

Riutort, P. (2013). *La socialisation : apprendre à vivre en société*. Presses universitaires de France.

Robert, F. (2004). L'Enseignement supérieur aux États-Unis : l'exemple de Clark Kerr et de l'université ou « multiversité » de Berkeley en 1964. *Revue LISA/LISA e-journal, Vol. II(1)*, 124-138.

Robo, P. (2023). L'analyse de pratiques professionnelles au service du collectif. *Soins. Cadres*, *32*(147), 12-16.

Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse. L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, *120*(1), 105-147.

Rogers, C. R. (2019). *La relation d'aide et la psychothérapie (J. P. Zigliara, Trad.)* (20e édition). ESF sciences humaines.

Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. del Rio et A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies ofMind* (p. 139-164). Cambridge University Press.

Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories : an Examination of Research. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives* (p. 9-28). Springer Netherlands.

Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive* (T. Chaumont, Trad.). La Découverte.Rosengren, M. (2014). Magma. In S. Adams (Ed.) *Cornelius Castoriadis : Key Concepts* (p. 65-74). Bloomsbury Academic.

Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et politiques*, *89*, 57-82.

Roth, F. (2015). *La ville de Nancy et l'université, du milieu du XIXe siècle à la fin des années 60*. In J. EL Gammal, E. Germain et F. Lormant (Dir.), *L'Université à Nancy et en Lorraine : histoire, mémoire et perspectives* (actes du colloque, Nancy, septembre 2014) (p. 301-313). Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine.

Rousseau, J.-J. (1782). *Du contrat social ou principes du droit politique*. Consulté en ligne le 18 juin 2024 sur https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0004.pdf

Roussel, I., Peretti, C., Giami, A., & Champion, P. (2016). La place des agrégés dans l'enseignement universitaire. Rapport 2016-053 [en ligne].Paris : IGAENR (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche). [Consulté le 11 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/la-place-des-agreges-dans-l-enseignement-universitaire-rapport-igaenr-41285

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.

Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In L. Ria (Dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 33-47). De Boeck Supérieur.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. (Chap. 6). In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (3e édition)* (p. 123-147). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

SCALEN. (2020). *Atla 2021* (10e édition). Agence de développement des territoires Nancy Sud Lorraine.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). les Éditions Logiques.

Schumpeter, J. (1983). *Histoire de l'analyse économique* (J.-C. Casanova, Trad.). Gallimard.

Schwartz, R. (2008). Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur. Rapport [en ligne]. Paris : MESR (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). [Consulté le 11 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/084000419.pdf

Schwimmer, M. (2015). Le mythe du praticien réflexif. In M. Tardif, A. Robichaud et A. Perlaza (Dir.), *La place des traditions et des théories critiques dans les formations à l'enseignement* (82e congrès de l'ACFAS) (p. 102-125). Presses de l'Université de Laval.

Schwimmer, M. (2018). La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure). *Éthique en éducation et en formation*,*5*, 55-71.

Seitz, F. (2014). De l'exurbanisation à la réurbanisation des campus universitaires.30 ans d'urbanisme et d'architecture : 1960-1990. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 35-44) Presses Universitaires de Perpignan.

Sibertin-Blanc, G. (2010). Cartographie et territoires. La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze. *L'Espace géographique*, *39*(3), 225-238.

Simpson, R. M. (2020). The Relation between Academic Freedom and Free Speech. *Ethics*, *130*(3), 287-319.

Smith, J. C. (1995). L'évolution sémantique et pragmatique des adverbes déictiques ici, là et là-bas. *Langue française*, *107*(1), 43-57.

Smith, K. E. (2014). Heteronomy. In S. Adams (Ed.), *Cornelius Castoriadis: Key Concepts* (p. 13-22). Bloomsbury Academic.

Soldano, C. (2018). Les IUT au prisme des territoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 6*, 91-111.

Sparke, P. (2022). *Politiques sexuelles du goût = As Long as It's Pink* (A. Cazé, Trad.). T&P Publishing.

Steinert, Y., Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., & Fuks, A. (2007). Faculty Development as an Instrument of Change: A Case Study on Teaching Professionalism. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *82*(11), 1057-1064.

Stes, A., Min-Lelived, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The Impact of Instructional Development in Higher Education : The State-of-The-Art of the Research. *Educational Research Review*, *5(1)*, 25-49.

Stiegler, B. (2019). *« Il faut s'adapter » : sur un nouvel impératif politique.* Gallimard.

Stock, M. (2004, décembre 18). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net. Travaux.* https://www.espacestemps.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/

Stock, M. (2005). Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? *EspacesTemps.net*. Travaux. https://www.espacestemps.net/articles/societes-individus-mobiles/

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. (I. Baszanger, Dir.). l'Harmattan.

Streeck, W., & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In W. Streeck & K. Thelen (Eds.), *Beyond Continuity: Institutional change in Advanced Political Economies* (p. 1-39). Oxford University Press.

Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), 282-298.

Sutherland, K. A. (2018). Holistic Academic Development : Is It time to Think More Broadly About the Academic Development Project? *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 261-273.

Tabarly, S., Bourgeat S. & Bras C. (2023). *Métropole d'équilibre*. Glossaire de Géoconfluences. https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/metropole-dequilibre

Tainturier, T. (2014). Politiques d'aménagement universitaire et impacts sur la ville. L'exemple lyonnais. In C. Compain Gajac (Dir.), *Les campus universitaires : architecture et urbanisme, histoire et sociologie, état des lieux et perspectives* (Vol. 7, p. 45-59). Presses Universitaires de Perpignan.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (Dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ? (p. 47-71)*. De Boeck Supérieur.

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole* La documentation française.

Thievenaz, J. (2019). Chapitre 1. John Dewey et la théorie de l'enquête. In P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 19-33). Dunod.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, *174*, 31-40.

Tranchant, T. (2019). *Raison et création. Le constructivisme et l'institutionnalisme postmétaphysiques de Cornelius Castoriadis* [Thèse de doctorat. Université de Rennes ; Université de Sherbrooke]. https://theses.hal.science/tel-02407457

Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *3* (1), 5-27.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *30*(1), 13-31.

Vanier, M. (2016). Mutation des territoires : sur la piste des hybrides. In L. Gwiazdzinski (Dir.), *L'hybridation des mondes. Territoires et organisations à l'épreuve de l'hybridation* (p. 231-238). Elya Éditions.

Vergnaud, C. (2025a). Différenciation des universités et des universitaires : Une approche par les dimensions spatiales et territoriales. *Espaces et sociétés*, *196*(3), 189-203.

Vergnaud, C. (2025b). Enseigner la géographie à l'université : Penser la pédagogie universitaire de et par la géographie. *Géographie et Cultures*, *125-126*, 51-71.

Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche et formation*, *88*, 105-117.

Vermersch. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF Sciences humaines.

Veyne, P. (1983). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? : essai sur l'imagination constituante*. Éditions du Seuil.

Viktorovitch, C. (2023). *Le pouvoir rhétorique : apprendre à convaincre et à décrypter les discours*. Points.

Vinokur, A. & Réseau FOREDUC (Dir.) (2007). *Pouvoirs et financement en éducation : qui paye décide ?* L'Harmattan.

Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la République des egos.* Préface de V. de Gaulejac. Presses universitaires de Rennes.

Voillard, O. (1978). *Nancy au XIXe siècle, 1815-1871 : une bourgeoisie urbaine*. Ophrys.

Voltaire (1969). *Candide ou L'optimisme*. Bordas.

Vygotski, L. S. (1933). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1997). *The History of the Development of Higher Mental Functions* (R. W. Rieber, Éd.). Plenum Press.

Webb, D. (2018). Bolt-Holes and Breathing Spaces in the System: On Forms of Academic Resistance (Or, Can the University Be a Site of Utopian Possibility?). *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *40*(2), 96-118.

Welch, A. G., Bolin, J., & Reardon, D. (Éds.). (2019). *Mid-Career Faculty: Trends, Barriers, and Possibilities*. Brill.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, And Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., Mc Dermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge.* Harvard Business School Press.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9-36.

Wittorski, R., & Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, *72 (1)*, 71-88.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89-100.

Younès, N., Colet, N. R., Detroz, P., & Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Dir.), Évaluation et enseignement supérieur (p. 107-126). De Boeck Supérieur.

Younès, N., Soulier, S., Detroz, P. (2017). Utilisation des boîtiers de vote et développement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *14*(3), 17-34.

Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In *F. Yvon, & Y. Zinchenko (Dir.), Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation ?* (p. 379-396). MGU.

Zask, J. (2008). Situation ou contexte ? Une lecture de Dewey. *Revue internationale de philosophie*, *245*(3), 313-328.

Zehrouni, O. (2019). Burrhus Frederic Skinner et le behaviorisme. In P. Carré et P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 123-138). Dunod.

TABLE DES ANNEXES

Pour des raisons de commodité matérielle et de lisibilité, les annexes du présent travail ont été dissociées du corps principal du mémoire et font l'objet d'un tiré à part qui n'est pas diffusé pour des raisons de confidentialité. La table des annexes est présentée ici pour information.

ANNEXE 1 : Version du guide d'entretien janvier 2022

ANNEXE 2 : Version du guide d'entretien février 2024

ANNEXE 3 : Inscription au registre de l'université

ANNEXE 4 : Autorisation de captation audio

ANNEXE 5 : Message d'information sur la protection des données personnelles

ANNEXE 6 : Message de contact pour planifier l'entretien

ANNEXE 7 : Transcription entretien Patrice

ANNEXE 8 : Transcription entretien Fabrice

ANNEXE 9 : Transcription entretien Violette

ANNEXE 10 : Transcription entretien Jérôme

ANNEXE 11 : Transcription entretien Frédéric

ANNEXE 12 : Mémo accompagnant la transcription des cinq premiers entretiens en aout 2022 : vers le concept d'habiter

ANNEXE 13 : Copie d'écran du premier codage avec NVivo sur cinq entretiens, février 2023

ANNEXE 14 : Extraits du journal de bord, février 2023.

ANNEXE 15 : Copie de l'arbre de codage juin 2023 sur NVivo.