

Histoire de trajectoire

I.1. Un étayage, pour commencer

Le texte d'Arendt (1972) « La brèche entre le passé et le futur » pose essentiellement les questions de transmission et porte une interrogation sur l'enfance et l'âge adulte, une réflexion sur la perte de l'expérience entraînant une crise dans la transmission, entendue comme incapacité à s'autoriser un récit porteur de sens pour l'autre. Ces questions sont au cœur des réflexions de cet ouvrage, relativement à l'engagement pour autrui, le bien commun, la sauvegarde des valeurs humaines qui sont un trésor, selon les mots de Char (1983a).

Ce qui a fait la force de l'expérience et la valeur du trésor de ceux qui se sont engagés au XX^e siècle face aux périls, à la violence et aux catastrophes, c'est l'intrication de la vie et du politique, du singulier et du général, de la petite histoire dans la grande.

Tragédie, *poiésis*, création (y compris de soi) sont donc quelques-uns des repères avec lesquels nous aborderons les questions de développement, d'accompagnement, de changement, dans l'espace de travail de l'enseignement supérieur français, lequel est à resituer dans un monde plus vaste et dans des contextes socioprofessionnels spécifiques.

C'est dans cet esprit que nous proposons une réflexion, en cherchant à façonner et à partager une expérience de femme travaillant dans l'enseignement supérieur français, en ce début du XXI^e siècle. Depuis notre place d'héritière d'un certain héritage, le devoir qui nous échoit et le défi que nous relevons, c'est l'action pensée : un trésor à partager par le travail de l'écriture, de la création, de la recherche.

Nos préoccupations concernent le rapport entre apprenant et éduquant ; mais directement aussi, elles concernent l'université, ses missions, sa place sociale. Il s'agit d'hériter, d'en devenir capable, d'en relever le défi et pour ce faire, d'apprendre à problématiser le présent.

Nous voudrions les éclairer par une perspective psychodynamique, à la lumière de nos expériences de recherche et de nos pratiques de formatrice et d'enseignante.

Quelle vision de soi, de l'autre, de ses besoins ? Quelle compréhension de l'institution dans laquelle nous exerçons ? Quel rapport aux normes, aux codes, aux valeurs devons-nous construire pour nous mouvoir dans ce milieu ? Comment l'activité de recherche permet-elle de poser au mieux ces questions et d'activer des procès de transformation des structures, des outils, des acteurs ?

Nous avons donc observé, récolté des matériaux, dressé des bilans d'expériences propres à questionner, sur la durée, le sens de l'engagement dans le travail et le métier :

- depuis des travaux et études de psychologie au cours desquels ont été creusées la notion de conduite et les rapports entre pensée et comportement, sujets et institutions ;
- depuis un exercice de huit années en formation des enseignants où les questions de réflexivité et d'élaboration de l'expérience sont centrales ;
- au sein d'une expérience d'encadrement et de pilotage d'une université qui a permis d'élargir le cadre de référence et de vivifier l'interrogation sur le devenir de l'université ;
- enfin, par une mission d'accompagnement de l'évaluation des établissements et une mission de conseil pédagogique.

Nos orientations, prises sur le plan intellectuel, épistémique, voire stratégique, ont été le prolongement de l'analyse des problématiques qui se sont révélées au long du parcours, comme méritant un surplus d'examen et un surcroît d'inventivité.

I.2. Repères et plan

Au sein d'un institut de formation des enseignants, nous avons développé des activités de recherche et de formation étroitement articulées – proches de ce que l'on nomme dans d'autres secteurs la recherche et développement (R&D). Accordant à la transformation des pratiques professionnelles une importance capitale et donnant aux formateurs universitaires une responsabilité spécifique en tant que moteurs du

travail institutionnel de recherche et de réforme, l'IUFM¹ fut l'occasion de développer, au sein des collectifs déjà constitués ou par les mises en réseau, une diversité d'actions mêlant analyse de pratiques, élaboration théorique, confrontation, coconstruction, innovation, expérimentation, évaluation.

L'enjeu se trouvait dans la nécessité de (re)considérer avec prudence et méthode les soubassements théoriques d'un secteur qui se professionnalisait et s'universitarisait, de saisir les enjeux scientifiques et stratégiques d'un certain nombre d'usages, celui de praticien réflexif par exemple. Les champs de savoirs autour de la psychologie du travail, de la sociologie des inégalités, de l'analyse organisationnelle ont permis d'avancer dans cette voie, en réexaminant des types de compétences sociocognitives et d'opérations mentales dont nombre d'auteurs ont montré qu'elles conditionnent la réussite scolaire et la maîtrise professionnelle des enseignants.

Cela conduit à poser un certain nombre de questions autour de la notion de pratique ou d'**agir professionnel**, les rapports entre action/réflexion/décision se révélant infiniment complexes mais aussi cruciaux dans un secteur où le principe de l'alternance fonde l'entrée dans le métier et structure profondément l'expérience formative, celle des formateurs et celle des formés. Informer et orienter au mieux le pilotage des formations par les résultats d'une activité de recherche et former les formateurs sont les axes qui ont organisé notre action. Des questions de transfert des savoirs et d'économie de la connaissance se posent, visant à apprécier ce qu'une activité de recherche apporte à la dynamique d'ensemble d'un établissement et à sa structuration, à apprécier ce qu'elle apporte à un programme de formation (la formation par la recherche est considérée comme le *nec plus ultra* des modalités de formation, mais comment objectiver sa plus-value ?).

Le déficit de popularité que connaissait la formation des enseignants explique sans doute en partie la volonté des établissements de s'établir comme des lieux de travail de recherche et de formation de formateurs de haut niveau, capables de se constituer en réseau, d'importer pour les étudier d'abord, pour s'en inspirer ensuite, des modèles de formation venus d'autres secteurs. C'est le cas par exemple du modèle de praticien réflexif proposé par Schön (1983), fondé sur l'observation du fonctionnement sociocognitif des architectes ou des ingénieurs qui ont à faire face à des problèmes complexes et qui y répondent par une capacité d'analyse rapide intégrant intuitions, hypothèses, réflexion pendant et sur l'action (Lemaître 2003).

Les problématiques inhérentes à l'université, en période post-LMD, ont balisé la suite du parcours. L'accompagnement à la réussite, la professionnalisation des études, la notion d'écosystème de formation ont jalonné le travail de conception et

1. L'Institut universitaire de formation des maîtres.

d'accompagnement d'un programme d'études attractif et adapté à des étudiants en reprise d'études, à l'interface de l'université et des modes professionnels : un DEUST, transformé depuis en première et deuxième années de licence de sciences de l'éducation. Parallèlement, le cas des aides éducateurs a retenu notre attention : la situation précaire de ces jeunes contractuels, intéressante sur le plan développemental, et la nature quasi-initiatique de cette expérience ont conduit à réfléchir à la nature du développement à l'âge adulte et au travail comme lieu d'épreuve et de maturation, le rôle des aînés apparaissant fondamental comme point d'appui et porte-voix, lorsque le jeune cherche à accéder à une normativité propre. La figure de l'aîné peut se trouver chez le patron de l'entreprise-terrain de stage qui a les mots qu'il faut au bon moment, pour inviter à quitter l'école et à entrer dans la *vita activa*.

Une charge de mission à l'égalité entre les genres à l'IUFM, puis l'intégration dans une équipe de recherche centrée sur l'étude des inégalités socioscolaires, ont conduit à entreprendre des travaux à propos des différences sexuées et du genre en éducation et en formation. Le travail a d'abord visé à réexaminer les représentations et les problématiques classiques quant à la réussite scolaire, quant aux normes ou normativités pédagogiques, quant aux enjeux sociocognitifs des situations d'enseignement-apprentissage. Les travaux de sociologie sur la réussite scolaire des filles véhiculant trop souvent une conception étroite de la réussite scolaire et du développement, il paraît judicieux et pertinent de s'intéresser à des phénomènes moins visibles et moins connus, comme la transmission père-fille, les conditions de prise de parole en tant qu'acte civique de responsabilité et de reconnaissance, et les manières de promouvoir, par l'écoute et le dialogue, l'altération des systèmes symboliques. Des éléments précédemment mis en lumière par l'étude en milieu familial des compétences différenciées entre pères et mères ont conduit nos observations dans le champ scolaire et permis d'identifier la manière infraconsciente dont les normes de genre traversent et structurent les espaces (physiques et psychiques), opérant leur marquage à l'insu des sujets, à l'insu même des observateurs les plus éclairés.

Les questions d'héritage par le féminin de savoirs produits, véhiculés et dominés par le masculin au cours des siècles passés donnent une couleur particulière à la réflexion et à l'action de transformation que nous poursuivons. Le féminin constitue une expertise spécifique et ciblée, un focus auquel il sera réservé une attention particulière dans les pages qui suivent. Il appelle tour à tour à revenir aux fondamentaux, à revisiter des notions courantes – telles que les notions de milieu, de travail, d'intelligence collective, de créativité, de combativité –, à sortir des cadres, voire à les renverser.

Le constat que les intentions premières des projets, programmes, réformes, à l'échelle de l'État, d'un établissement ou même d'une équipe, se dissolvent la

plupart du temps avant que les bénéficiaires en perçoivent le sens et les effets, est venu renforcer notre attention à l'égard des conditions d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et des investissements possibles dans les sphères collectives de travail. Devoir d'autoformation d'abord, de traduction ensuite et souci de la permanence du lien social en sont les trois motifs principaux. L'analyse de l'activité, de ses ratés comme de ses réussites, doublée d'une sensibilisation aux questions de management peut aider à fluidifier les circuits au sein d'un établissement et de ses réseaux, à structurer et nourrir le tissu social en le renouvelant. Il en découle une triple visée déontique :

- autoformation ;
- traduction, médiation et partage des cadres symboliques et des outils ;
- souci de continuité et de revitalisation du lien social et du service public.

Dans cet esprit et pour garantir aux pratiques de recherche et de formation un horizon le plus large possible, il convient d'œuvrer pour le décroisement des disciplines et des secteurs de formation ; par exemple en pilotant un département transversal des sciences humaines et sociales pour la formation des enseignants, ou en travaillant en lien avec les instances stratégiques de l'université à la reconnaissance de secteurs d'activité pluridisciplinaires et plurisectoriels. L'ambition d'innovation et de transdisciplinarité dont se réclament les sciences humaines et sociales est un bon levier d'action. Bien sûr, la capacité des acteurs à élargir leur champ de réflexion et leur périmètre d'action et à s'engager concrètement est la condition *sine qua non* de l'opérationnalisation de cette ambition. Les outils ne manquent pas : démarches-projets, dispositifs institutionnels et programmes structurants au niveau des configurations institutionnelles en émergence, propices au renouvellement des politiques de formation. Le travail de veille sur les secteurs d'activité et les compétences/métiers en émergence peut s'intégrer pleinement aux pratiques des enseignants-chercheurs et à l'évolution des offres de formation universitaire dans une perspective de formation tout au long de la vie et de travail apprenant.

La dimension stratégique, que l'on peut étudier et promouvoir tant au niveau du développement des individus qu'au niveau du développement des organisations, vient apporter une intentionnalité à l'action d'accompagnement au changement. Concrètement, il s'agit d'identifier les enjeux, de discerner l'important de l'accessoire dans des contextes hypercomplexes, d'inscrire l'organisation (individuelle ou collective) dans un temps long et tendu vers l'horizon désirable, de donner un sens vaste et ouvert aux actions menées et aux décisions prises – il s'agit de déployer le temps, comme invite à le faire Ost (1997), mais aussi déplier l'espace –, et de préserver des temps de respiration nécessaires à la prise de recul, à l'observation, au bilan, à l'étude.

L'université française est en grande majorité un espace public d'enseignement et de recherche. Elle est autonome, dans un sens qui lui a été reconnu bien avant la loi LRU de 2007. Derrida (2001) insiste sur cette première vocation d'une université sans condition, qui devrait persister quand bien même s'annoncent d'inéluctables transformations sociales et institutionnelles. Aujourd'hui plus que jamais, ayant la maîtrise de son budget et de sa masse salariale dans un contexte de limitation, voire de réduction des financements publics, l'université se voit à la fois devoir répondre à de fortes demandes sociales et conduite à prendre en charge plus encore qu'autrefois sa trajectoire, en trouvant de nouvelles ressources et en développant des moyens d'action inédits. Son organisation démocratique et administrative constitue le cadre à partir duquel les évolutions, les mutations, la modernisation peuvent opérer, non sans l'adhésion des acteurs, qu'il convient alors d'accompagner, de former, d'encadrer.

Les enjeux de démocratisation, de mobilité, de normativité (qu'est-ce qui est important, déterminant, signifiant, pertinent ?), d'orientation, de critique et d'individuation (de soi, des collectifs, de la connaissance, des outils) sont cruciaux. En quoi les repères fournis par la tradition de pensée sont-ils suffisamment et autrement bons et utilisables pour aborder les problèmes du présent ? Ce sont quelques questions qui guident la réalisation de cet ouvrage, dans lequel la question du conflit est récurrente et structure la réflexion quant aux transformations humaines.

Deux forces antagonistes s'exercent sur l'homme. Le passé le pousse vers le futur, le futur exerce une pression vers le passé. Pris dans cette brèche, l'homme doit lutter et vivre le conflit. Cette brisure est aussi, selon Arendt (1972), le lieu du sens et de la problématisation, et offre un possible point de départ à une ligne diagonale. À la différence des forces exercées par le passé et le futur qui sont illimitées quant à leur origine et viennent buter au lieu même du sujet au risque de le figer, voire de l'anéantir, la diagonale de l'action est donc une force salvatrice, qui s'ancre dans le présent en tension, une force illimitée quant à son devenir et qui s'avère ainsi ouverte à la création de sens, à l'engagement et à la liberté.

Lorsque l'environnement et le présent immédiats semblent clos sur eux-mêmes, ratatinés, frileux, cette brèche peut devenir matière à réflexion, point de départ (partir, se départir). Il devient nécessaire de repenser le politique et le professionnel, dans sa propre langue, avec sa propre voix. C'est une tâche qui incombe à chaque génération nouvelle, c'est un travail infini – non un métier impossible.

Nous cherchons donc le moyen de redéfinir des modes de conflictualité plus propices à l'engagement dans le métier et dans l'action concrète, et à la subjectivation des individus. Le concept d'individuation de Simondon (1989) constitue de ce point de vue une ressource importante. La réflexion, hybride, veut faire se rencontrer divers

thèmes : féminin et gouvernance, technicité et transversalité, développement et pragmatisme, distance et engagement du chercheur.

Le chapitre 1 permet de retracer des réflexions, de rassembler des fondamentaux visant à promouvoir une perspective psychodynamique du développement au sein des études et du travail, soutenant une pratique et un *ethos*, offrant l'assise et la distance indispensables pour aborder des problématiques socioprofessionnelles polymorphes.

Le chapitre 2 se centre sur des réflexions et des réalisations en matière de développement de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'université, dans une démarche à la fois analytique et prospective.

Le chapitre 3 est consacré à l'approfondissement de la question du féminin ; l'étude des phénomènes sociopsychiques, dans une vision de développement tout au long de la vie, donne une place centrale à la question de l'engagement dans l'action et met en évidence une axiologie du féminin en tant que principe épistémique de transformations.