



HAL
open science

Anthropologie des organisations éducatives. Récit d'expériences dans les métiers de la formation

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. Anthropologie des organisations éducatives. Récit d'expériences dans les métiers de la formation. Education. Université de Rouen, 2017. tel-04549225

HAL Id: tel-04549225

<https://shs.hal.science/tel-04549225>

Submitted on 17 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

DOSSIER

Pour obtenir le diplôme d'habilitation à diriger les recherches

Spécialité : sciences de l'éducation

Anthropologies des organisations éducatives

Récits d'expérience dans les métiers de la formation : sens, pratiques, outils

**Présenté et soutenu par
Olivier MARTY**

**Dossier soutenu publiquement le 5 décembre 2017
devant le jury composé de**

Mme. Corinne Baujard	Professeur à l'université de Lille	Rapporteur
M. Loïc Chalmel	Professeur à l'université de Haute-Alsace	Rapporteur
Mme. Laurence Cornu-Bernot	Professeur à l'université de Tours	Examinatrice
Mme. Marie-Louise Martinez	Professeur à l'université de Rouen	Présidente
M. Stéphane Simonian	Professeur à l'université de Lyon 2	Rapporteur
M. Richard Wittorski	Professeur à l'université de Rouen	Garant

Dossier dirigé par Richard WITTORSKI, laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation)

Raisons de l'inscription à l'université de Rouen

Je suis un candidat extérieur qui a été attiré par l'université de Rouen du fait de son centre d'enseignement à distance (c'est une de mes spécialités d'enseignement et de terrain d'observation scientifique) ; de la place de la professionnalisation et de la formation dans le laboratoire de sciences de l'éducation CIRNEF (cela fait partie de mes objets de recherches présentés ci-après) ; et de la personnalité du professeur Richard Wittorski qui partage mes centres d'intérêts dans la formation des adultes ainsi qu'une expérience commune au Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire national des arts et métiers (il était directeur du laboratoire alors que j'y étais chercheur).

Exergue des remerciements

Je remercie les enseignants de l'École normale supérieure, de l'École des hautes études en sciences sociales et du Collège de France (notamment Francis Wolff, Luc Boltanski et Philippe Descola) pour m'avoir appris leur méthode, ceux du Centre de Recherche sur la Formation du Conservatoire national des arts et métiers, qui ont accueilli ces recherches – en particulier Jean-Marie Barbier et Richard Wittorski.

Je remercie les organisations éducatives que j'ai pu observer et décrire à la lumière de l'écran d'ordinateur, tout en apportant ma part diurne au travail collectif.

Je remercie ma famille d'avoir compris cette double vie pendant une quinzaine d'années, qui furent riches en péripéties et contingences.

Résumé introductif

L'année 2017 marque l'anniversaire de demi-siècle des sciences de l'éducation en France. Elle est célébrée dans la discipline par des colloques rendant hommage à des personnalités telles que feu le professeur au Collège de France Pierre Bourdieu, initialement philosophe ayant fait œuvre de sociologie et en particulier de sociologie de l'éducation ; ou encore l'homme d'action politique du 20^{ème} siècle Gaston Berger, ayant conçu la prospective en éducation pour anticiper les changements et préparer les réformes institutionnelles. Nous voulons nous inscrire modestement dans cette histoire de la discipline et ces références illustres qui l'ont marquée, avec pour objectif de renouveler l'étude actuelle des *organisations éducatives* par des anthropologies complétant la sociologie des pouvoirs en institution (du *Centre of Higher Education Research*) ou encore l'analyse du travail dans l'enseignement à distance (telle qu'on peut la lire en France dans la revue *Distances et Médiations des Savoirs*). Nous proposons ainsi un cadre d'analyse pour observer la numérisation de l'enseignement supérieur, entre *distance education*, *higher education studies* et *workplace learning*.

Nous intitulons notre travail « Anthropologies des organisations éducatives ». La *pluralité des anthropologies* visées concerne une *anthropologie des métiers* : des communautés d'experts maniant des outils que l'on a observés sur leur lieu de travail, c'est notre premier chapitre sur notre parcours multi-institutionnel préparant une observation des mondes professionnels. L'anthropologie des métiers est une praxéologie où le praticien de l'enseignement à distance, étudie ses pairs au travail dans les organisations et abstrait des différents terrains des schèmes explicatifs. C'est aussi une *anthropologie épistémique* : une anthropologie des savoirs ou étude de l'homme dans son action de connaissance, c'est notre chapitre central d'épistémologie. En effet les organisations éducatives ont pour particularité d'effectuer la production, diffusion et consommation des connaissances et doivent donc passer par un questionnement sur les rapports de l'humanité au savoir. Enfin c'est aussi une *anthropologie du prochain* : c'est notre troisième chapitre décrivant l'université depuis l'intérieur, à des postes d'observation en tant qu'attaché temporaire d'enseignement et de recherche puis de directeur de service central, pour en comprendre les évolutions, notamment grâce aux dispositifs numériques et hybrides d'enseignement à distance (Mooc, approche-programme et leur influence sur la pédagogie universitaire). C'est un souci du prochain car, là où nos premiers travaux débutaient par de l'ethnographie dans la jungle guyanaise, et nous

étions alors très éloignés culturellement de l'ethnie Djuka observée, il s'agit ici de décrire les mondes professionnels de l'éducation et du savoir (dans les métiers d'élèves, d'enseignants, de chercheurs, d'administrateurs) dont nous sommes issus par généalogie. L'effort de distanciation au familial va donc croissant.

Ce sont ensuite *des anthropologies des organisations* : nous verrons la proximité avec l'ethnographie du travail qui a marqué nos premières recherches à l'orée des années 2000 sur les entreprises innovantes (« Start Up »), et les publications de livres scientifiques pré-doctoraux – ensuite complétés par notre thèse de philosophie pour devenir une étude des déontologies et des valeurs en organisations. Nous nous intéresserons en effet aux conflits de valeurs et d'éthique entre corporations et métiers différents au sein d'une même organisation – tentant de les harmoniser en une déontologie commune. C'est une étude sociale de niveau *méso*, située entre l'approche *macro* du politique et la description *micro* du psychisme individuel. Les différents organes humains qui vont en s'ajustant dans un processus qui les amène à faire corps dans leur travail (*organ-isation*) sont les métiers ou corporations, aux valeurs parfois contradictoires, exigeant beaucoup de l'inter-professionnalité au sein de l'enseignement, des métiers du signe et de la conception de formation. Cette anthropologie des organisations bénéficie des ethno-méthodes qui sont notre particularité et des cultures disciplinaires telles que les sciences de gestion et sciences politiques, pour l'accès au terrain de sciences sociales comme les lunettes particulières portées sur la mercatique et la liberté comme objets.

Nous avons progressivement spécialisé nos *anthropologies des organisations dans le secteur de l'éducatif* et des savoirs, en observant les pratiques professionnelles des enseignants ou encore les responsables et directeurs d'unités de formation – c'est-à-dire la tension du *mouddaris-cheikh* dans le monde arabe et du *ustad-gourou* dans les civilisations de l'Inde. Mais laissons-là les comparaisons multiculturelles et revenons à la constante anthropologique : les organisations éducatives ont pour particularité d'officier dans le savoir et appellent un rapport particulier de l'homme aux connaissances qu'il travaille. Ces organisations-là sont des appareils de diffusion des savoirs qui impliquent dans leur étude une sensibilité à l'anthropologie des connaissances, dernière-née de l'anthropologie de l'éducation. Ce mémoire lui donne une place importante et invite le lecteur à une réflexion épistémologique induite par cette caractéristique des organisations éducatives. Ceci se prolonge par un positionnement épistémologique entre le constructivisme et le positivisme laissant une place équilibrée aux perceptions et conceptions dans l'activité de recherche. L'apport de la théorie philosophique et de la pratique technique y sont enfin discutés.

Notre sous-titre précise ce positionnement du mémoire en évoquant l'idée de « *récit d'expérience* » pour ouvrir sur *les métiers de la formation*. Nous posons comme fondement de ces anthropologies des organisations éducatives la multitude de terrains et observations-participantes (grande école, organisme de formation, Cned, université) complétées par des lectures circonstanciées comme méthode scientifique. Le point de vue de l'acteur du terrain est certes pris par l'action, comme toute praxéologie qui laisse voir le sens en construction dans les pratiques et au travers des outils (et qui va donc au-delà des entretiens semi-directifs) ; mais il est orienté par les axes des laboratoires d'appartenance (CRF du Cnam, CIREL de Lille) et il atteint la scientificité par la confrontation aux écrits et manifestations des communautés de recherche. Celles-ci lui permettent de se distancier de son milieu d'étude et de comparer ce qu'il observe aux théories en vigueur dans les métiers de la formation.

Ainsi nos objets d'études issus des axes de laboratoires d'appartenance peuvent se réécrire sous forme d'un *programme de recherche trilogique* : *sens, pratiques, outils*. Il faut ici développer cette trilogie que l'on retrouvera exposée en détail dans les résultats du premier chapitre : le *sens* évoquant l'identité et les valeurs des actants, comme la pédagogie et la didactique, les *pratiques* sont celles de conception, d'apprentissage et les activités de formation, les *outils* sont notamment ceux de la langue, des médias et, par une mise en abîme, organisationnels.

Le dossier d'habilitation, ainsi éclairé par ses titre et sous-titre, se décompose donc en trois chapitre principaux : 1/ le parcours multi-institutionnel qui prépare une observation participante des mondes professionnels et qui aboutit à des résultats dans les métiers de la formation autour du sens, des pratiques et des outils dans les organisations éducatives ; 2/ une réflexion épistémologique sur les récits d'expérience dans nos travaux qui sont marqués par le terrain de longue durée en organisations du savoir pour récolter le matériau empirique, avec un positionnement entre constructivisme et positivisme ; et 3/ une réflexion quant à nos apports à la littérature sur l'enseignement à distance et la numérisation de l'enseignement supérieur, en prenant des positions mesurées eu égard à nos derniers travaux d'observation-participante à l'université (coopération inter-métiers dans l'approche programme et apports des cours en lignes ouverts et massifs à la pédagogie universitaire). Ceci est sommairement résumé ci-après et un appareil de lecture se trouve en fin de mémoire pour revenir précisément sur tel ou tel point via la table des matières détaillée, la table des illustrations, ou encore l'index des notions, les bibliographies et notre curriculum vitae.

Sommaire du mémoire

Raisons de l'inscription à l'université de Rouen	2
Exergue des remerciements	2
Résumé introductif	3
Sommaire du mémoire	6
1/ Parcours multi-institutionnel : une observation participante des mondes professionnels	7
Parcours académique multi-institutionnel.....	7
Résultats sur quelques objets de recherche dans les métiers de la formation.....	19
Tableaux des terrains et résultats condensés	44
2/ Positions épistémiques autour du récit d'expérience	47
La méthode du terrain long en institution éducative : distances et algèbre	47
Le statut des données : le récit d'expérience	49
La perspective anthropologique	51
Une épistémologie équilibrée entre constructivisme et positivisme	64
3/ Contributions aux littératures scientifiques : la numérisation de l'enseignement supérieur	76
L'actualité scientifique des métiers de l'enseignement à distance	77
Un positionnement dans les débats des pédagogies universitaires et numériques	87
Projet scientifique : diriger des recherches en anthropologie	98
Appareil de lecture du mémoire d'habilitation.....	102
Table des matières détaillée.....	102
Index des notions.....	104
Table des illustrations	105
Bibliographie.....	106
Annexes.....	118
Curriculum Vitae Synthétique	118
Liste des publications présentées en annexes	126

1/ Parcours multi-institutionnel : une observation participante des mondes professionnels

Parcours académique multi-institutionnel

Premiers ouvrages sur l'observation participante en milieu professionnel

Familier de l'enseignement, j'ai débuté mon parcours en sciences humaines et sociales dès le lycée où, alors en filière scientifique, j'ai préparé avec succès le concours d'entrée de l'institut d'études politiques de Toulouse, que j'ai intégré directement après le baccalauréat. J'y ai suivi un cursus complet de trois années dans la section intitulée « secteur public », préparant aux métiers de l'administration. En parallèle, j'ai entrepris une démarche d'autoformation sanctionnée par des diplômes en passant une licence de philosophie et une licence de sociologie à distance avec l'université de Toulouse. Ce triple cursus a été complété par une année Erasmus à l'University of Reading (Angleterre) où j'ai étudié les mathématiques appliquées à l'économie, la sociologie des organisations et le marketing ; et par un mémoire de fin d'études en philosophie politique sur la notion d'intérêt général noté 19/20¹ - qui a été accompagné par la création d'une revue d'idées politiques financée par l'IEP et faisant collaborer des étudiants de plusieurs universités (France-Angleterre).

Mon triple cursus international (sciences politiques – philosophie – sociologie) a débouché directement sur une double admission : dans le diplôme d'études approfondies de sciences sociales de l'École normale supérieure et l'École des hautes études en sciences sociales d'une part, dans le programme grande école de l'École des hautes études commerciales d'autre part. J'ai voulu mener à bien les deux voies de ce que l'on pouvait nommer un temps un master de recherche et un master professionnel en grandes écoles. Le sens de ce double cursus s'explique aujourd'hui puisque je présente un dossier d'habilitation à diriger les recherches portant sur l'analyse du travail, ou encore l'observation participante scientifique des milieux professionnels.

L'année de DEA en sciences sociales a marqué le début de mon parcours scientifique. Au-delà des séminaires de l'École normale supérieure (Campus de Jourdan), j'ai réappris la

¹ Ayant donné lieu à une première publication : Olivier Marty. Fins et moyens dans le processus institutionnel. Comment les institutions s'émancipent de leur projet initial. *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Hermann, 2001, pp. 105-107. [10.4000/labyrinthe.1122](https://doi.org/10.4000/labyrinthe.1122). [halshs-01261126](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01261126)

sociologie avec le professeur Luc Boltanski à l'EHESS, par son séminaire donnant suite à l'économie des grandeurs, et par la direction du mémoire principal portant sur une observation-participante goffmanienne dans une Start Up de la nouvelle économie. Employé par cette jeune organisation œuvrant dans l'édition numérique sur Palm Pilot (aujourd'hui rachetée par Amazon pour offrir le logiciel support de Kindle), j'ai produit un mémoire traitant du travail quotidien des employés, des discours et représentations dont il fait l'objet. Ce document, qui fera l'objet d'une publication dans la revue *Gérer et comprendre*² puis d'une traduction en espagnol³, a été assorti d'une note méthodologique sur le comment de l'observation-participante, marquant un intérêt certain pour les questions d'épistémologie liées à la double identité de praticien et de chercheur (avec ses dominantes identitaires variant dans le temps). Ce premier mémoire a obtenu la mention très bien suite à la soutenance devant MM. Luc Boltanski et Christian Baudelot. Il a fait l'objet d'une proposition de bourse de doctorat à l'École nationale des Ponts et Chaussées.

Voulant approfondir les ethno-méthodes de la sociologie qualitative, l'année du diplôme d'études approfondies en sciences sociales a aussi été l'occasion de réaliser un second mémoire, dit *ad hoc*, en ethnographie, sous la direction du professeur Philippe Descola au Collège de France. Reprenant des méthodes plus anciennes encore que l'observation-participante, j'ai effectué un terrain court (2 mois) dans le nord de la Guyane française, le long des berges du Maroni, où j'ai décrit la construction des pirogues par l'ethnie Djuka. Très influencé par la sociologie du travail, ce document était centré sur des problématiques d'organisation, de métiers et d'outils dans les activités de fabrication. Il a lui aussi fait l'objet d'une publication dans la revue universitaire *Ethnographiques.org*⁴ après l'évaluation devant les professeurs MM. Philippe Descola et Benoît de l'Estoile (mention bien).

Suite à cette année de DEA, j'ai intégré, comme je m'y étais engagé lors de la double admission, le programme grande école de l'Edhec (Lille-Nice). Au-delà de la formation professionnelle aux métiers de la gestion, avec ses stages pratiques, ses cours et sa vie associative, j'ai continué à poursuivre des activités de sciences sociales à divers titres. Tout

² Olivier Marty. LA VIE DE START-UP (S') Investir dans les entreprises innovantes. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, Les Annales des Mines, 2002, pp.4-15. [halshs-01202122](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01202122)

³ Olivier Marty. Trabajar en las start-up. Invertir y divertirse en empresas innovadoras.. *Revista de ciencias sociales*, Universidad de Costa Rica, 2002, Globalización: crecimiento económico vrs. desarrollo social, pp. 49-61. [halshs-01257586](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01257586)

⁴ Olivier Marty. A partir de la construction d'une pirogue Djuka : milieu fermé versus milieu ouvert. *ethnographiques.org*, Association Ethnographiques.org, 2002, <http://www.ethnographiques.org/2002/Marty>. [halshs-01202125](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01202125)

d'abord en effectuant une année de césure qui m'a donné l'occasion d'enseigner en tant que vacataire à l'université durant une année : à Paris 5 les statistiques avec le logiciel Modalisa pour des étudiants de troisième année de licence en sociologie ; à Paris 12 les auteurs classiques pour les étudiants de première année de licence de la même discipline. La participation à un colloque scientifique où je suis intervenu a été l'occasion de tisser des liens avec le milieu éditorial.

Ainsi j'ai pu prendre l'initiative de coordonner un livre scientifique de doctorants, dans le prolongement de mon mémoire principal de DEA, chez L'Harmattan, dans la collection « Dossiers de SHS » fondée par le professeur Dominique Desjeux⁵ visant faire publier de jeunes chercheurs. Ce premier travail, en collaboration avec Régis Moreau et David Weinberger, a été l'occasion d'associer des perspectives qualitatives (d'observation participante et d'analyse des discours de presse) et quantitative (les entreprises du bassin nantais) sur les Start Up. La dimension organisationnelle a été abordée dès le premier chapitre, constituant ainsi à la fois l'objet du livre et un axe d'analyse (notamment pour les comparaisons entre organigramme et sociogramme).

J'ai ensuite continué le travail d'observations-participantes pendant ma scolarité à l'Edhec. Ceci a mené à la publication de deux essais en nom propre suite à des terrains dans des petites organisations de la nouvelle économie. *Klikoo.com. Ethnographie d'une Start Up*⁶, reprend les questions de l'espace, du temps et de la communication au travail dans le sillage des travaux de E.T. Hall. Il s'agit, à l'aide de graphiques et de schémas, de décrire finement l'organisation du travail et le jeu des prises de paroles en cours d'activité. Ces résultats publiés seront par la suite repris et utilisés pour étudier les organisations et activités éducatives. Ce sont des monographies d'organisation qui fondent en partie ma méthode en sciences de l'éducation.

Puis *Le son et le sens. De la musique dans les mots*⁷, est le deuxième livre qui développe ces mêmes thématiques en se centrant plus spécifiquement sur la prise de parole en public en tenant compte des contraintes situationnelles (espace, alignements, modulations de la voix). Cette analyse du travail de la parole par une sociolinguistique sera elle aussi reprise dans

⁵ Olivier Marty. : Start Up ? Du mythe médiatique aux réalités sociologiques. L'Harmattan. Paris, France. 2004, <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=16092>. <halshs-01202127>

⁶ Olivier Marty. Klikoo.com : Ethnographie d'une start up. Le Manuscrit, 2004, Essais, <http://www.manuscrit.com/book.aspx?id=4768>. <halshs-01202131>

⁷ Olivier Marty. Le son et le sens. Le Manuscrit, 2004, http://www.amazon.fr/son-sens-Olivier-Marty-ebook/dp/B005ZLTPA0/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1443026377&sr=8-1&keywords=le+son+et+le+sens+olivier+marty. <halshs-01203807>

plusieurs publications ultérieures sur l'objet éducatif. La notion de prise de parole étant à la fois une activité et une valeur dans les métiers de la formation et de l'enseignement.

Enfin, un exercice du programme grande école consistant en un groupe-projet s'affairant à une ébauche d'entreprise durant neuf mois a aussi fait l'objet d'un carnet de terrain ethnographique conséquent (200 pages publiées intégralement en document de travail sur HalSHS⁸ et reprises ultérieurement comme base de communication dans des colloques de sciences de l'éducation) où, participant et observateur, j'ai pu développer une écriture réflexive détaillant et théorisant le groupe d'étudiants en phase d'apprentissage avec, notamment, les schémas explicatifs des sciences sociales précédemment évoqués mais aussi des sciences de gestion enseignés dans l'école (ainsi, par exemple, l'usage du « portefeuille d'actifs » enseigné en finance et ici appliqué à des activités pratiques).

Au-delà de l'observation d'un groupe d'apprenants dans un exercice pédagogique de grande école, se posaient ainsi les bases et les premiers résultats scientifiques de l'observation participante en milieu professionnel sélectif, bases que j'allais développer ensuite plus spécifiquement en sciences de l'éducation.

L'apport des nouvelles technologies : les littératures électroniques

Ces cursus multiples s'achevant, je voulus prendre du recul vis-à-vis de mes premières publications pour élargir ma formation. Je participais ainsi pendant deux années au séminaire Cybertexte de l'université Paris 8 sur les littératures électroniques. Ce séminaire faisait collaborer des littéraires (du côté desquels je me rangeais) et des informaticiens, pour étudier et créer de nouveaux artefacts artistiques sur ordinateur.

L'intérêt pour ce groupe de travail était multiple. J'étais sensible à la dimension de vulgarisation de mes travaux en sciences sociales des mondes professionnels et savais que le mode d'expression influence beaucoup la production d'un travail scientifique comme sa réception par différents publics.

J'avais ainsi créé un site Internet, aujourd'hui disparu, Olivier.txt qui rassemblait mes articles et chapitres d'ouvrages publiés, et les augmentait de travaux plus littéraires de type

⁸ <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01233788> : Olivier Marty. Le projet Inter-lang : Analyse d'un groupe de travail en grande école. 2002.

poésie multimédia ou encore livres et nouvelles de vulgarisation. Ce site contenait, par exemple, le roman *Le jeu*⁹, aussi publié chez Le Mansucrit en 2002, et qui se voulait un roman de vulgarisation de l'interactionnisme symbolique, se déroulant dans un jeu vidéo de science-fiction.

La participation au séminaire a été l'occasion d'une présentation orale sur l'hyper-textualité et d'une publication sur le rapport auteur-lecteur, il a été aussi l'occasion de collaborer à un projet de programme de génération d'histoires interactives en écrivant (sous format Excel) le scénario d'un jeu vidéo. Programme de jeu scénarisé qui a fait l'objet d'une présentation dans un colloque scientifique international avec Nicolas Szilas et Jean-Hugues Réty, avec publication des actes. Cette collaboration est, à ce jour, la plus citée scientifiquement dans mes travaux puisque le support de conférence est indiqué comme cité 52 fois dans Google Scholar¹⁰. Ceci étant dû, en partie, au caractère informatique et donc hautement connecté de la communauté de chercheurs auquel le document s'adresse.

Autre influence ultérieure de la participation à ce séminaire, j'ai réalisé avec Vincent Mazel un commentaire vidéo de vulgarisation sur ma thèse de philosophie, portant sur un sujet de passions controversées, qui a été déposé sur YouTube. Cette vidéo de vulgarisation a été consultée, entre 2010 et 2016, plus de 61 000 fois. Ainsi le séminaire ouvrait des perspectives d'utilisation des nouvelles technologies dans le cadre des travaux de recherche et de leur publication par des médias innovants.

Ces deux années de collaboration furent enfin l'occasion de commencer à travailler la notion de média (informatique), qui allait être un de mes objets de recherche en sciences de l'éducation, en particulier dans les métiers de la formation à distance.

Le moment de la thèse : les valeurs déontologiques en éthique

En parallèle de ces recherches, je m'insérais dans un premier emploi dans la formation professionnelle continue (chef de projet marketing pour Comundi, filiale de Reed Elsevier).

⁹ https://www.amazon.fr/Jeu-Olivier-Marty-ebook/dp/B005S1D6SO/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1479729429&sr=8-1&keywords=olivier+marty+le+jeu, Olivier Marty, *Le jeu*, 2002, Le manuscrit, Paris

¹⁰ https://scholar.google.fr/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=KIJGgSMAAAAJ&citation_for_view=KIJGgSMAAAAJ:u5HHmVD_uO8C

Mon premier mouvement fut de vouloir intégrer le Centre de Recherche sur la Formation de Jean Marie Barbier au Conservatoire national des arts et métiers, qui étudiait précisément la formation telle que je la pratiquais professionnellement. Cette collaboration n'aboutit pas à ce moment-là (l'intégration au laboratoire sera ultérieure à la thèse) et j'entamais alors un travail de thèse propédeutique sur un sujet identitaire ancien et dans une discipline adéquate pour le projet. Le professeur Francis Wolff, du département de philosophie de l'École normale supérieure (où j'avais réalisé le DEA en sciences sociales), dirigea cette thèse de doctorat intitulée « Éthiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Frédéric Nietzsche ». Thèse que je rédigeais en dehors de mes heures de travail parisien et qui émanait de premières années dans le sud-ouest, acculturées au monde taurin ibérique. Elle fut l'occasion d'approfondir mes connaissances philosophiques (valeurs aristocratiques homériques et nietzschéennes¹¹) mais aussi linguistiques (j'utilisais à cette période, pour la thèse, les acquis de mes apprentissages en langues anglaise, espagnole et portugaise, ainsi que de grec ancien). La thèse fut soutenue à l'université devant les professeurs Francis Wolff (Ens, directeur), Marc Crépon (Cnrs), Francis Marmande (Paris 7) et Jean-François Balaudé (Paris 10, président). Elle obtint la mention « Très honorable », elle est publiée en texte intégral sur www.theses.fr et un extrait sur l'objet « valeurs » sera cité ci-après.

Cette thèse adjointe à mes fonctions de cadre était entièrement disjointe de mes activités quotidiennes dans les métiers de la formation auxquels je m'acculturais. Si la thèse constituait plus un travail identitaire qu'une description du monde du travail que je fréquentais, elle me permit cependant de prendre le rythme de cette double vie de cadre-chercheur et de poser les bases qui étaient nécessaires à la réalisation du projet amorcé en sciences sociales des mondes professionnels, tout en l'augmentant de la dimension déontologique.

La thèse était en effet une écriture et une réflexion sur les valeurs des acteurs et leur genèse. La position culturaliste, de l'éthique d'une figure anthropologique du bassin méditerranéen, sépare la déontologie de la morale, se concentrant sur les valeurs endogènes des professionnels qui la pratiquent. La thèse constituait ainsi une réflexion sur les pratiques qui est au fondement du projet scientifique présenté dans ce document : spectateur réflexif d'un acteur professionnel, j'avais à produire un travail descriptif sur les valeurs en acte, sur les représentations du sens véhiculé par les faits et gestes.

¹¹ J'avais étudié Nietzsche au cours de la licence de philosophie par correspondance, notamment via le cours « Nietzsche et la maladie » du professeur Montebello à Toulouse.

Là où j'avais appris, alors élève de Luc Boltanski en DEA, les régimes de justification de l'économie des grandeurs dans des travaux sur la société occidentale, je reprenais l'étude de la justification d'une pratique par sa déontologie, légitimée par des auteurs classiques (poètes homériques, Nietzsche). Ce travail sur les valeurs des praticiens sera prolongé ensuite dans les sciences de l'éducation en étudiant une organisation éducative et en montrant comment des métiers différents collaborent en faisant coopérer des déontologies distinctes. Ainsi l'article publié en ligne dans une revue canadienne *Monetizing French Distance Education : an enquiry into higher education value(s)*¹² montre comment, dans l'organisation de l'enseignement à distance national français, les managers ont une déontologie (rentabilité, efficacité, productivité) différente de celles des enseignants (pédagogie, didactiques, apprentissage). Il ne s'agit pas, comme dans le DEA, de cités préexistantes et valables pour toutes controverses sur le territoire, ni, comme dans la thèse, d'un modèle unique approfondi pour affronter les critiques taurines universelles, historiques et internationales, mais d'un modèle de coopération déontologique tel qu'il s'observe en actes dans une organisation éducative précise. L'article ultérieur *Penser l'enseignement à distance : valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme*¹³ tentera une harmonisation de ces déontologies dans un discours unique visant à ajuster les régimes distincts de justification des différents métiers.

La thèse peut ainsi être pensée dans une continuité allant de mes premières monographies d'organisations aux terrains éducatifs : elle contribue à la construction d'une méthode d'analyse organisationnelle des pratiques déontologiques, où il s'agit d'étudier les controverses entre les métiers et les valeurs en acte qui les fondent au sein de telle ou telle organisation, voire secteur d'activité (l'enseignement à distance).

L'approche nietzschéenne de la thèse, enfin, suscita aussi une vocation qui prolongeait un attrait dès la licence de philosophie pour cet auteur (étudié avec le professeur Pierre Montebello à Toulouse) et débouche, aujourd'hui encore, sur des projets d'articles concernant l'apport actuel de ce philosophe et de sa tradition interprétative aux théories de l'apprentissage tout au long de la vie. Il apparaît en effet que Nietzsche est un des premiers auteurs, dès le 19^{ème}

¹² Olivier Marty. Monetizing French Distance Education. A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2014, vol. 15 (n° 2), <[10.19173/irrodl.v15i2.1677](https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1677)>. <[halshs-00994600](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00994600)>

¹³ Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1), <<http://www.ijede.ca/index.php/jde>>. <[halshs-01348565](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348565)>

siècle, à placer l'apprenant avant l'enseignant et il préfigure ainsi en partie les sciences de l'apprendre (quoique son approche ne soit que philosophique).

L'année-même de la soutenance (2011) je rejoignais le laboratoire du professeur Jean-Marie Barbier, le Centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers, avec l'idée de poursuivre mes activités de chercheur en me rapprochant du fait éducatif, de la formation d'adultes, que je pratiquais depuis deux ans comme professionnel en poste sur des métiers de conception. La tradition de formation tout au long de la vie du Cnam se prêtait bien à des recherches sur une activité professionnelle en cours et le doctorat me permit d'obtenir le statut de chercheur affilié au laboratoire.

La discipline des sciences de l'éducation : analyser les activités en formation

Je reprenais donc mes carnets de terrain ethnographiques, devenant peu à peu écriture réflexive de professionnel de l'éducation du fait du changement institutionnel et de l'insertion professionnelle, pour continuer l'observation participante, s'apparentant à présent à une analyse des activités de travail dans le champ de la formation. La thèse de doctorat ayant été reconnue par le champ professionnel où j'exerçais, je devenais, toujours la même année 2011, cadre contractuel du Centre national d'enseignement à distance, avec pour fonction : « responsable de formation chargé d'ingénierie de formation » dans l'enseignement supérieur, affecté au site de Vanves. L'idée de transformer cette activité professionnelle du champ de la formation en terrain d'observation participante apparut d'emblée comme une évidence.

Dès les premiers mois de notre collaboration, le professeur Jean-Marie Barbier m'indiqua le champ des revues de la section 70 via la liste AERES et fixa les premiers thèmes de travail en m'inscrivant dans l'axe « organisations et gestion de la formation » (dirigé par Denis Lemaître) du laboratoire. C'était la période durant laquelle le professeur Richard Wittorski prenait la direction de ce laboratoire, avec son optique majeure sur la notion de professionnalisation, que j'allais prolonger dans un de mes articles de recherche : *Professionnalisations aux métiers de l'ingénierie de formation à distance* (paru dans *Travail et Apprentissages*)¹⁴.

¹⁴ Olivier Marty. Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance : comparer formation par le travail et formation au travail. *Travail et Apprentissages*, 10/2015, n° 15, p. 103-115. <halshs-01239986> (seule la notice est consultable en ligne)

Je réinitialisais ainsi mon premier site Internet de publication de recherches (Olivier.txt) pour le rendre conforme aux nouvelles possibilités de la publication en ligne : la plateforme HALSHS du CNRS, recommandée par le Cnam. C'est à ce jour l'instrument numérique dont je me sers pour présenter mes publications, notamment via l'option curriculum vitae qui dresse un portfolio des publications : <https://cv.archives-ouvertes.fr/marty>.

Je travaillais donc au Cned, à des fonctions d'encadrement d'enseignants que je contractualisais pour rédiger des cours ou animer des forum sur Moodle, tout en collaborant aux activités de l'axe « organisations et gestion » du Cnam, dirigé par Denis Lemaître, par la participation à des séminaires, des colloques internationaux¹⁵, des projets d'ouvrage collectifs, et la rédaction d'articles de recherche. Je reprenais bien sûr une formation de base en sciences de l'éducation en fréquentant assidûment le centre de documentation sur la formation et le travail du Cnam et en m'instruisant par la licence de sciences de l'éducation du Cned-Lyon-Rouen (Campus Forse).

Ce tournant de l'année 2011 vers les sciences de l'éducation, qui avait été pensé avant même la thèse et qui prenait enfin forme, me permit de continuer ma professionnalisation à la recherche. Après un terrain long dans l'enseignement à distance, je renforçais cette professionnalisation par deux postes d'Ater successifs (Ater qualifié de maître de conférence à l'université de Lille puis à l'École nationale supérieure d'agronomie de Toulouse) qui me permirent d'élargir les axes de recherches du laboratoire initial CRF par ceux du Cirel (Trigone) : toujours dans le domaine de la formation, en plus de la professionnalisation, des organisations, de l'activité et de la communication, je développais des recherches sur la conception, l'identité et les usages. Ceci se traduisit par des recherches au sein de nouvelles équipes et notamment par la direction de 10 mémoires de master et la participation à l'organisation de deux colloques sur ces thématiques-là. Mais n'anticipons pas et venons-en à notre terrain long dans l'enseignement à distance.

¹⁵ En parallèle de nos articles de recherche, nous nous sommes investis dans l'organisation et la participation à des colloques internationaux, soit comme expert scientifique, soit comme intervenant, soit comme *chairman*. Nous avons ainsi participé aux conférences de Prague (*Ethnography and Education*), Séville (*ICERI*), Grenoble (*Higher education and mobility*), Nantes (*Questions vives en éducation, regards croisés France-Canada*), Lille (*E-Formation d'adultes*), Paris (*Biennale de l'éducation 2015*). Et nous sommes intervenus dans différents séminaires doctoraux, au Cnam ou à Paris 5.

Le terrain de l'enseignement à distance : une sociologie de la gestion éducative

Entre 2011 et 2014 je fus donc dans un double cadre institutionnel : le terrain du Cned m'occupait les jours ouvrés et le laboratoire du Cnam me servait d'appui réflexif au miroir de ses axes d'analyse durant mes heures de repos et de congés.

De ce terrain important dans mon parcours de chercheur, centré sur l'enseignement à distance supérieur du site de Vanves mais rayonnant par curiosité sur les autres sites du Cned et quelques comparaisons internationales, je retirais tout d'abord deux documents de travail et trois articles de recherche complémentaires.

- Michael Grahame Moore, Olivier Marty. La théorie de la distance transactionnelle. Trad. de M. G. Moore, The Theory of Transactional Distance. Handbook of Distance Education, 2007,.. 2015. [<halshs-00777034>](#)

Le premier réflexe fut, lors de la période d'acquisition de la littérature sur l'enseignement à distance, de traduire un chapitre reconnu important d'un manuel récent sur le sujet – celui de M.G. Moore sur la distance transactionnelle. J'obtins l'autorisation de ce dernier et de l'éditeur de publier ma traduction sur HALSHS en document de travail (c'est la seule disponible en français à ce jour).

Cette traduction allait influencer mes réflexions ultérieures sur l'enseignement à distance, notamment en reprenant son axiématique orthogonale « dialogue » versus « structure » par les termes de « pédagogie » et de « méthode », qui allaient me servir dans plusieurs schémas pour penser l'enseignement à distance.

Cette traduction connut un certain intérêt tardif puisque, lors de ma participation à l'organisation du colloque E-Formation de Lille 1 en 2015 (j'étais plus spécifiquement en charge de la remise du prix jeune chercheur), la traduction fut annexée aux documents donnés à tous les participants au colloque. Elle me servit de base pour l'accueil de l'auteur qui était le KeyNote Speaker et que j'accompagnais dans sa venue en France et lors du gala. Les taux de consultation du document dans HalSHS, mesurés grâce aux outils de scientométrie, montrent le bon usage du document de travail à visée scientifique (plusieurs centaines de téléchargements durant les mois encadrant la conférence).

Après ce premier document de travail, je me lançais dans la publication successive de trois articles de recherche.

- Olivier Marty. Monetizing French Distance Education. A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2014, vol. 15 (n° 2), <[10.19173/irrodl.v15i2.1677](https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1677)>. <[halshs-00994600](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00994600)>

Ce premier article est une inscription de l'enseignement à distance français dans l'histoire du système d'enseignement supérieur européen, précisé par une observation fine du quotidien et des valeurs distinctes des différents employés actuels (selon la méthode de l'analyse organisationnelle des pratiques déontologiques en éducation), notamment autour de la question du calcul de la valeur d'une formation dans le cadre du New Public Management, ou nouvelle gestion publique.

Le positionnement ethnographique est relativement simple puisque, nouvellement arrivé dans mes fonctions, j'étais encore suffisamment « étranger » aux individus observés pour pouvoir porter un regard neutre et neuf sur l'institution. Un regard suffisamment large et général pour intéresser les acteurs extérieurs au monde de l'enseignement à distance et les chercheurs du champ dans d'autres pays.

Le choix d'une revue de langue anglaise, canadienne reconnue par la liste AERES française, me permettait de donner du sens à la description à grandes lignes du système éducatif français pour permettre les comparaisons internationales.

- Olivier Marty. Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance : comparer formation par le travail et formation au travail. *Travail et Apprentissages*, 2015, pp. 103-115. <[halshs-01239986](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01239986)>

Ce second article sur le thème de la professionnalisation correspond à une période où je pouvais dresser un bilan introspectif sur mes apprentissages professionnels et l'objectiver par la mission de formation de nouvelles recrues que j'avais dans mon emploi.

J'y compare notamment la professionnalisation par le travail, sur poste et dans l'institution avec la professionnalisation que je menais par des actions de formation de type conférencier invité en Sorbonne pour le doctorat professionnel ou formateur à la classe virtuelle de partenaires universitaires.

Le choix de la revue *Travail et Apprentissages* était lié à ma lecture de la didactique professionnelle de Pierre Pastré et la volonté d'intégrer ces réflexions à mes propres travaux. Nous aurons l'occasion de développer cette description dans l'objet de recherche « professionnalisations »

- Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1), <http://www.ijede.ca/index.php/jde>. [<halshs-01348565>](#)

Enfin le troisième article scientifique marque un aboutissement de mes recherches sur deux dimensions. D'une part, car il est publié dans le *Journal of Distance Education* (ayant récemment changé de nom), revue emblématique du champ d'étude marquant une certaine reconnaissance scientifique internationale.

D'autre part, parce qu'il marque une évolution temporaire de l'ethnographe vers le philosophe. En effet, reprenant la genèse de ma formation pré-doctorale en sciences sociales puis doctorale en philosophie, j'effectuais le même mouvement dans la recherche sur l'enseignement à distance en commençant par publier en ethnographe décrivant les valeurs du champ étudié, puis en reprenant et portant ces mêmes valeurs comme un acteur du champ. Le processus d'indigénisation allait jusqu'à son terme puisque l'article semblait émaner d'un acteur du terrain, portant des valeurs synthétiques (économiques, historiques, esthétiques) valables pour tous les métiers de l'enseignement à distance et voulant les promouvoir.

L'analyse des métiers de la formation à distance qui est présentée dans l'article et qui sert le propos de l'habilitation est ainsi en partie doublé d'un discours endogène clamant la valeur d'un élitisme par l'enseignement à distance, quittant le descriptif pour oser le prescriptif selon les canons prospectifs du milieu observé – et l'influence de Gaston Berger.

Cette évolution, peut être naturelle lorsque l'on est dans un terrain long en milieu éducatif, mérite d'être étudiée en soi dans l'analyse du travail du chercheur qui, aux prises avec ses identités multiples, voit son discours scientifique évoluer avec son intégration dans le terrain observé.

Ce mouvement se parachève avec le cinquième document présenté :

- Olivier Marty. Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence. [Rapport Technique] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. 2016. [<halshs-01329191>](#)

Ce document est un rapport qui a été adressé au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2016 et qui a donné lieu à une audition à la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle après une expertise directe par la directrice madame Simone Bonnafous. Il s'agit d'un rapport d'ingénierie présentant un nouveau

curriculum possible avec ce qui est présenté comme l'enseignement à distance de nouvelle génération : les Moocs (ou Cloms en français).

Le propos du rapport est de quantifier et planifier la création d'un diplôme de licence obtenu par accrétion de Moocs. Il a donné lieu à un complément d'ingénierie par les agents du ministère proposant d'abord un diplôme d'établissement pour ensuite être soumis aux instances nationales pour devenir diplôme national. Après un appel conseillé à la conférence des présidents d'université, la mise en place d'un tel diplôme d'établissement intéresse la Comue Paris Est.

Ici la recherche est finalisée et objectivée – pour reprendre les catégories descriptives et classificatoires de la stratégie nationale de recherche en vigueur en 2015, elle quitte le caractère descriptif pour entrer au service de la production. Le discours produit est celui d'un indigène et il intéresse essentiellement d'autres acteurs du même champ.

Le mouvement que nous avons esquissé dans la présentation chronologique de ces publications de terrain, de l'ethnologue vers le philosophe, du scientifique vers l'indigène technique, fera l'objet d'un article méthodologique que nous allons présenter dans le chapitre central d'épistémologie. Mais venons-en à l'objectivation de nos résultats de recherche : nous avons présenté un programme trilogique (sens, pratiques, outils) qui est une réécriture des objets de recherche de nos différents laboratoires d'appartenance.

Résultats sur quelques objets de recherche dans les métiers de la formation

Notre parcours scientifique et sa méthode d'observation-participante ayant été présentés, détaillons à présent plusieurs des résultats que nous avons atteints dans les sciences de l'éducation et le champ de la formation des adultes en particulier. Nous allons procéder par axes structurants qui ont guidé nos analyses au cours de nos enquêtes et qui marquent notre appartenance au laboratoire du Centre de Recherche sur la Formation du Cnam puis, en complément, depuis 2015, comme chercheur associé, au laboratoire Cirrel de l'université de Lille.

Formation

Le Centre de Recherche sur la Formation (des adultes) a pour champ principal la formation. Ceci correspondait bien à notre terrain d'observation au Cned puisque nous étions responsable de *formation* chargé d'ingénierie de *formation*, rattaché à la direction des *formations* et services.

Un de nos premiers mouvements a été de présenter au séminaire du CRF dans lequel nous collaborions des éléments d'analyse formelle. En utilisant la méthode, fréquente chez le philosophe Vladimir Jankélévitch, consistant à faire varier des préfixes et suffixes pour éclairer la polysémie d'un étymon, nous avons ainsi présenté plusieurs notions connexes à l'idée de forme. Ainsi, par exemple, l'idée de conformité, avec le préfixe *con-* désignant le collectif, permet de penser une promotion dans une approche-programme en formation, visant à acquérir tous les mêmes résultats d'apprentissage. De même le suffixe *-tion*, désignant un processus, adjoint la racine *forme*, permet de donner l'idée d'un mouvement : mouvement de l'apprenant vers les formes communes (ou résultats d'apprentissage, qualités et compétences) à apprendre, mouvements de ces formes communes d'année à année selon l'actualité scientifique, culturelle et professionnelle. Ceci a constitué notre premier travail sémantique sur la notion de formation au sein même du laboratoire¹⁶.

Mais comme nous l'avons écrit plus haut, nous avons aussi commencé, du fait de notre terrain, par des lectures sur l'enseignement à distance et par la traduction de la théorie de la distance transactionnelle de Moore. Nous nous sommes réappropriés sa théorie de la formation à distance, avec ses deux axes « dialogue » et « structure » que nous avons insérés dans la tradition du Vieux Continent par un croisement de la *pédagogie* (au sens d'accompagnement discursif ; nous préférons le terme de pédagogie à celui d'andragogie du fait de l'apport des études de genre) et la méthode (au sens de « learning path » et de *didactique*).

Ainsi, au-delà de l'analyse formelle, nous avons mené des travaux liminaires, en formation des adultes, sur la pédagogie et la didactique.

¹⁶ Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. <halshs-00776590>

Pédagogie

Nous avons commencé à collaborer avec Jean-Marie Barbier avant même l'intégration officielle au Centre de Recherche sur la Formation du Cnam. En effet, lors des premières prises de contact pour la thèse de doctorat il nous avait indiqué la revue *Education Permanente* et son directeur Guy Jobert pour un projet de recherche sur le théâtre en formation. Nous avons pratiqué le théâtre durant une dizaine d'années dans différentes troupes, notamment durant la thèse et le terrain dans l'enseignement à distance et pensions en effet que le théâtre constituait, notamment par les pratiques de jeu de rôles que nous avons connues en grande école, un outil pédagogique de premier plan.

En parallèle de notre thèse, nous nous sommes donc attelés à la direction d'un dossier scientifique dans la revue, supervisé par son directeur et validé par le comité de lecture, sur le thème *Théâtre et formation*. Le lien avec la thèse était évident, bien qu'il ne s'agisse pas de théâtre taurin : la méthode était l'observation d'un spectacle et la mise en actes de valeurs ; le résultat était les enseignements tirés pour les acteurs et spectateurs. Soit que l'on apprenne en regardant un spectacle et comprenant son message, soit que l'on fasse vivre une langue vivante ou s'identifie à un rôle professionnel en étant soi-même acteur d'un dispositif scénique dirigé, soit, enfin, que les techniques mêmes de la théâtralité comme la modulation de la voix ou le langage corporel nous forment au métier d'enseignant¹⁷.

Ainsi nous avons étudié les pédagogies actives dont le théâtre constitue un exemple lorsque le formateur met en scène les apprenants qui sont alors acteurs de leur formation. Pour ce faire nous avons dirigé la rédaction de quatorze articles d'universitaires (les auteurs étaient doctorants, maîtres de conférences, et un professeur en grande école) sur les usages du théâtre en formation, dont la moitié, incluant le nôtre, portait sur le genre innovant du théâtre d'improvisation et se rapprochait des jeux de rôles pédagogiques en formation d'adultes.

Ce travail de longue haleine a débuté avec notre thèse en 2008 et s'est achevé par la publication cinq années plus tard, en 2013, alors que nous étions chercheur officiellement

¹⁷ Olivier Marty. La formation par le théâtre : scènes, acteurs et improvisations. Éditorial. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 5-6. [halshs-00806539](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806539). L'édito présente le travail de recherche dirigé. Il est suivi de mon propre article hybride entre la philosophie et les sciences sociales de l'éducation : Olivier Marty. Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 59-68. [halshs-00806538](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806538)

attaché au CRF. Le lien entre le théâtre et l'enseignement à distance (qui était notre nouveau terrain) est devenu celui d'une complémentarité, nombre d'auteurs reconnus du champ s'efforçant de montrer que l'hybridation entre la présence et la distance est nécessaire. Nous prolongerons ce travail sur la complémentarité dans un livre collectif dirigé par Denis Lemaître dans l'axe du Centre de Recherche sur la Formation en analysant un *serious game*, constituant un jeu de rôle sérieux médiatisé dont nous avons montré l'utilité pour la pédagogie et les limites liées à la distance et la nécessité de le renforcer par des activités similaires en présence¹⁸.

La pédagogie active en présence a ainsi été prolongée par une réflexion sur les pédagogies numériques. Le *serious game* présenté dans le chapitre collectif est un premier exemple. Il introduit la notion de *théâtre numérique* qui constitue un nouvel algèbre éducatif : le dispositif technique est en effet une nouvelle façon de mettre en équivalence des apprenants, de « faire classe » comme disait Philippe Meirieu. Ainsi les participants des jeux sérieux, mais aussi les participants d'une classe virtuelle, sont assemblés comme éléments d'une même formation par l'outil technique lui-même, qui détermine la relation trigonale enseignant-enseignés-enseignements par ses artifices techniques. Enfin, notre terrain étant l'enseignement à distance, nous avons réfléchi aux dynamiques de groupes dans les forums où les apprenants sont les acteurs numériques de leur formation. Nous avons ainsi présenté ces résultats dans une conférence internationale à Séville avec actes¹⁹ et qui ouvre aussi des perspectives de réutilisation méthodologique dans les *Internet studies* pour analyser, non seulement la pédagogie, mais aussi le travail d'apprentissage et les dynamiques humaines en ligne. Ce sont les sciences de l'apprendre (à distance) qui sont travaillées par observation directe sur les plateformes. Cette approche du travail dans les mondes éducatifs numériques donne suite aux deux années de participation au séminaire Cybertext de Paris 8.

Enfin notre travail sur la pédagogie des adultes est influencé par les travaux sur la pédagogie universitaire dans le cadre de nos activités professionnelles. En effet, en 2016 directeur des formations de l'université Paris 8, nous avons produit des notes de service, en particulier sur l'approche par programme et l'approche par compétences qui transforment l'ingénierie pédagogique des enseignants et des responsables de formation en UFR (et ces

¹⁸ Olivier Marty. Du métier informatique à l'art de la formation. Une critique épistémologique et esthétique du didacticiel Ammonite. Cardona Gil Emmanuel, Lemaître Denis (dir.). *La modélisation des activités managériales au défi de la formation. Analyse d'un serious game*, L'Harmattan, Coll. Action et savoir, pp. 75-92, 2015, 978-2-343-06389-8. [halshs-01187721](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01187721)

¹⁹ Olivier Marty. Learning on an online campus. Students team building through online interactions with a LMS. *ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation*, Nov 2013, Seville, Spain. [halshs-00923472](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00923472)

matériau empiriques sont repris dans le cadre d'une analyse scientifique acceptée pour présentation dans une conférence au Danemark sur l'avenir de l'université, planifiée en novembre 2017). Ces notes professionnelles sur la pédagogie universitaire sont complétées par une conférence²⁰ donnée durant la *Biennale de l'éducation* 2015 du Cnam sur le thème « Coopérer ? ». Nous avons en effet étudié en détail l'ingénierie pédagogique coopérative (qui est commune à l'approche programme universitaire du processus de Bologne) en insistant sur le travail en équipe. La méthode de l'analyse organisationnelle est utilisée pleinement pour produire des résultats touchant à la mémoire collective des alliances, aux cadres anthropotechniques de l'action et aux stratégies divergentes des acteurs dans leurs actes d'ingénierie pédagogique collective.

Nous avons ainsi travaillé l'objet « pédagogie » (dans la formation des adultes) dans trois dimensions : les pédagogies actives, numériques et universitaires.

Didactique

Le deuxième axe que nous avons travaillé est celui de la didactique. Développant les travaux de Moore sur l'enseignement à distance, nous avons participé en 2012 au CRF à un projet de livre collectif. Notre projet de chapitre²¹ croisait, dans le schéma de Moore, la pédagogie et la méthode. Nous sommes revenus sur ces travaux et pensons que l'intégration la plus durable dans la tradition de recherche française est celle de didactique et non de méthode (du fait des travaux menés par Jean Pierre Astolfi il y a une quinzaine d'années).

En termes de didactique, nous avons travaillé deux axes essentiellement. D'une part la didactique de la philosophie (c'est-à-dire quelle méthode structurée ou *learning path* à proposer aux étudiants). Nous nous sommes intéressés, dans le cadre de travaux avec le Collège international de philosophie sur l'intersection entre philosophie et sciences de l'éducation, à la didactique de la philosophie en voie professionnelle. Répondant à une interrogation ministérielle qui allait donner lieu à un colloque universitaire à Lille l'année suivante, nous

²⁰ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. [halshs-01181335](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01181335)

²¹ Olivier Marty. Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques. Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF. 2013. [halshs-00960850](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00960850)

avons ainsi publié un article développant une ingénierie didactique de la philosophie en lycée professionnel dans la revue *Prospero : a journal of new thinking in philosophy of education*²². A quoi pourrait ressembler le programme de philosophie d'un lycée professionnel ? En esquissant une première réponse à partir des limites (des élèves ne connaissant pas le grec et le latin, lisant peu et non nécessairement ouverts à la vie culturelle), nous avons proposé un positionnement au sein de la discipline philosophique adapté aux possibilités des élèves visés et les débouchés escomptés de la formation.

Nous pensons aujourd'hui que cet article, écrit pour les lycées, est aussi valable pour les étudiants de licences professionnelles se développant avec la massification de l'enseignement supérieur. Notre propre parcours, pour partie de philosophe, pourrait à cet égard se révéler utile selon ce positionnement et en plus de notre activité principale d'analyste des activités.

D'autre part, notre second intérêt a porté sur la didactique professionnelle de Pierre Pastré au Cnam. Ainsi il ne s'agit plus de la didactique de la philosophie en lycée professionnel mais de la didactique professionnelle, qui peut être considérée comme la suite dans la chronologie des apprentissages. Nos premiers travaux de DEA sur la socialisation d'un employé nouvellement arrivé dans l'organisation se sont ainsi prolongés par l'article précédemment cité sur les professionnalisations à l'ingénierie de formation à distance. Nous avons ainsi observé et analysé comment les acteurs les plus anciens de l'organisation enseignaient leur métier aux nouveaux venus et ce par différentes voies : soit par la formation sur poste de travail (de type compagnonnage), soit par formation préalable au travail par des interventions en cursus de formation (de type enseignements professionnels). C'est ainsi le cas dans l'extrait suivant de nos annexes :

« Mais avant de décrire la manipulation des outils d'ingénierie de formation, prenons la formation de l'employé là où elle a débuté : la socialisation au nouvel environnement. L'accueil du premier jour s'est déroulé dans un contexte flou. A l'identique de ce que nous avons observé dans une Start Up (...) l'organisation n'avait pas totalement achevé l'installation matérielle à l'arrivée de la recrue. Aussi le premier contact a été humain et a dû pallier les manques inhumains. Après une présentation des différents services, puis des différents collègues du service où il s'intégrait, le déjeuner a été pris avec l'équipe en faisant fi des manques (la carte déjeuner n'était pas prête, il a donc été invité informellement dans le restaurant administratif en « passant sur » la

²² Olivier Marty. A Proposal for Teaching Philosophy in the Lycées Professionnels. *Prospero: a journal of new thinking in philosophy of education*, Norwich, U.K. : Triangle Journals Ltd, 2015, vol. 21 (n° 1), pp. 10-13. [halshs-01183503](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183503) Terrain actuel directeur de la formation

carte d'un collègue). La relation aux sujets humains a donc primé sur le rapport aux objets non humains : il s'agit bien d'une socialisation. »²³

Dans cette lignée, nous avons préparé une intervention pour une conférence de didactique professionnelle (édition à Lille durant l'été 2017), sur la didactique professionnelle de la recherche montrant, pour former de jeunes chercheurs, les spécificités de la multi-appartenance institutionnelle du chercheur en éducation dépendant à la fois d'un laboratoire et de l'organisation éducative qu'il observe. Cette double appartenance est source certes de contraintes et de pluriactivités parfois contradictoires dans certaines circonstances mais aussi d'une ambivalence qui renforce sa valeur (ce qui est fait dans une institution peut-être rétroactivement reconnu dans l'autre) et augmente sa liberté d'action et de recherche.

Professionnalisation

Cette seconde didactique, la didactique professionnelle, a été pensée comme une des branches de la professionnalisation. Ainsi, le professeur Richard Wittorski, qui dirigeait le laboratoire du Cnam alors que nous y étions chercheur, écrit comment la professionnalisation inclut à la fois la constitution sociétale d'une profession, mais aussi les efforts d'un individu pour augmenter ses compétences dans cette profession et enfin les dispositifs mis en place par les organisations pour développer l'intégration des acteurs dans la profession. La didactique professionnelle peut alors être pensée rétroactivement comme ce troisième cas de la professionnalisation.

Richard Wittorski étant au CRF alors que nous étions dans notre terrain du Cned, nous avons plus particulièrement travaillé sur cet axe de la professionnalisation qui concerne l'apprentissage progressif du métier par les nouveaux entrants. Ainsi dans l'article précité sur les professionnalisations à l'ingénierie de formation à distance, nous avons prolongé un travail sur la socialisation du nouvel employé que nous avons déjà entrepris dans une de nos monographies de Start Up.

L'approche en termes de socialisation, qui relève des sciences sociales et de la sociologie en particulier, nous a permis de mettre en évidence comment la relation entre

²³ Marty O, Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance, Travail et Apprentissages, 2015, pp103-115

formateur et formé (en situation de travail comme en formation préalable au travail) primait sur la prise en main des objets techniques. Ainsi, que ce soit l'acquisition du matériel de bureau en Start Up, la prise en main du logiciel de scolarité ou encore de l'outil de classe virtuelle dans l'enseignement à distance, ceci est cadré par une relation de tutorat qui complète l'autoformation, l'augmente et lui ouvre des perspectives. Il s'agit bien d'une professionnalisation anthropotechnique, plaçant l'anthropique avant le technique. La professionnalisation étudiée est plus qu'un dispositif sociotechnique, elle inclut la relation affective, cognitive et développementale entre agent professionnalisant et agent professionnalisé.

Notre méthode d'analyse organisationnelle permet d'introduire ici l'apport de la professionnalisation à la déontologie et aux valeurs propres au métier. Ainsi, alors que nous étudions la formation du nouveau manager à l'outil de comptabilité analytique, nous voyons comment s'intègre l'importance accordée à la valeur de la rentabilité, que ce soit en actes par la mesure de cette valeur ou dans les discours puisque la référence à l'outil, son mode de calcul et ses résultats servent d'argument dans les discussions avec les enseignants (portant un autre régime de justification). La professionnalisation à une déontologie organisationnelle peut ainsi être une piste de recherche pour des développements futurs.

« Nous avons commencé par une formation au travail, dans le sens où nous lui avons présenté par téléphone la technique de la classe virtuelle en lui montrant tous les avantages qu'elle procurait : possibilité d'enseigner depuis chez soi, expérimentation innovante, dispositif de distance médiatisée par de l'audiovisuel interactif moderne, etc. Nous ne savions alors pas que son intérêt était en grande partie lié à des responsabilités administratives qu'elle prenait à l'université et qui lui demandaient d'actualiser ses connaissances d'ingénierie pédagogique. Plus qu'une formation de formateur, c'était donc aussi une formation à l'ingénierie pédagogique. Cette formation téléphonique au travail donc été donc rapide du fait de la grande motivation »²⁴

Enfin, l'objet professionnalisation, qui est une direction plus encore qu'un axe de recherche, peut être étudiée en usant des travaux de Jacques Perriault (relatifs au Cned et à l'innovation), prolongés par la notion de catachrèse. Le détournement de l'usage, la différence entre l'intention du concepteur et la pratique de l'utilisateur, peut éclairer la question de la

²⁴ Marty O, Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance, Travail et Apprentissages, 2015, pp103-115

professionnalisation. En effet, que se passe-t-il si, une fois l'agent professionnalisé, il est détourné de son usage pour servir d'autres professions ?

C'est une question qui rejoint la multi appartenance institutionnelle dans la didactique professionnelle du chercheur. Le chercheur socialisé et professionnalisé, compétent dans son travail, ne sert plus directement l'organisation mais est dévoyé, en quelque sorte, par la recherche qui l'amène à d'autres fonctions (c'est ce qui nous est arrivé en devenant enseignant chercheur temporaire à Lille, chargé de cours à distance et dirigeant un mémoire d'ethnographie sur le site du Cned où nous avons exercé). Les particularités d'un terrain dans l'enseignement et des sciences de l'éducation en général est alors la réutilisation des compétences professionnelles de terrain (éducatif) dans la recherche et l'enseignement (ici à distance).

C'est aussi la question d'une professionnalisation de la profession qui peut être travaillée alors que professionnel d'une autre profession : le terrain de l'enseignement à distance est quitté alors que l'acteur est professionnalisé, il ne sert plus directement l'institution d'étude mais contribue, depuis son poste d'enseignant-chercheur, à définir les canons de l'enseignement à distance et donc à aider la profession à se constituer socialement (par des enseignements sur ce qu'elle est). C'est par exemple ce que nous avons fait à l'université de Lille où nous avons écrit notre publication *Penser l'enseignement à distance* et où nous avons délivré un cours de master d'ingénierie didactique sur ces métiers-là. L'influence française de nos travaux est peut-être la parution, dans la revue officielle du Cned *Distances et Médiations des Savoirs*, d'un dossier sur les métiers de l'enseignement à distance, une de nos perspectives institutionnelles de recherche majeures – nous y reviendrons.

Organisations

L'objet de recherche suivant est celui de l'axe auquel nous étions rattachés dans le laboratoire CRF : les organisations de la formation. Le professeur Jean Marie Barbier nous avait indiqué cet axe, qui allait dans le prolongement des trois monographies d'organisations que nous avons réalisées en Start Up.

Nous avons donc réfléchi à la notion d'organisation dans le cadre du laboratoire, et nous l'avons défini provisoirement comme un processus dynamique de coopération de plusieurs organes professionnels, ou plusieurs métiers, ayant chacun leurs compétences et déontologie. Les organisations de formation ayant la particularité d'avoir pour activité la conception de

programmes de formation, d'empan temporel plus ou moins vaste selon la place dans la hiérarchie organisationnelle que l'on observe.

Ceci nous a permis de penser plusieurs terrains en plus de celui du Cned. Nous avons indiqué que notre doctorat avait été écrit alors que nous étions cadre dans un organisme de formation professionnelle continue. Nous avons retraité l'expérience accumulée dans cet organisme de formation lors d'une conférence invitée en Sorbonne, pour le doctorat professionnel en sciences sociales de Paris 5²⁵. Cette conférence invitée a été l'occasion de comparer le terrain dans l'enseignement à distance à nos connaissances empiriques de la formation professionnelle continue (où nous avons exercé deux années comme cadre durant notre thèse). Nous en avons retiré un schéma heuristique dessinant les lignes de forces du champ de la formation professionnelle continue privée. Ainsi sont assemblés en une vue systémique les fonctions des ressources humaines des entreprises consommatrices de formation, les formateurs indépendants vendant leur compétences sur le marché et les intermédiaires constitués par les organismes de formation – auxquels s'associent des instances de légitimation qu'ils s'approprient : éditeurs professionnels, revues, organisateurs de prix appartenant au même groupe financier.

Nous sommes ici au niveau d'un ensemble d'organisations faisant système. A ce niveau, nous avons aussi opéré un retour sur l'institution éducative Edhec au cours de deux conférences en colloque international :

- Olivier Marty. Studying (in) a French grande école. Combining mobility, motives and mobilization. *Colloque HEM. Higher Education and Mobilities*, Dec 2013, Grenoble, France. [halshs-00831980v2](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00831980v2)
- Olivier Marty. Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent. *Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Jun 2013, Nantes, France. [halshs-00831524v2](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00831524v2)

Ces deux conférences, une en français et l'autre en anglais, portent le même titre principal. Ceci ne doit cependant pas leurrer le lecteur : comme l'indique le sous-titre les contenus sont différents. Il s'agit en fait de la même démarche : étudier une grande école en étant inscrit comme élève (c'est le sens de la parenthèse dans le titre) ; mais les résultats sont différents. Dans la conférence grenobloise nous avons voulu montrer le parcours historique de l'institution et sa mobilité vers une reconnaissance internationale. Dans la conférence nantaise nous nous

²⁵ Olivier Marty. Les métiers innovants de la formation. Le champ de la formation professionnelle et l'ingénierie de formation à distance. *Les métiers innovants de la formation*, Dec 2013, Paris, France. 2013. [halshs-01007448](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01007448)

sommes intéressés à la valeur de la liberté sous-tendant sa politique, reprenant ainsi les thèmes premiers que nous avons travaillé en philosophie politique à Toulouse.

La notion d'organisation telle que nous l'avons travaillée est donc proche de celle de champ bourdieusien (les organisations de la formation professionnelle continue et leurs instances de légitimation symbolique) et des approches institutionnelles (l'histoire d'une grande école sur un siècle, la valeur de la liberté dans ses orientations éducatives influencée par le Nouveau Monde). Dans les deux cas nous avons retraité une expérience passée avec le filtre des questions de recherche propres aux sciences de l'éducation.

Ceci a été complété par des travaux d'encadrement de mémoire à l'université de Lille. En effet, nous avons dirigé le mémoire d'un ingénieur en reconversion professionnelle qui s'était inscrit dans le master ingénierie pédagogique et multimédia. Ce mémoire traitait de la mise en place d'une école de formation interne au sein de la police judiciaire. Il analysait les controverses, positions et arguments, des différents acteurs impliqués dans la création de l'école au sein de l'organisation. Ici l'objet organisation recoupe celui de l'ingénierie et de la conception (d'organisation) que nous avons travaillé dans le laboratoire Trigone Cirel de l'université de Lille.

Activités

Mais avant de développer les travaux à l'université de Lille, présentons les autres collaborations au sein du CRF du Cnam. Nous nous sommes en effet efforcés de travailler des objets complémentaires à celui des organisations. Ce par la lecture exhaustive des ouvrages de la collection de Jean Marie Barbier aux PUF *Formation et pratiques professionnelles* (de la discipline *Sociologie et sciences de l'éducation*) – et notamment la référence fréquente au *Vocabulaire d'analyse des activités* du directeur de la collection, mais aussi par la rencontre de responsables d'autres axes du Cnam,

Ainsi nous pouvons présenter *Le droit chemin : une méthode. Acte, activité et action d'apprentissage* qui est le support d'une conférence dans le séminaire doctoral du CRF en 2012. Ce support d'intervention oral est modeste dans ses dimensions, il est cependant important car il montre un premier effort d'intégration aux autres problématiques du laboratoire. Il propose une théorie insérant l'activité dans un continuum allant de l'acte à l'action en s'appuyant sur le

cas concret des agents du Cned s'ingéniant à concevoir une formation. Ainsi la répétition rythmée d'actes fait l'activité et le sens donné par les valeurs transforme l'activité en action.

Dans la continuité de ce travail, nous pouvons relire une grande partie de nos travaux comme un effort pour penser les activités et l'action en général. Cette réflexion s'est faite selon plusieurs cadres d'analyses classiques qui nous permettent de regrouper nos résultats au fil de notre parcours :

- La *poétique* ou l'action créative, que ce soit pour l'innovation en Start Up ou les TICE, nous avons insisté sur la dimension nouvelle et créative des actes observés.
- Le *drame* ou l'action sociale, collective et coactive, comme nous l'avons développé dans notre recherche sur les usages du théâtre et des jeux de rôles en éducation, en grande école notamment.
- L'*ergologie* ou la réflexion sur l'action productrice, l'analyse du travail. Ainsi on peut relire nos travaux, depuis les Start Up et la construction des pirogues, jusqu'au terrain dans l'enseignement à distance, comme une ergologie. Même notre thèse, réflexion sur les valeurs d'un métier, est une analyse des référentiels internes de cette pratique-là, basée sur une observation d'une éthique professionnelle en actes.
- La *praxéologie*, réflexion plus ancienne encore sur les pratiques, qui est notre objet au sens large, quoiqu'allant en se concentrant sur les pratiques des métiers de la formation. Du fait de l'analyse organisationnelle des pratiques déontologiques, nous préférons le pluriel *praxéologies*. Pluriel qui est double : il s'agit d'étudier les logiques sur les pratiques des différents acteurs, éventuellement en conflit ou en phase d'harmonisation.

Cette *praxéologie* est une logique de la pratique non nécessairement pragmatique. Ainsi, pour reprendre la discussion de Richard Wittorski sur les liens entre la réflexion et l'action, nous proposons une réflexion *de* l'action, à la fois *sur* (c'est son objet) et *pendant* (c'est son mode) l'action, mais pas *pour* l'action vers laquelle elle convergerait : au contraire la réflexion est parallèle à l'action, voire en libère, car elle est légèrement divergente. Nous nous démarquons ainsi des sciences de gestion visant à augmenter la productivité et nous nous inscrivons dans le champ du critique et de la compréhension sociologiques, du récit historique, de la prospective éducative.

Notre pensée de l'activité est certes une pensée noétique mais elle appartient à la logique scientifique du dicible et du réfutable, ouverte à la contradiction et au dialogue poppériens. Ce alors que, paradoxalement, elle relève d'une épistémologie scientifique constructiviste : la

réfutabilité vise à corriger les constructions collectives pour mieux les insérer dans les paradigmes existants et la science normale, sans pour autant prétendre les rapprocher d'un réel absolu dont l'ontologie serait inaccessible.

Nous présentons ainsi plusieurs de nos résultats que nous pensons féconds et qui pourraient être développés dans une direction de travaux (nous avons commencé à le faire dans la direction des mémoires à Lille) :

- La dimension du temps, parce qu'elle est intrinsèque à l'action mais aussi à sa mise en récit scientifique. Elle pose notamment la question des temps cycliques et linéaires et l'encastrement des durées selon la hiérarchie sociale
- La dimension de l'espace dans ses repères physiques visibles et culturels, parfois cachés.
- La dimension coactive des drames et ce qui en découle : le verbe et les sonorités des interactions colloquiales. La dimension linguistique invite à explorer les cadres sémantiques des sémiologies non occidentales à l'ère postcoloniale, comme nous avons commencé à le faire avec l'arabe littéraire (la racine d-r-s dans l'analyse du travail éducatif) mais qui appelle à une extension (nous nous intéressons à une des langues de l'Asie du Sud : l'ourdou). Il s'agit de pouvoir penser l'action éducative en dépassant le cadre helléno-latin, voire germanique, grâce à des mots à la polysémie différente et l'étymologie complexe.
- La dimension sociale et psychique : puisqu'il s'agit de personnes, comprendre au-delà des dynamiques de groupe, la genèse de leur personnalité et de leurs valeurs d'acteur, la clinique de leur activité, les facultés cognitives activées : la sociologie et la psychologie dans leur union autour de l'action et non uniquement leur intersection.

Communication

Le deuxième axe de recherche du CRF qui a retenu d'emblée notre attention est celui de la communication. Il était un temps porté par la professeur Françoise Cros avec qui nous avons aussi partagé l'attrait pour l'*écriture réflexive* comme méthode de travail en sciences de l'éducation. Complétant nos pratiques de monographies d'organisations par carnet de terrain ethnographique, elle a rappelé nos perspectives vers une raison graphique, éventuellement informatique, des organisations.

Notre intérêt principal portait sur le vocabulaire : les mots et leur sens, la sémiologie et la sémantique. Ainsi, dans nos monographies d'organisations innovantes comme dans notre travail ethnographique en Guyane, nous avons déjà travaillé sur le « vocabulaire des indigènes » et leur interprétation dans la langue scientifique. Ceci rejoignait, dans le vocabulaire de l'analyse des activités éducatives, la définition du savoir par Jean Marie Barbier, comme énoncé valorisé socialement – ce qui ne va pas sans introduire un relativisme auquel nous adhérons en majeure partie.

Ainsi nous avons travaillé au vocabulaire utilisé au Cned²⁶ pour décrire les apprenants qui étaient considérés différemment par les métiers coopérant : la scolarité parlait « d'inscrits », les enseignants « d'élèves », la direction commerciale de « clients ». Cette même profusion de statuts se retrouvait dans le vocabulaire des grands établissements distinguant différents parcours : les « élèves » fonctionnaires, les « étudiants » universitaires ou les « stagiaires » issus du monde professionnel. La description de ces vocables, et les tentatives de définition scientifique précises de termes stables (ainsi notre travail autour de « l'apprenant » comme celui qui prend une forme, à la fois actif dans son apprentissage et collégial dans ses compréhensions), nous a permis de prendre de la distance avec les discours des personnels étudiés durant le terrain long. C'est un travail initiatique qui, d'emblée, place le chercheur en observateur de l'organisation qu'il intègre et le sensibilise aux conflits sur les valeurs, idées et appellations des réalités au sein du milieu observé.

Ce travail sur le vocabulaire a été repris et élargi par des analyses intégrant plusieurs langues dans une perspective étymologique. Tout d'abord les langues mortes (grecque ou latine) nous ont servi à explorer des champs sémantiques, soit en faisant varier les préfixes et suffixes comme précédemment montré (dans l'analyse formelle du terme « formation »), soit en rapprochant des mots à la racine identique (ainsi, dans le programme de recherche sur le doctorat de Françoise Cros : « docteur », « document », « éducation »). Et, dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux mots exotiques, venant d'autres aires culturelles majeures en interaction avec l'occident. Nous avons ainsi exploré la racine de l'arabe littéraire D-R-S au cours d'une conférence au Cnam²⁷ en montrant comment le rapprochement lexical

²⁶ Olivier Marty. Le Cned : administration ou industrie éducative ? Les valeurs et la culture éducative d'une institution en formation. 2012. <halshs-00777012>. Ce document est une sociologie de l'institution éducative du Cned, orienté et guidé par Jacques Perriault, fondateur du premier laboratoire du Cned (le LABIC), alors au CNRS lorsqu'il nous prodigua ses conseils.

²⁷ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. <halshs-01181335>

entre *darsoun* (la leçon), *madrassa* (l'école) et *moudaris* (le professeur) permettait de remettre en perspective un héritage grec centré sur les mots pédagogie, méthode, didactique, précisé par les latins sur la relation éducative, le parcours d'apprentissage ou encore les signes enseignés. Nous pensons que ce travail peut être prolongé en étudiant les polysémies pour comprendre les échos que peuvent avoir, selon la langue, une notion – car elle véhicule, par une appellation commune, d'autres notions dans l'inconscient linguistique que l'on s'efforce de mettre à jour.

Au-delà du vocabulaire, des indigènes, scientifique ou étymologique, nous avons repris nos cadres d'analyses issus de nos livres en science sociales – ce que nous avons monté dans nos livres *Le sons et le sens* et *Klikoo.com* : la notion de parole distribuée fait notamment l'objet d'un graphique sous forme de carte mentale pour montrer les effets subliminaux en situation éducative d'association d'un mot à un interlocuteur. Ainsi les adjectifs peuvent être aisément associés à tel ou tel interlocuteur par un regard ou une adresse lors de la prise de parole en groupe, ce qui produit des effets sur la structure évanescence du groupe. De même pour les articles, voire les noms communs. Ceci a fait l'objet d'un document de travail en sciences de l'éducation sur la situation de locution en salle de classe, fruit d'un processus collectif de relectures dans l'axe 4 du CRF (Cnam)²⁸, illustrant ces propos.

Enfin l'objet « communication » a été travaillé au détour d'un document de travail sur le marketing de la formation (accepté pour publication mais retiré par l'auteur pour raisons conjoncturelles de confidentialité, présenté en annexes)²⁹. Il s'agissait de comprendre la politique de valorisation des formations du Cned par l'intermédiaire d'un site Internet (« webzine ») présentant des parcours atypiques d'étudiants (sportifs de haut niveau, voyageurs, artistes itinérants, etc.). Nous avons décrit cette communication en nous inspirant des travaux de Patrice Flichy sur les imaginaires de l'Internet (l'audiovisuel informatique se prêtant bien à cette notion d'imaginaire développée par le philosophe Gaston Bachelard dans ses analyses poétiques sur les éléments). Ici la communication est réfléchi et travaillée autour d'un artefact technique qui présente les usages atypiques de dispositifs de formation de

²⁸ Olivier Marty. Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques. Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF. 2013. <halshs-00960850>

²⁹ Olivier Marty. La carte des chemins de formation atypiques. Analyse d'un webzine institutionnel comme outil de marketing de la formation. Prépublication. Chemins de formation au fil du temps, n° 18 [Document accepté pour publication da.. 2012. <halshs-00977191>

l'institution. C'est une vision plus générale que le souci du vocabulaire et de sa distribution sociale qui constituaient nos premiers résultats.

Média

L'analyse du site Internet que nous venons de mentionner dans l'objet « communication » nous permet d'amener un autre objet « média », propre à notre parcours de recherche dans les littératures électroniques (dans le laboratoire hypermédia et par la lecture de la licence « art plastiques, option cinéma » de Paris 1) et au terrain dans l'enseignement à distance. En effet, si le Cned ne disposait plus, au moment de l'étude, du laboratoire des industries culturelles fondé par Jacques Perriault, il restait la revue (référéncée par l'HCERES) *Distances et savoirs*, devenue, alors que nous étions sur le terrain, *Distances et médiations des savoirs*. Cette revue, dirigée par un trio comprenant Pierre Moeglin en sciences sociales, a été à l'initiative de Martine Vidal, ancienne cadre ayant réalisé une carrière d'ingénieur de recherche dans les équipes de direction du Cned. Nous avons été, un temps, chargé d'un projet de dossier au sein de cette revue scientifique, projet qui n'a pas abouti, une clinique de l'activité nous orientant peut-être vers notre inscription comme cadre intermédiaire du Cned et qui nous a conduit à publier sur l'enseignement à distance dans les revues internationales du champ, issues d'organisations similaires hors de France (Université d'Athabasca au Canada principalement).

Il n'en reste pas moins que cette période de collaboration nous a amené à travailler la notion de média, d'autant qu'elle faisait partie des notions endogènes de l'organisation, avec la « multimédiatisation ». Ainsi ceci nous a amené à définir l'enseignement à distance, dans le premier chapitre de *Penser l'enseignement à distance*, comme inscription du signe dans un média (qu'il s'agisse de livres antiques ou de sites Internet).

Nous avons alors réfléchi aux déformations des signes et des expériences d'apprentissages (la triple relation houssayenne, dont nous avons unifié le vocabulaire : enseignant-enseigné enseignement-enseignant et enseignement-enseigné ; chaque terme pouvant s'écrire au pluriel) lors de la médiatisation. Nous avons ainsi travaillé la notion

d'intermédiaire éducatif aux effets complexes³⁰ en prenant l'exemple de la classe virtuelle dont le dispositif technique ouvrait de nouvelles possibilités (enregistrement notamment) tout en resserrant l'expérience sensorielle à l'audition et la vision (l'audiovisuel étant limité par l'absence d'osmose et de contact avec l'enseignant – voire de l'expérience gustative des saveurs dans une classe d'initiation de travail pratique). Nous avons aussi travaillé un jeu sérieux dans le cadre du laboratoire du Cnam, didacticiel multimédia aux effets esthétiques et épistémologiques souvent impensés.

La particularité de ce chapitre dans un ouvrage collectif du Centre de recherche sur la formation est de prendre pour objet non pas les métiers de l'enseignement à distance mais la technologie d'un didacticiel, ou « jeu sérieux ». Retraitant en seconde main un terrain qui était présenté à l'ensemble des chercheurs de l'axe 4 du CRF dirigé par Denis Lemaître, nous nous sommes efforcés de montrer les limites d'un *serious game* modélisant les activités managériales dans un média. Nous avons montré deux types de limites liées aux TICE : d'une part des limites épistémiques des impensés dans la coopération des laboratoires scientifiques participant à la construction du jeu sérieux et de ses aléas qui entraînaient des partis non réfléchis dans les disciplines académiques utilisées. D'autre part des limites esthétiques dans l'expérience apprenante du joueur qui voyait sa sensibilité malmenée par la technique et le scénario imposé. Notre conclusion est que ces technologies de l'information et de la communication en éducation doivent être complétées par une hybridation avec des expériences d'apprentissage en réel.

Nous avons ensuite élargi la notion de média en prenant le cas de la tablette tactile³¹ qui a fait l'objet d'un document de travail publié sur HalSHS. Cette perspective des sciences de l'apprendre sur un média innovant traite de l'apprentissage mobile comme un cas particulier de l'enseignement à distance et s'intéresse aux habilités cognitives qu'il requiert en s'appuyant notamment sur la taxonomie de Bloom. Nous avons ainsi prolongé notre intérêt pour la psychologie cognitive en montrant, ici aussi, les effets du média sur l'apprentissage – perspective relativement classique des TICE que nous avons appliquées à un objet technique innovant dès 2012.

³⁰ Olivier Marty. Les arts et métiers organisant l'accès aux savoirs à distance : Enseignements médiatisés et intermédiaires éducatifs : des compétences professionnelles. 2014. <halshs-01233791>

³¹ Olivier Marty. Learning experience on a touchpad: Qualities required for mobile learning. 2014. <halshs-01233794>

Enfin, membre de l'INPE (International Network of Philosophers of Education), nous avons travaillé dans le sens de l'actualité d'un appel à conférence³² pour mettre à jour les relations entre l'éthique et la technique et montrer comment le média est porteur d'une morale au cœur de la culture d'une société : le média éducatif (et notamment le livre ou la tablette) transmet le noyau culturel qui contient l'ADN (pour filer la métaphore biologique) qu'une génération veut transmettre à la suivante. Ceci étant bien sûr plus complexe que la métaphore puisqu'un même média peut avoir des influences en sautant plusieurs générations et qu'il faut tenir compte des approches constructivistes (c'est-à-dire ce qui est fait de ce noyau culturel par les apprenants s'en emparant).

Identité

Après avoir présenté nos principaux objets de recherche au CRF, complété par un objet « média » propre à notre parcours dans le laboratoire hypermédia et au terrain du Cned, montrons les résultats liés à notre professionnalisation à la recherche continuée par un contrat d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'université de Lille 1. Nous intégrions alors un nouveau laboratoire (auquel nous sommes toujours associés) avec des objets nouveaux. Nous allons présenter l'objet « Conception » (nous étions principalement affilié à l'axe Codeus : « conception, développement et usages de la formation ») mais, avant cela, appuyons-nous sur l'objet « identité » qui est commun au CRF et à Trigone, notamment en la personne de Mokhtar Kaddouri qui a appartenu aux deux laboratoires et qui a accueilli, dans son séminaire lillois, une présentation orale de nos travaux sur le sujet.

Nous avons en effet pensé l'objet « identité » en référence à l'étymon *idem* qui indique à la fois une continuité dans le temps (identique à soi-même) et à la fois une adaptation à l'environnement (identique aux autres). Le terme d'identique n'interdisant pas un positionnement social différencié : chacun ayant sa propre identité. Et l'environnement étant changeant, cette identité complexe est ainsi amenée à évoluer puisque l'acteur est pris dans des contraintes sociales extérieures nouvelles qui génèrent des évolutions psychiques internes plus lentes.

³² Olivier Marty. Distance education ethics: How technique impacts morality and deontology. 2014. <halshs-01233793>. Document accepté pour une conférence en philosophie de l'éducation (réseau INPE, absence pour conflit d'emploi du temps) sur la relation entre l'éthique et la technique en matière d'enseignement à distance. Publié dans HalSHS

C'est ce que nous avons présenté autour de « l'identité du chercheur » en rappelant le modèle de l'analyse des distances et des variations entre l'identité scientifique et l'identité de terrain, les concessions et les compromis faits pour maintenir cette double appartenance le temps du terrain. Ces travaux prolongeaient une conférence à Prague en sciences de l'éducation, spécialisée sur les terrains longs en enseignements³³.

« Le responsable formation chargé d'ingénierie pédagogique est supposé faire preuve d'une éthique professionnelle vouée à la connaissance (trahie par le paradoxe du « je ne sais pas » comme réponse courante, qui signifie en réalité « je sais beaucoup de choses mais ceci je ne le sais pas »), désintéressée (on ne parle pas d'argent et de rémunération dans les couloirs de l'institution étudiée) et affichant le service public à tout va (la langue vernaculaire, proscrivant l'anglais international et prescrivant le français recherché, parle volontiers « d'apprenant », « d'inscrit » mais jamais de « client », à la différence d'organismes de formation privés). »³⁴

Si cet extrait montre la question du rapport au savoir, travaillé par Olivier las Vergnas sur laquelle nous reviendrons, la discussion portait alors essentiellement sur les travaux de Mokhtar Kaddouri et les notions d'engagement et de valeur, voire de transition professionnelle. En effet, l'engagement sur le terrain, qui est signe scientifique important, peut ralentir l'engagement dans la communauté d'enseignants, profession souvent associée à la recherche. Des valeurs contradictoires peuvent apparaître et il faut pouvoir penser la transition entre les années de terrain et le retour à son poste de travail académique. Ceci bénéficie en partie de notre formation initiale en ethnographie au Collège de France et nombreux sont les anthropologues qui, de Mauss à Bazin, pensent ces allers-retours avec le terrain et ses conséquences identitaires. L'apport des concepts du professeur Mokhtar Kaddouri permettant de renouveler les termes de l'analyse sur ce sujet classique, notamment par la transition professionnelle d'une identité à l'autre (le changement de catégorie à l'Insee n'allant pas sans conséquences matérielles et il peut être important d'étudier la préparation à ces transitions par la formation initiale complexe évoquée ci-avant et présentant déjà ces types de contradictions).

³³ Olivier Marty. An epistemology of distance. Ethnography of training activities: engineering and management in higher education organizations. *International Conference. Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home"*, May 2013, Prague, Czech Republic. <[halshs-00833739](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00833739)>

³⁴ Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Présentation à l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. <[halshs-00776590](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00776590)>

Conception

Le travail sur l'objet « conception » est associé à l'axe principal de rattachement au laboratoire lillois Cirel-Trigone-Codeus, c'est-à-dire en ce qui nous concerne à Annie Jézégou et à ses travaux discutant les apports de Moore à la théorie de l'enseignement à distance. C'est notamment elle qui nous a permis de présenter au grand public universitaire venu à la conférence *E-Formation d'adultes*, notre traduction des travaux de Moore et d'accueillir ce chercheur anglo-américain – une dizaine d'année avant que la même opération ait été effectuée par le Cned dans une conférence donnant lieu à un dossier de *Distances et Savoirs*, sans traduction cependant.

Nous avons commencé à travailler sur ce domaine-là, de la « conception », de l'ingénierie et de l'innovation, dès les monographies d'organisations pré-doctorales puisque nous avons défini les Start Up comme un pari sur une innovation, innovation qui était au cœur de leur modèle économique. Ce dans la lignée des travaux de Patrice Flichy en sociologie de l'innovation. Il faut cependant ici différencier le *produit* d'une conception qui est une innovation mise sur le marché par une petite organisation d'une part, et le *processus* d'innovation en tant qu'objet d'étude : la fabrique de l'innovation qui a été l'objet de nos travaux en sciences de l'éducation.

Ainsi, concepteur de formation dans le privé puis chargé d'ingénierie de formation au Cned (c'est-à-dire en charge de la conception de produits de formation à distance d'envergure nationale, comme un diplôme universitaire technologique à distance, conventionnant plusieurs universités ou écoles partenaires), nous avons un poste d'observation pour cet objet d'étude. Jean Marie Barbier nous avait indiqué une différence fondamentale entre les travaux scientifiques portant sur l'objet « conception » ou ingénierie d'une part ; et les travaux professionnels d'ingénierie.

Ainsi nous voulons présenter séparément un projet d'ingénierie en lien avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : celui d'ingénierie d'un diplôme national de licence basé sur l'enseignement à distance de nouvelle génération (les Moocs) qui a fait l'objet d'une audition et d'une collaboration de la chef de service de l'enseignement supérieur au ministère (document de travail initial rendu public sur HalSHS, tout en préservant la confidentialité de

l'apport ministériel)³⁵. Même si la frontière entre la science et les techniques en éducation sont ténues, il nous paraît important de mentionner ce document car il est un produit de l'activité d'ingénierie qui peut servir de base, dans sa description, pour mieux comprendre les processus de conception (ce que nous avons fait en relisant, ci-dessus, l'évolution des travaux dans le terrain long en enseignement à distance).

Le document de travail³⁶, disponible dans HalSHS, sur « le projet G. » décrit plus en détail et scientifiquement le processus de conception d'un produit d'ingénierie et se veut un complément scientifique à la technique de gestion de projet. C'est un document de travail sur le temps en formation : non pas le temps du récit scientifique ou indigène qui linéarise dans un propos situé les étapes du projet. Nous nous écartons de la reconstruction linéaire de l'histoire du projet avec lissage des aléas passés et prolongation dans le futur de la ligne droite nouvellement tracée, gommant toutes les lignes brisées et les tentatives manquées que relèveraient une clinique de l'activité. Nous optons au contraire pour un modèle cyclique s'appuyant sur les temps ou *moments-forts* (c'est-à-dire valorisés) qui scandent l'activité et le projet d'ingénierie : demande initiale, recherche d'information, travail collectif, remise des rendus de dispositif, ouverture au public, évaluation, amélioration. C'est une analyse des rythmes de ces moments qui reviennent régulièrement, selon des boucles plus ou moins longues, et non des lignes de narration trop réductrices. Ceci est valable quel que soit le niveau de conception : ingénierie pédagogique des enseignants, ingénierie de formation des managers ou ingénierie institutionnelle des décideurs (certains préfèrent le terme d'ingénierie sociale). Seul l'empan temporel change, avec le rythme cyclique qui se ralentit : plus on monte dans la hiérarchie, plus la maturation est longue et les conséquences durables. Les étapes sont plus distantes et ont une portée organisationnelle avec cascade hiérarchique plus importante. Il en va ainsi du support de conférence³⁷ sur l'industrialisation des classes virtuelles dans l'enseignement à distance qui décrit une ingénierie relativement brève à l'échelle individuelle et d'une formation (processus d'un an dans le document) mais qui s'installe progressivement

³⁵ Olivier Marty. Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence. [Rapport Technique] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. 2016. <[halshs-01329191](#)>

³⁶ Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. <[halshs-00776590](#)>

³⁷ Olivier Marty. Industrializing virtual classrooms in distance education. How to measure added value of a training? ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation, Nov 2013, Seville, Spain. <[halshs-00923473](#)>

depuis une dizaine d'années dans les différentes sphères de la formation – sans que ce mouvement sociétal ne soit encore réifié par une décision capitale.

A l'inverse, on retrouve ce processus au grain le plus fin de l'analyse : une conception individuelle ou l'ingénierie d'un projet d'autoformation repose non plus l'idée d'une *formation continuée* (prolongeant la formation initiale) mais d'une *formation réinitialisée* (revenant en boucle sur des apprentissages de base pour les renouveler). Notre propre parcours d'autoformation par licences multiples (diplômé avec mention : sciences politiques (IEP), philosophie, sociologie / formation dans les dispositifs à distance sans inscription en scolarité : sciences de l'éducation, psychologie, arts plastiques) montre cet effort de réinitialisation régulier pendant une vingtaine d'années, de recyclages. Ce alors que la recherche constituait une formation scientifique continuée, linéaire et elle aussi cumulative.

Apprentissages

L'idée d'une conception de sa formation, l'ingénierie personnelle de son autoformation, nous amène à l'objet « apprentissages ». Cet objet est présent dans le laboratoire de sciences de l'éducation de l'université Paris 10, au travers de l'équipe « Apprenance » de Philippe Carré étudiant notamment le rapport au savoir. Notre approche du rapport au savoir ne porte pas sur les apprenants défavorisés (du fait de leur capital culturel voire de leur parcours de non scientifique selon les termes d'Olivier la Verganas à Lille) mais au contraire sur le personnel de l'enseignement à distance. Ce personnel, hautement formé, légitimé par des titres académiques et une position professionnelle est, selon nous, plus dans une logique bourdieusienne de production innovante de savoirs que de reproduction de savoirs. Certes la production n'est pas entièrement libre et est contrôlée par les pairs, selon les règles de disciplines et les possibilités d'expression, mais elle place le professionnel de l'enseignement dans une situation de source en amont et non de récipiendaire en aval du flot d'énoncés valorisés. Ceci étant relativement complexe puisque la source productrice se régénère en puisant dans une masse de connaissances accumulées dans son parcours souterrain et par son réseau. Le producteur de savoirs est aussi un reproducteur, voire un transformateur et ce qu'il produit n'est valable que dans un contexte culturel donné et l'appareil académique qui le légitime en le plaçant dans une position sociale haute.

Nous avons ensuite travaillé l'objet « apprentissage » en nous référant, au-delà de la littérature sociologique, aux sciences de l'apprendre en essor et faisant l'objet de plusieurs manuels anglophones. Le passage à Lille nous a notamment permis de découvrir les travaux d'Albert Bandura, psychologue devenu sociologue traduit en français par les chercheurs de Paris 10 et ceci s'est concrétisé par un support de conférence³⁸ au colloque *E-formation* sur les effets cognitifs d'une technique de médiatisation : l'influence de l'écriture numérique sur l'apprentissage. Nous y avons montré l'importance de la redondance dans ce que nous appelons le genre littéraire du « guide de formation » (c'est-à-dire le livret de l'étudiant), facilité par le dispositif informatique qui place l'information au bon endroit et au bon moment selon plusieurs appareils de lectures encastés (notre étude portait sur Moodle et comparait les répétitions d'information dans le panneau calendrier, l'arborescence des cours et le forum des nouvelles).

Élargissant nos observations de terrains, nous avons cherché à définir l'apprentissage en nous basant sur les travaux de Nietzsche (qui étaient centraux dans notre thèse de philosophie) et les études nietzschéennes (trois livres occidentaux portent sur l'éducation chez ce philosophe, ainsi qu'une vingtaine d'articles). Nietzsche pense l'apprenant avant l'éducateur, préfigurant ainsi dès le 19^{ème} siècle John Dewey puis la « bolognisation » de l'enseignement supérieur. Sa philosophie nous incite ainsi à faire le lien politique entre les sciences de l'éducation et les catégories juridiques en vigueur. Nous avons alors réfléchi à la place de l'apprenant (en situation active de prendre la forme d'un programme) dans les catégories de Bologne : le formel, l'informel et le non-formel par exemple ; abondamment promu par l'agence européenne sur la formation des adultes (CEDEFOP). Dans un support de conférence de cette période sur le dispositif d'e-portfolio³⁹, nous avons mis en avant le concept de « formalisation » pour synthétiser les différents moments d'apprentissages (formels, non formels et informels) dans une composition *ad hoc* mettant en valeur les résultats d'apprentissages (*learning outcomes*). Nous avons ainsi une préparation de la « reconnaissance » des acquis éducatif par le public visé par le média.

³⁸ Olivier Marty. L'écriture numérique du guide de formation : Quelle influence sur l'apprentissage des étudiants ? *Colloque : E-Formation des adultes et des jeunes adultes*, Jun 2015, Lille, France. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/>. halshs-01181339

³⁹ Olivier Marty. Digital skills' portfolio : formalizing the informal in computer learning. An ethnography of distance education engineers. Document de travail. SSRE2013 Annual Conference. "Integrating formal and informal learning". Luga.. 2013. halshs-00814233v2. Le document était accepté pour présentation en conférence en Suisse mais nous n'avons pu nous y rendre du fait d'un conflit d'emploi du temps avec notre terrain.

Si penser scientifiquement les catégories juridiques est une activité classique en sciences politiques, c'est cependant relativement périlleux dans le sens où les instances politiques sont sources de financement (ANR, ERC) et donc influencent subrepticement par leurs demandes (dans leurs propres termes et avec leurs propres catégories) le résultat de la recherche. C'est aussi une façon d'anticiper les réalités institutionnelles car les catégories juridiques, réifient la société, soit en la préfigurant par une initiative politique soit en clarifiant les mœurs. C'est par exemple ce qui s'est observé dans le dispositif de France Université Numérique mis en place par la loi de 2013 et réifiant l'enseignement supérieur de nouvelle génération : les cours en ligne ouverts et massifs.

Une autre approche institutionnelle des apprentissages porte sur le glissement du vocable juridique de « qualification » vers « compétences », ou savoir-faire en compétition de travail située. Le premier renvoi à la qualité définissant qui est le formé à l'issue de sa formation et donc les fonctions qu'il est à même d'exercer. Le second, plus précis et venu d'outre-Atlantique, porte sur le *faire* et non l'*être* : les compétences ou verbes d'action en situation (c'est-à-dire avec leur objet et compléments circonstanciels de lieu, de temps et de manière) qui décrivent ce que pourra accomplir le formé. Nous pensons que ce glissement de l'être vers le faire est ambivalent : soit que l'on change radicalement de paradigme (l'action avant le statut), soit que l'on pense que l'action prolonge l'être et le précise (« je fais ce que je suis », renversant l'adage existentialiste selon une éthique antique). C'est le sens de ce que nous avons co-construit avec l'étudiant (déjà docteur en philosophie) dont nous avons dirigé le mémoire de master lillois sur le sujet « qu'est-ce qu'une compétence ? ».

Nos apports à l'objet « apprentissages » ne se limitent cependant pas à une pensée politique sur le vocable juridique (de droit commun) des pratiques éducatives. Nous avons en effet tenté de remettre en vigueur certaines étymologies et avons retrouvé les mathématiques, substantif issu d'un verbe grec signifiant apprendre. Nous avons ainsi opéré la variation lexicale autour « d'apprendre » : prendre, comprendre, appréhender (dans sa polysémie surprenante : s'emparer et s'effrayer) ; et cette variation nous a amené à réfléchir à la notion fondamentale de métamorphose en formation, c'est-à-dire de transformation au cœur de l'apprentissage. La revivification d'autres langues a aussi permis de reprendre la hiérarchie platonicienne des sens : la vision primant sur l'audition, l'odorat, le toucher et le goût ; ce qui est le sens du mot « idée » (apprendre des idées) devenu « forme » en latin, et concurrençant, à l'ère de l'audiovisuel, la notion, reconnue dans la discipline des sciences de l'éducation, de « savoir ». Ici une légitimation comparatiste peut être effectuée avec une autre civilisation : le sanskrit et les

« védas » qui désignent aussi des visions, et non des saveurs, comme principales sources de connaissances dans leur gnose contemplative.

Valeurs

La terminologie des apprentissages en termes de formes et d'idées permet de retrouver nos travaux de thèse de doctorat sur l'objet « valeur » (le sous-titre de notre thèse est « Les valeurs du combat selon Frédéric Nietzsche ») ainsi que ceux du laboratoire de l'université de Rouen. Nous avons en effet, durant notre travail de philosophie, cherché à comprendre la genèse des valeurs pour un individu : l'affection pour certaines idées devenant des valeurs donnant sens à son action. Notre directeur de thèse Francis Wolff avait élargi cette définition en indiquant les valeurs logiques, éthiques et esthétiques fondant notre travail, ayant chacune leur propre mode générique. Ce qui nous avait amené à écrire ceci dans notre thèse de doctorat (pp.197-198)⁴⁰, sur les valeurs fondées par la métaphysique nietzschéenne :

Extrait de thèse de doctorat sur les valeurs

« De l'éthique à l'esthétique : l'art exprime les valeurs »

(...)

Nous avons vu que Frédéric Nietzsche concevait le réel comme une lutte de forces qui s'agrégeaient en complexes et cherchent à s'étendre. Pour le philosophe, il n'y a pas d'unité fixe (de sujet ou d'objet) et tout est en lutte perpétuelle : les forces s'opposent et s'agrègent, cherchent à dominer d'autres forces. Le réel est en perpétuel devenir⁴¹.

Le philosophe Martin Heidegger, dans son commentaire de Frédéric Nietzsche, rapproche cette conception métaphysique du conseil moral : "Deviens qui tu es"⁴² : il n'y a pas d'individu fixe, la personne est en mouvement et en perpétuelle transformation. Tout au plus peut-elle suivre une direction qui lui donne sens.

Dans le deuxième tome de son ouvrage consacré à Frédéric Nietzsche⁴³, Martin Heidegger analyse les valeurs comme relatives à l'augmentation de la puissance de celui qui les institue – comme nous l'avons vu dans l'introduction

40 Accessible en ligne sur <http://www.theses.fr/2011PA100067>

41 Martin Heidegger, Nietzsche, Paris, Gallimard, bibliothèque de philosophie, 1971 (1961), tome 1, page 426.

42 Martin Heidegger, Nietzsche, Paris, Gallimard, bibliothèque de philosophie, 1971 (1961), tome 1, page 16.

43 Martin Heidegger, Nietzsche, Paris, Gallimard, bibliothèque de philosophie, 1971 (1961), tome 2, pages 83-85.

sur le concept de valeur. A de la valeur ce qui sert au développement de la personne qui cherche à devenir ce qu'elle est. (...)

Tout ce qui entoure l'individu-œuvre-d'art est alors évalué en fonction du mouvement de croissance qui le porte : seuls ont de la valeur les objets qui servent l'œuvre. L'art va bien dans le sens du réel : il l'amplifie et lui donne sens par des actes d'évaluation. (...) »

On retrouve ainsi clairement dans ce premier écrit doctoral sur l'objet « valeurs » les fondements de ce que nous allons travailler en sciences de l'éducation : la confrontation de valeurs entre différents corps (de métiers en organisations). Ainsi, la réception française des ouvrages de John Dewey (notamment par le commentaire récent d'Alexandra Bidet) laisse une place majeure à la notion de « valuation », mise en valeur ou valorisation, de son environnement et pratiques. Après avoir acquis les valeurs déontologiques de son métier par la professionnalisation, l'acteur éducatif participe à la professionnalisation des impétrants en imposant des valeurs qui lui servent directement. C'est là une réutilisation scientifique de propos philosophiques du 19ème siècle (Nietzsche avant Dewey), alliant les objets « professionnalisations » et « valeurs », et qui est une contribution à l'histoire des idées en éducation.

Tableaux des terrains et résultats condensés

On voit, au-delà de la thèse de philosophie, dans la succession des terrains ethnographiques la construction d'une démarche anthropologique visant à abstraire des principes généraux de leur multiplicité. Il s'agit de terrains en milieux professionnels (organisations innovantes de la nouvelle économie et traditionnelle dans la jungle guyanaise, puis organisations éducatives : grande école, centre d'enseignement, organisme de formation professionnelle) qui se spécialisent dans différents postures éducatives (apprenant, enseignant, ingénieur) complémentaires.

Cette démarche d'ethno-méthodes compare non pas des aires géographiques et culturelles comme cela se fait classiquement dans la discipline mais des métiers et professions instituées qui fondent le propre de notre approche d'anthropologie des mondes contemporains.

Le terrain de la thèse, concernant les professions taurines, apporte la dimension de l'étude des déontologies et est complété par un travail bibliographique.

Terrain	Année	Résultats
Start up, organisations innovantes (6 mois stagiaire dans une Start Up durant le DEA)	2000-2004	Le sociogramme interagit avec l'organigramme, la parole est distribuée en associant des mots et des interlocuteurs, les jeux d'alliances visibles dans les regards sont déterminés par les relations structurelles
Construction pirogues en Guyanne (2 mois de terrain)	2001	Le physique (voire juridique) détermine le social qui cadre le psychique
Grande école (3 ans étudiant du programme grande école alors que doctorant)	2001-2005	L'action collective s'inscrit dans le temps avec ses dimensions de mémoire collective, de cadre matériel et de stratégie futures
Théâtre et jeux de rôles pédagogiques (retraitement de pratiques amateurs dans trois écoles)	2003-2013	Les jeux de rôles sont des outils pédagogiques qui permettent de faire vivre les langues et de s'identifier à des rôles professionnels, le théâtre sert la formation notamment par l'apprentissage de la vie sociale
Déontologie de la profession de torero (expérience juvénile retraitée et accompagnée d'observations depuis les gradins)	Enfance, Jeunesse	Les valeurs déontologiques d'une profession (courage, honneur, loyauté) controversée sont légitimées par la littérature.
Formation professionnelle continue	2008-2010	Le champ systémique de la formation professionnelle continue inclut un appareil d'édition et un système de reconnaissance par prix

(2 ans employé dans un organisme de formation alors que doctorant)		
Centre national d'enseignement à distance (3 ans employé alors que chercheur au Cnam)	2011-2014	Les métiers en présence dans l'institution font appel à des arts ou compétences novatrices dans l'enseignement. Le calcul de la valeur d'une formation selon le New Public Management se heurte aux valeurs traditionnelles des acteurs, c'est un conflit déontologique en organisation.
Plateforme numériques d'apprentissage (Observation sur les plateformes durant trois mois)	2013-2014	Les dynamiques de groupes observées dans la réalité physique se retrouvent dans les plateformes virtuelles et peuvent s'étudier par les méthodes d'observations participantes médiatisées.
Serious game (Retraitement de seconde main de données de terrain)	(terrain de seconde main)	Un didacticiel est un média qui force l'expérience d'apprentissage et présente des biais épistémiques liés à son historique de constitution

Tableau des terrains de l'auteur

2/ Positions épistémiques autour du récit d'expérience

Après avoir présenté notre parcours multi-institutionnel et ses résultats en un programme trilogique composé des axes objectivés des laboratoires d'appartenance, réfléchissons à présent à la méthode épistémique qui a soutenu ce travail académique.

Nos positions épistémiques particulières font l'objet de ce chapitre central dans le mémoire : la méthode du terrain long en institution éducative, avec ses questions identitaires, débouche sur un statut des données s'apparentant à un récit d'expérience. Cette méthode rejoint celle de l'anthropologie de l'éducation, dont nous allons montrer l'évolution vers une anthropologie des savoirs, c'est-à-dire une *anthropologie épistémique* dans les mondes contemporains. Ceci nous amènera à présenter notre positionnement actuel entre constructivisme et positivisme éclairant une praxéologie au sens initial du terme.

La méthode du terrain long en institution éducative : distances et algèbre

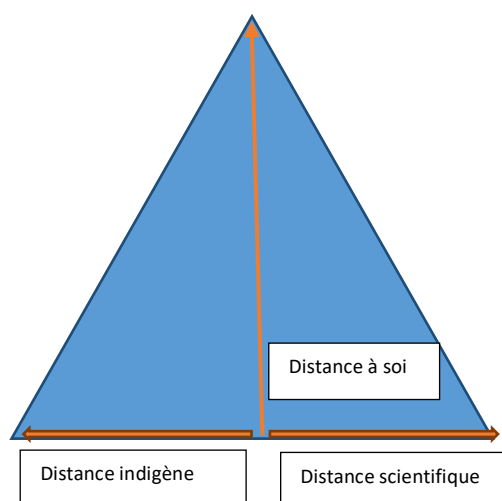
Nous voulons donner une place particulière à une de nos publications d'article de recherche. Elle a trait à la méthode, sujet que nous avons travaillé relativement précocement. En effet, dès notre mémoire sur les Start Up, nous avons inclus un appendice « Observer, lire et écrire » analysant notre propre travail de chercheur. Ceci s'est prolongé par un mémoire de fins d'études à l'Edhec portant sur l'ethnographie des organisations. Il s'agissait pour nous de décrire le champ, l'objet, les méthodes et les premiers résultats de ce que nous qualifions de discipline récente et qui a fait, depuis lors, objet d'un manuel de méthode en langue anglaise.

Lorsque nous sommes revenus à l'analyse des mondes professionnels, après la thèse, nous avons rédigé une synthèse de nos travaux autour de la thématique de la méthode.

- Olivier Marty. A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and Education*, Taylor & Francis (Routledge), 2014, vol. 10 (n° 1), pp. 17-27. [10.1080/17457823.2014.922892](https://doi.org/10.1080/17457823.2014.922892). [halshs-01010283](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01010283)
- Olivier Marty. An epistemology of distance. Ethnography of training activities: engineering and management in higher education organizations. *International Conference. Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home"*, May 2013, Prague, Czech Republic. [halshs-00833739](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00833739)

Cet article a été préparé par une conférence à Prague où nous avons rencontré notre éditeur fondateur de la revue *Ethnography and Education* – avec laquelle nous collaborons encore régulièrement sous forme d’expertise d’articles soumis. Son attention a été retenue par notre présentation et il a proposé de la développer en article de recherche.

Ainsi nous nous sommes efforcés de classer nos terrains et travaux ethnographiques selon un modèle des distances. Ce modèle tridimensionnel croise les distances sociales au terrain et à la communauté scientifique à la distance psychique à soi (ordonnée en fonction des deux premières) ; qui varient toutes selon le moment de l’étude et les affinités structurelles du chercheur avec son terrain. Ainsi l’axe vertical du psychologique est ordonné par l’axe horizontal du sociologique en abscisse. La distance psychique à soi-même est fonction de la distance sociale (qualifiée de distance au terrain d’un côté et de distance à la communauté scientifique de l’autre) ; le tout constituant un modèle de méthode anthropologique utilisé en sciences de l’éducation. Nous pensons qu’un tel modèle n’est valable que dans le cadre d’un terrain long, où les effets psychiques du social se font sentir, et tout particulièrement dans le champ éducatif rapprochant le chercheur scientifique de l’éducateur indigène.



Les effets identitaires de distance à soi sont au maximum quand la distance indigène au terrain est identique à la distance scientifique aux communautés savantes : le conflit d’appartenance et de valeurs est important, les choix sont plus difficiles. Cette situation d’équilibre instable est relativement rare et le chercheur est plus souvent dans une identité variant vers les extrémités sur l’axe horizontal.

Le modèle d’analyse des distances

Ainsi nos données ethnographiques dans le terrain taumachique ont montré une faible distance au terrain (notre enfance et expériences de jeunesse nous plaçant proche des indigènes) alors que les études sur les organisations innovantes (Start Up) et traditionnelles (construction de pirogues Djukas) nous plaçaient plus proches des communautés scientifiques que des populations observées.

Le cas particulier du terrain ethnographique de longue durée en éducation montrait des évolutions des distances (sur l'axe horizontal en bas de graphique) selon le moment de l'étude et le degré d'engagement dans les organisations étudiées, avec des moments d'hésitation créant des effets de distance à soi et de choix difficile lorsque l'on se sentait également chercheur scientifique et cadre éducatif sur le terrain.

Enfin remarquons, dans ces éléments méthodologiques, la place des mathématiques (qui est notre formation dominante au baccalauréat et que nous avons prolongée en autoformation avec des cours d'universités anglo-américaines) : le modèle fonctionnel des distances présenté ci-dessus et relevant de l'analyse a été complété par la notion d'*algèbre éducatif* dans un projet de dossier, momentanément écarté, pour la *Revue Française de Pédagogie*. La référence à la théorie des ensembles (et donc à l'étymon arabe g-b-r) en éducation permet de renouveler le vocabulaire commun de l'analyse par celui de l'algèbre en insistant sur ce qui rassemble plusieurs apprenants dans une forme commune. Nous présenterons les résultats liés à cette axe méthodique avec la notion de théâtre (objet « pédagogie ») et d'approche-programme (renvoyant au processus de Bologne).

Le statut des données : le récit d'expérience

La méthode du terrain long en institution éducative, où le tiret liant deux fonctions souvent regroupées à l'université, l'enseignement et la recherche, est là distendu et défait entre deux institutions (activités d'encadrement des enseignements au Cned et de recherche au Cnam), implique des questions identitaires que nous avons pu développer. Le chercheur étant parfois radicalement scientifique et parfois confondu avec les enseignants qu'il observe sur le terrain. Les intentions-mêmes, c'est-à-dire la vie psychique interne, varient et les mouvements de distanciations et rapprochements ne sont pas que sociaux ou externes.

De cette méthode du terrain long découle un statut des données particulier qui s'apparente à un *récit d'expérience*. On a en effet pu voir comment le *carnet de terrain*

ethnographique (fichier d'informatique mobile dans lequel sont prises les notes quotidiennes sur des événements précis observés et des dires importants qui pourraient être cités, mais aussi des analyses hebdomadaires sur ces faits) glissait vers une *écriture réflexive*, la seconde laissant plus de place aux orientations et finalités du professionnel de terrain dans les traces scripturales.

Le chercheur n'étant pas toujours déclaré ouvertement sur le terrain, et ses intentions étant variables lors de la participation aux événements, le matériau empirique contient plus des notes de travail ou récit d'expérience, se finalisant par des articles ou livres publiés une fois un travail effectué en concertation avec des éditeurs, que les traditionnels entretiens enregistrés et cités en annexes (quoique cela ait été parfois le cas, au début du moins) ou mêmes les photographies et documents filmiques (qui, eux aussi expérimentés, posent des questions d'anonymat et de droit à l'image).

Une synthèse de ces données empiriques donne le statut de *récit d'expériences* à notre travail scientifique scriptural, c'est-à-dire au matériau pris dans son ensemble. Le statut de ces données est lié au mode de recueil d'information et nous permet de compléter le panorama des méthodes en sciences sociales en liant deux traditions, l'une ethnographique que nous avons apprises à l'École normale supérieure, l'autre d'écriture réflexive que nous avons développé au Conservatoire national des arts et métiers.

Cet outil méthodologique est ainsi au service de la fabrication de connaissances puisqu'il permet de produire des analyses scientifiques. Ses conséquences épistémiques sont multiples, comme l'implication dans l'action qui oriente le regard descriptif mais aussi, parfois, les analyses. C'est en croisant les récits d'expériences ou matériau brut (quoique le terme « brut » soit discutable étant donné la formalisation nécessaire de toute écriture) avec les objets de laboratoires et centres d'intérêts des éditeurs scientifiques, qu'ont été produits les documents présentés sous forme synthétique.

Le récit d'expérience croise donc les problématiques classiques d'illusion (biographique notamment) puisqu'il présente un réel mis en forme, reconstruit pour les besoins du laboratoire ou des revues, qui n'échappent pas aux intérêts du moment : intérêts d'auteur et de chercheur dans sa carrière scientifique, intérêts des agents observés sur le terrain qui, parfois, lorsque la recherche est annoncée, tentent de l'instrumenter.

Le récit d'expérience, lorsqu'il est anonyme et discret, débouche le plus souvent sur des entretiens informels, des observations non programmées dont le sens est retrouvé a posteriori.

Mais il ne s'interdit pas l'approche ouverte où l'entretien déclaré est enregistré avec l'assentiment des l'interviewé et où la situation d'observation est provoquée intentionnellement – quoiqu'alors on se laisse moins surprendre par le terrain qui force la pensée exploratoire par ses nouveautés et que l'on ne trouve essentiellement que ce que l'on vient chercher, pour confirmer ou infirmer ses hypothèses.

Notre récit d'expérience est ainsi plus inductif, basé sur les faits bruts que l'on côtoie en permanence, que déductif, cherchant à confronter au réel des idées venues de l'extérieur. C'est cette dimension empirique qui en fait la scientificité et qui lui permet d'être plus ouvert à des littératures multidisciplinaires (sciences sociales, sciences de gestion, sciences politiques, etc.) pour éclairer le fait éducatif. L'inscription de l'abondance de faits dans une littérature scientifique prolixe permet la production régulière d'analyses, publiées sous forme de documents de travail, c'est-à-dire avec un statut scientifique hybride (la plateforme HALSHS permet la citation et la scientométrie de ces documents de travail donnés au public).

Il ne s'agit cependant plus d'une philosophie, comme pour notre thèse où nous usions d'une méthode similaire, mais d'une focalisation sur l'anthropologie, sur le fait éducatif en tant qu'il est une constante humaine. A l'inverse, l'étroitesse de la perspective éthique de notre thèse, et plus précisément encore déontologique, concernant les valeurs qui obligent les acteurs et constituent leur *devoir-agir*, s'élargit par des perspectives sur les rapports entre l'homme et le savoir, l'homme et la technique ou encore les organisations humaines. Les valeurs étant alors repensées sous un mode calculatoire et unificateur.

La perspective anthropologique

La perspective anthropologique en sciences de l'éducation est, loin d'être nouvelle, largement reconnue en France et à l'étranger. Au-delà des divers manuels existant sur le sujet, sur lesquels nous aurons à revenir du fait des titres changeants, appelant des commentaires quant à l'objet retenu par la communauté anthropologique, il est à noter que l'actuelle liste des revues de la section en sciences de l'éducation française, reconnue par le Haut comité pour l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en 2016, compte deux titres mentionnant directement les notions d'anthropologie (*Anthropology and Education Quarterly*) ou d'ethnographie (*Ethnography and Education*) et plusieurs autres avec les notions proches d'études qualitatives en sciences sociales, fondées sur des terrains d'observation participante

(*International Journal of Qualitative Studies in Education* ou encore *Qualitative Inquiry*). Ce à quoi il faut ajouter que plusieurs revues accueillent ce type de travaux, comme *Journal of Distance Education* ou *International Review of Research in Distance Learning*, dans lesquelles nous avons publié en usant explicitement de cette perspective anthropologique pour étudier l'enseignement à distance.

Nous voulons à présent revenir sur cette perspective anthropologique en montrant ses usages modernes dans l'étude des mondes contemporains et notamment son évolution vers une anthropologie des savoirs.

Une anthropologie des mondes contemporains

L'histoire classique de l'anthropologie la fait remonter au 19^{ème} siècle colonial et à ses explorateurs rapportant des nouveaux mondes des récits extraordinaires sur des us et coutumes différents qu'il restait à penser et à étudier en les comparant avec les nôtres. Cette histoire liée à l'époque coloniale est certes remise en cause à l'ère postcoloniale pour chercher des racines plus anciennes, le plus souvent, toutefois, en s'accordant sur le rôle prépondérant des récits d'explorateurs – ceux-ci pouvant être de la période européenne antique du temps d'Hérodote ou même issus symétriquement d'autres aires culturelles comme lorsque les lettrés musulmans, alors plus avancés, découvraient l'Europe du Moyen-âge au travers des dires et écrits des émissaires de leur propre civilisation.

Voici ainsi un extrait de nos premiers travaux d'ethnographie qui peut donner un aperçu de cet exotisme caractéristique de la discipline et proche de la notion d'exploration :

« Mais Mani se trouve bien dépourvu lorsque la pirogue est tirée de la forêt vers le port et que le groupe de travail s'ouvre brusquement sur les pirogues avoisinantes. Sa timidité lui interdit en effet d'aller et venir facilement entre les groupes. Il ne bénéficie donc pas de la concurrence potentielle entre les maîtres et reste sous le monopole d'un seul. Il ne peut que voir avec une certaine amertume un individu tel que Malawé, pourtant anodin en forêt, se déplacer aisément entre les groupes et bénéficier à chaque fois de ce que peut offrir de meilleur tel ou tel maître [dans la construction des pirogues sur le fleuve équatorial Maroni]. »⁴⁴

⁴⁴ Olivier Marty. A partir de la construction d'une pirogue Djuka : milieu fermé versus milieu ouvert, ethnographiques.org, Numéro 2 - novembre 2002

C'est ainsi l'expérience de l'altérité radicale, quelle qu'en soit sa date historique et les civilisations concernées, qui est au fondement de la pensée anthropologique. Lévi Strauss distinguera ainsi, dans les années 1960, *l'ethnographe* qui va explorer et décrire une ethnie exotique en particulier ; de *l'ethnologue* spécialiste de plusieurs ethnies d'une aire géographique (comme l'Amérique Latine par exemple) qu'il a pu expérimenter ou lire au travers d'études de collègues ; et enfin de *l'anthropologue* produisant des généralités sur le genre humain au travers de comparaisons ethnologiques – les anglo-saxons usant de l'image du *armchair anthropologist* enfermé dans son cabinet de lecture et qui « hait les voyages et les explorateurs », leur préférant les récits écrits.

Cette conception, qui a pu prévaloir jusque dans les années 1980, a cédé sa place à l'anthropologie des mondes contemporains, portée notamment par Marc Augé à l'École des hautes études en sciences sociales, où il s'agit d'user de la méthode d'enquête ethnographique pour étudier les recoins méconnus de nos propres sociétés : artistes, parlementaires, dirigeants.... Ainsi l'anthropologie se rapprochait-elle d'une sociologie qualitative elle aussi en pleine essor, liée à l'interactionnisme symbolique de l'école de Chicago, l'observation-participante et, plus largement, les ethno-méthodes prônées par Goffman, Garfinkel et Becker.

La principale difficulté, et cela a été un de nos objets de recherche épistémologique, a été de conserver l'expérience de l'altérité ou le sentiment d'étrangeté au fondement du travail ethnographique. Ainsi le développement de l'ethnographie des organisations, qui a ses manuels anglo-saxons et ses directeurs de recherche français (Michel Villette, Nicolas Flamant et, dans sa dimension historique, Patrick Fridenson) s'est-elle confrontée à des questions identitaires pour les chercheurs. Notre ethnographie des organisations éducatives, à visée anthropologique par comparaison de différents terrains professionnels, a approfondi, comme nous l'avons déjà montré ci-avant, cette question de l'identité lors des terrains longs. Des notions anglo-saxonnes telles que les « halfies » sont ainsi d'utilité dans les épistémologies contemporaines sur ces questions (« halfies » désigne les fils d'indigènes travaillant comme ethno/anthropologues, et nous le sommes relativement dans le sens où nous sommes issus d'une famille d'enseignants – nous avons proposé le terme d'« hybrides » pour désigner ces chercheurs-là).

On voit ainsi comment la pensée anthropologique de l'éducation, du moins celle du 20^{ème} siècle, telle qu'elle est présentée dans le manuel *Visionary Observers. Anthropological*

*Inquiry and Education*⁴⁵, a évolué d'anthropologues généralistes issus de terrains exotiques (Franz Boas, Ruth Benedict, Margaret Mead, Gene Weltfish, Hortense Powdermaker...) et présentant quelques résultats sur le fait éducatif dans différentes cultures ; vers des anthropologues des mondes contemporains spécialisés dans le fait éducatif (c'est ce que nous allons voir au chapitre suivant), auquel nous nous rattachons et pour lequel nous défendons la position que la généralisation est possible en comparant les métiers (et non pas des aires de géographie culturelle).

La qualification d' « anthropologique » de nos travaux tient ainsi non pas tant à un premier travail de recherche mené dans l'ethnie Djuka sur les rives du Maroni au nord de la Guyane française – terrain relativement classique dans sa forme exotique quoique, comme nous le verrons, il ait débouché sur une réflexion épistémique d'architecture des savoirs allant dans le sens des travaux du professeur Philippe Descola qui le dirigeait – mais plutôt à cette particularité des différents métiers comparables au travers de mondes contemporains par des ethnographies en organisations : la fabrication d'une pirogues par des artisans, les entreprises évanescences des Start Up et les métiers de l'innovation, ou encore l'ingénierie de formation à distance, voire la formation des cadres religieux dans une institution monothéiste.

Considérer les enseignants comme la culture d'un métier propre qui appelle à être examinée en tant qu'ethnie (en reprenant les concepts anthropologiques de rites, d'initiation, d'identité, de dimension spatiale cachée ou encore de temporalité propre, etc.) est donc une perspective qui peut poser des questions déontologiques et de réception des travaux par les mêmes enseignants⁴⁶, pouvant être tentés de résister à l'objectivation en arguant de la confidentialité ou de l'intégrité du chercheur ; mais cela s'inscrit dans une continuité de l'histoire des sciences qui fait de la position scientifique une attitude relativement normale et ancrée dans les mœurs de la recherche. Il nous reste cependant à nuancer cette position en décrivant les différents angles d'analyse aujourd'hui légitimes.

⁴⁵ *Visionary Observers. Anthropological Inquiry and Education* , University of Nebraska Press, Lincoln and London, 2006, USA

⁴⁶ Ainsi, dans le cas particulier de l'ethnologie de l'éducation, l'ouvrage de méthode qui pose ces questions de controverse et d'intégrité : Hammersley M, Traianou A., 2012, *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*

De l'anthropologie de l'éducation à celle des savoirs : vers l'anthropologie épistémique

La revue de littérature que nous allons présenter montre l'actualité de l'anthropologie du fait éducatif, au travers de diverses terminologies évolutives. Le sociologue Edgard Morin appelait, en France et dès les années 1970, une *anthropologie de la connaissance*, dans son troisième ouvrage grand public sur la *Méthode*⁴⁷. C'était dans l'optique de mieux connaître nos connaissances (la « connaissance de la connaissance » selon l'approche « méta » qui le caractérise) et ceci préfigurait donc l'anthropologie actuelle des savoirs. Son spectre était large puisqu'il avait recouru à des connaissances biologiques (notamment neurologiques) et sociales pour d'écrire l'homme dans l'action de connaissance.

Le philosophe historien des idées Michel Foucault prônait, au même moment, lui aussi une archéologie du savoir incluant cette dimension anthropologique comme il allait le préciser dans ses *Dits et Ecrits*⁴⁸ de 1976. Il s'agissait alors de se positionner en ethnographe de notre propre culture et de ses schémas de pensée pour la traiter comme étrangère et en voir de ce fait les grandes lignes architecturales apparaître. Cette perspective ne pouvait que passer par des études historiques dont il s'est montré une figure exemplaire et qui reste encore d'actualité dans l'anthropologie des savoirs⁴⁹.

En parallèle, en Allemagne, Wulf s'établissait dès les années 1980 comme un spécialiste international de *l'anthropologie de l'éducation*, bien que peu de ses ouvrages aient été traduits dans notre langue. Dans son livre *Anthropologie de l'éducation*⁵⁰, il aborde lui aussi les questions de connaissance et de « l'anthropologie pédagogique » autour de l'apprentissage, la malléabilité ou « la perfectibilité » de l'homme, ce qui ne va pas sans rappeler plusieurs traditions philosophiques sur l'éducabilité (Rousseau en France et Nietzsche en Allemagne, dans les pays que nous évoquons).

Cette anthropologie de l'éducation va dans le sens des recherches nord-américaines dans ce champ ainsi désigné et ayant fait l'objet de trois manuels, dont celui de Bradley⁵¹. Les auteurs

⁴⁷ C'est le titre-même du chapitre majeur qui début dès la page 33 dans Morin Edgar, 1986, La méthode. 3 : la connaissance de la connaissance, Seuil, Points Essais

⁴⁸ Foucault M., (2001), Dits et écrits, tome 2. Gallimard, pp. 160-174, leçon du 7 janvier 1976, p. 164.

⁴⁹ Par exemple : Jacob C., (2011), Pour une anthropologie historique des savoirs. Conférence présentée le 4 février 2011 devant la Société française pour l'Histoire des Sciences de l'Homme, Paris,

⁵⁰ Wulf Christophe, 1999, Anthropologie de l'éducation. L'Harmattan. Savoir et formation

⁵¹ Bradley, Levinson, Pollock, 2011, A companion to the anthropology of education, Blackwell Publishing. Dont le chapitre p45 : "Cultural Anthropology Looks at Higher Education" de Wesley Shumar and Shabana Mir. On

du nouveau monde accordent une place importante à l'influence des analyses bourdieusiennes et de la *french theory*. Ainsi la noblesse d'Etat, la reproduction ou les héritiers sont mis en perspectives avec les réalités états-uniennes pour critiquer des institutions où le pouvoir est blanc⁵² et masculin⁵³. Les analyses sur le système français de l'état providence et sa stratification originale sont adaptées pour une dénonciation du capitalisme universitaire et des politiques éducatives néolibérales qui marchandisent l'enseignement⁵⁴, dénonciations qui trouveront écho en France comme par exemple dans le colloque de Nantes de 2013. Nous pensons, dans la lignée de notre intervention à ce colloque, que la question de la monétisation de l'éducation est à replacer dans des cultures nationales et doit prendre garde à comptabiliser les coûts complets d'un acte éducatif (logement, coût d'opportunité du temps passé, etc.) avant de le critiquer. Ceci rejoint l'axe de recherche n°3 du laboratoire IDHES de l'université Paris-1 Panthéon-Sorbonne sur la question plus large de savoir si l'éducation est un bien public ou un bien privé (ce qui détermine en partie sa monétisation pour le placer ou non sur le marché).

La littérature anglophone fait état de l'anthropologie de la connaissance (« knowledge ») elle aussi depuis les années 1980, avec des auteurs comme Barth, Elkana⁵⁵, Cohen⁵⁶ ou Crick, menant chacun des recherches indépendantes sur ces thématiques dans différents continents. Crick a tenté une synthèse précoce des apports sur ces sujets⁵⁷ alors que les travaux de Barth restent encore de référence aujourd'hui chez les ethnologues traditionnels,

peut aussi faire référence au manuel : Dearborn G., Louise S., *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000 : A Spindler Anthology*, Publisher Lawrence Erlbaum Associates

⁵² Brayboy, Bryan McKinley Jones, 2003 *The Implementation of Diversity in Predominantly White Colleges and Universities*. *Journal of Black Studies*, Special Issue 34(1):72–86.

⁵³ Holland, Dorothy C., and Margaret A. Eisenhart, 1990 *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mir, Shabana, 2009, "Not too 'College-Like,' Not too Normal: American Muslim Undergraduate Women's Gendered Discourses." *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), pp. 237–256.

⁵⁴ Barrow, Clyde W., 1990 *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Canaan, Joyce E., and Wesley Shumar, 2008 *Structure and Agency in the Neoliberal University*. New York: Routledge.

Shumar, Wesley, 1997 *College For Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. Washington, DC: Falmer Press.

⁵⁵ Elkana – "A programmatic attempt at an anthropology of knowledge" *Sciences and cultures*, 1981 - Springer

⁵⁶ E Cohen – "Anthropology of Knowledge" *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2010

⁵⁷ Par exemple sa revue de littérature : MR Crick, "Anthropology of Knowledge" *Annual Review of Anthropology*, 1982

anthropologiquement, au-delà de l'aire des études sur les populations de l'Océanie⁵⁸. De ces recherches anglophones, qui ont l'avantage d'être portées par une langue d'usage importante dans les sciences contemporaines occidentales, il ressort que le terme de « savoir » (ou, pris sans nuance, « connaissance ») est préférable à l'approche traditionnelle d'une anthropologie de l'éducation telle qu'elle continue à persister en Allemagne ou sous les formes dont nous avons montré les limites aux Etats-Unis. Nous préférons donc le terme d'anthropologie des savoirs en référence à cette tendance des auteurs de langue anglaise.

Il reste de ces mouvements scientifiques trentenaires aujourd'hui en France une revue et une société d'anthropologie de la connaissance⁵⁹, et la thématique est, en 2017, listée dans la section 38 du CNRS (anthropologie) sous la désignation « anthropologie des savoirs, de la connaissance et du symbolique » (la notion d'anthropologie de l'éducation ou pédagogique en est absente). Cette thématique de recherche est ainsi centrale de l'anthropologie scientifique française.

Ceci peut se confirmer quand on regarde les thèses de doctorat des universités soutenues en France sur le sujet, pour n'en citer que trois :

- Duvillard J., 2014, Lyon, « La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement ». On y voit la dimension professionnelle et donc la question qui nous est chère des métiers apparaître.
- Dutournier G., 2014, Inalco Paris, « Description d'une relation lettrée dans la Chine des Song : un essai d'anthropologie du savoir. Cette thèse est de nature plus historique et correspond à un courant de l'anthropologie des savoirs dont nous ne sommes pas les plus proches.
- Wathelet O., 2009, « Anthropologie de la transmission des savoirs et savoir-faire sensoriels ». Cette anthropologie-là a le mérite de questionner la sensualité de la connaissance (ici par l'osmose), ce qui va dans la même direction que nos travaux de sémantique sur la notion de savoir et le champ lexical de la saveur.

⁵⁸ Il a notamment repris et synthétisé les apports dans Barth F., (2002), *An Anthropology of knowledge, in current anthropology*, vol. 43, n° 1, pp. 1-11.

⁵⁹ Qui a par exemple édité : [Isabelle Gobatto, Annick Tijou Traoré. Apprendre à "savoir y faire" avec le diabète au Mali. La "fabrique" locale de rôles professionnels et profanes](#). *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Société d'Anthropologie des Connaissances, 2011, vol 5 (3), pp.509-532

Le dynamisme du champ est porté en France par Béguin et Verbuge⁶⁰ qui ont coordonné en 2009 un dossier scientifique sur « Information, Communication et Anthropologie des savoirs », rappelant la proximité entre les problématiques d'éducation et celles de communication en matière de savoirs. La thématique étant par ailleurs proche de nos travaux puisqu'elle accorde une large place à l'entrée « activité », par une anthropologie des savoirs en action.

Le résumé français que nous privilégions reste cependant le manuel de 2011 de Nicolas Adell (*Anthropologie des savoirs*)⁶¹, quoiqu'il opère, bien que consciemment et explicitement, des choix dans les auteurs (Lévi-Strauss de la *Pensée Sauvage*, Descola de *Par-delà Nature et Culture*, par exemple p.86) et concepts présentés (magie, initiation...) qui le rapprochent plus de l'anthropologie traditionnelle par aires culturelles que des sciences de l'éducation et des objets tels que ceux que nous avons travaillés (organisation, conception, apprentissage,...). Un chapitre correspondant à nos travaux porte sur la notion d'*identité* et apporte un regard radicalement différent du nôtre, centré sur les notions de transformation plus proche de ce qu'a pu écrire, par exemple, Mokhtar Kaddouri. Ce manuel reste, dans tous les cas, selon nos lectures, le meilleur résumé de la littérature actuelle française.

Nous pouvons notamment porter au crédit de Nicolas Adell le fait de vouloir définir l'homme par les savoirs dès son introduction (p.8, en citant *Antigone* de Sophocle en vis-à-vis symétrique des *Prolégomènes* d'Ibn Khaldun, posant ainsi une certaine égalité transculturelle) et d'insérer l'anthropologie des savoirs dans le cadre plus large de la « société des connaissances » appelée par un rapport de 2005 de l'Unesco. Il développe cette idée à la conclusion (p.293) de son ouvrage, intitulée "l'anthropologie des savoirs dans les sociétés du savoir" et il en montre la généalogie par l'auteur conférencier Peter Drucker dès les années 1960 aux Etats-Unis, reprise et développée en France par Manuel Castells dans les années 1990. L'ouvrage ouvert sur une considération anthropologique (l'homme est celui qui sait) s'achève sur une note sociétale (la société de la connaissance), et son tour d'horizon des sciences humaines et sociales accorde une place de choix à l'histoire, du moins celle de la constitution de champ de recherche. Ce chapitre permet notamment de situer, en référence à son manuel, notre travail dans les ethno-sciences qui se développent avec l'anthropologie cognitive. Nous allons y revenir ultérieurement.

⁶⁰ Béguin-Verbrugge A., (2009), Information, Communication et Anthropologie des savoirs, in récits – Electronic Journal of communication information and innovation in Health, rio de Janeiro, v. 3, n° 3. ISSN 1981-6278

⁶¹ Adell Nicolas, 2011, Anthropologie des savoirs, Armand Colin, collection U, SHS, Paris

Il reste cependant au débit de l'auteur qu'il veut séparer et écarter la technique de la pensée (page 22), négligeant ainsi les travaux de Jack Goody sur l'écriture comme technique intellectuelle (ou même avant lui les écrits du philosophe Wittgenstein que Morin utilise pourtant dans cette optique dans l'ouvrage précité). Au-delà de ces considérations anthropologiques et pour en rester à des objets plus éducatifs, ajoutons qu'il passe sous silence des didacticiens des disciplines importants comme Yves Chevallard⁶² et Guy Brousseau qui, dès les années 1970 ont adopté la perspective anthropologique dans leur didactique des mathématiques, pour forger les concepts de transposition ou encore pour éclairer le contrat pédagogique soutenant la transmission de savoirs⁶³.

Au-delà de la notion de métier

Dans la revue de littérature que nous avons proposée, nos apports sont multiples. Ils ont trait tout d'abord à l'approche par métier qui centre l'intérêt sur les acteurs professionnels et leurs contextes de travail ainsi que les outils pour l'action. Notre anthropologie des mondes contemporains génère des schémas de compréhension dans différents métiers : ainsi les organisations innovantes de la nouvelle économie et leur sociogramme peuvent être comparées à une administration industrielle de l'enseignement à distance pour mieux comprendre les logiques professionnelles à l'œuvre et dépendant du secteur économique – et donc son degré d'incertitude et de risque – dans laquelle l'activité est réalisée.

Notre anthropologie des métiers et du travail éducatif développe ainsi les conceptions d'*anthropologie économique* de Maurice Godelier⁶⁴, auteur largement reconnu par le Centre national de recherche scientifique, dans son volet « ethnographie des organisations » qui accorde une place de choix à l'analyse de la valeur. Ceci est le cas dès les travaux sur la nouvelle économie où est montrée la socialisation des employés, et se prolonge dans notre déontologie des organisations avec l'acculturation aux valeurs de l'enseignement à distance et les conflits alors générés. Là où l'approche de Maurice Godelier, elle aussi laissant une large place à la notion d'outil et d'usage, produisait des données macro-économiques, notre analyse de la valeur

⁶² Voir notamment : <http://yves.chevallard.free.fr>

⁶³ Notamment Brousseau G., 1980, *L'échec et le contrat*, Recherches, 41, pp177-182

⁶⁴ Même si ses débuts ont parfois été difficiles : Godelier Maurice, 1974, *Un domaine contesté : l'anthropologie économique*, Mouton

se différencie par une approche méso-économique, au niveau de l'économie institutionnelle observée avec la distance propre à notre discipline.

L'anthropologie économique fondée par Godelier bénéficie ainsi des apports de l'*anthropologie politique*, plus ancienne en France et remontant aux travaux de Georges Balandier, repris et développés par Marc Abélès⁶⁵ (quoique par l'entremise d'une anthropologie des mondes contemporains le détachant rapidement du giron des africanistes). Il s'agit en effet d'étudier les institutions comme lieu de pouvoir : le centre d'enseignement que nous avons étudié a, dans les années 1980, été doté du statut d'académie et jouait donc un rôle primordial dans l'innovation pédagogique.

Notre anthropologie du travail éducatif innovant se centre ensuite sur la formation des adultes, ce qui est différent du panorama des recherches évoquées. Le public ciblé appelle une relation éducative différente que pour la pédagogie traditionnelle, moins hiérarchisée et plus centrée sur le concret et l'utilité immédiate dans les expériences partagées. Ce thème, largement développé par les approches andragogiques, est repris et renforcé par observation directe de la production de connaissance par les gens du métier pour les utilisateurs que seront les apprenants.

L'influence de nos travaux doctoraux sur Nietzsche, qui remonte à l'âge frustré de l'anthropologie⁶⁶, nous amène aussi à revoir avec le recul de l'histoire des idées plusieurs notions comme la place centrale accordée à l'apprenant aujourd'hui en Europe, ou encore la notion de valeur éducative au centre des processus d'évaluation et confrontant le quantitatif (qu'il soit docimologique ou économique) au qualitatif (les valeurs des acteurs, attracteurs individuels et collectifs dégagés par les ethno-méthodes). Ce fond philosophique propre à notre thèse de doctorat des universités débouche sur une déontologie en organisation qui se différencie des travaux de l'économie des grandeurs qui avait une approche macro-sociale.

Certaines des idées du *Nietzsche éducateur*, reprises par Dewey, concourent aux pédagogies actives de l'apprentissage par le faire (*learning by doing*) et de l'expérimentation, notamment sur le lieu de travail pour les adultes en formation. Notre anthropologie de la formation est donc une anthropologie de l'action formative qui s'inscrit dans le prolongement

⁶⁵ Abélès Marc, Jeudy Henri Pierre, 1997, *Anthropologie du politique*, Armand Colin, collection U

⁶⁶ On peut ainsi comparer *La généalogie de la morale* à *La théorie de la classe de loisirs* de Veblen : les deux auteurs de formation philosophique font œuvre d'anthropologie en appelant à des comparaisons avec une civilisation primitive qu'ils idéalisent pour critiquer l'ère moderne au 19^{ème} siècle colonial.

de notre première thèse : il s'agit là aussi de décrire l'éthique d'un spectacle dont on est parfois soi-même aussi acteur. La déontologie n'est plus celle d'un métier de l'art, réévaluée par les classiques occidentaux (approche homéro-nietzschéenne) mais elle est issue du spectacle de l'action productrice du travail éducatif avec ses dimensions scientifiques des littératures contemporaines en sciences humaines et sociales.

De ce fait, l'expérience de la souffrance et de la douleur, typiques du tragique nietzschéen et largement développée dans notre thèse, sont abandonnées du fait de l'influence de Dewey (qui ne place pas le « travail » (fût-il scolaire) dans son sens premier d'instrument de torture) et la reprise de la question par Olivier Reboul⁶⁷ et ses notions de joie dans l'apprentissage qui renvoient à des processus psychologiques de renforcements positifs peut être plus efficaces que les méthodes anciennes de punition.

Les liens entre les observations (ou théorie) et participations (ou pratiques) sont multiples dans nos travaux, soit que l'on est participant observateur (terrain dans l'enseignement à distance, entreprises innovantes), soit que l'on observe ses propres participations (groupe de travail en grande école) ou celles d'autres qui nous sont étrangers (ethnographie en Guyane). C'est le degré d'implication dans l'action qui varie, selon la triade des distances identitaires que nous avons décrite en méthodologie.

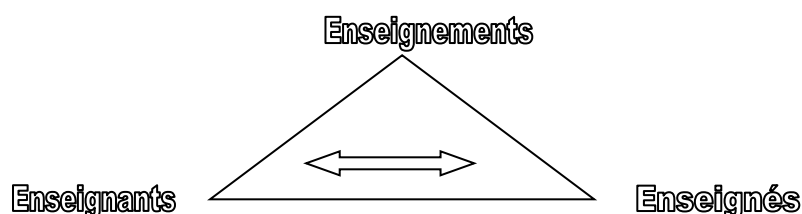
Notre apport est enfin propre à l'anthropologie des savoirs dans l'architecture des connaissances qui est proposée dans l'article issue de notre terrain guyanais. L'influence du professeur Philippe Descola, et notamment de son ouvrage *Par delà nature et culture* est déterminante puisqu'il s'agit de proposer une épistémologie de l'encastrement des savoirs en tentant d'abandonner nos propres cadres occidentaux de pensée pour épouser la forme de ceux observés sur le terrain. Ainsi un emboîtement à trois niveaux propose de placer le physique à la base, sur laquelle s'appuie le social et dans lequel s'inscrit le psychique. Cette trilogie pyramidale que nous ne détaillerons pas ici (cf. les annexes) soulève toutefois la question anthropologique de savoir d'où vient l'idée de l'emboîtement, si c'est une perception pure issue de l'observation de l'ethnie considérée ou si c'est une conception venue du milieu scientifique d'origine. L'expérience anthropologique de l'altérité génère des schémas dont il est difficile de trouver l'origine certaine : est-ce que la distance à sa propre culture occidentale, provoquée par l'acculturation au terrain, permet de contempler de loin sa propre mentalité pour en donner les

⁶⁷ Reboul O., 2010, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, Education et Formation

grandes lignes (cette architecture du savoir que nous proposons) ensuite projetée sur l’ethnie observée en clamant une démarche heuristique ? Ou bien est-ce véritablement ce qui est observé sur le terrain en faisant table rase de tous ses schémas cognitifs importés ? C’est là la difficile question de l’équilibre entre conceptions et perceptions sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant, la réalité se situant peut être à mi-chemin entre les deux positions.

Toujours est-il que nous proposons, dans le cadre de ce mémoire, de qualifier d’*anthropologie épistémique* cette démarche qui vise à produire des systèmes hiérarchisés de connaissances en se confrontant à d’autres cultures, métiers ou géographiques. Ceci prolonge le programme de travail sur « la métaphysique des autres » de l’anthropologie de la nature du professeur Philippe Descola au Collège de France, reprise en partie en dialogue avec notre directeur de thèse Francis Wolff à l’École normale supérieure, dans son séminaire de philosophie hebdomadaire, sous son volet métaphysique. Ce que nous apportons est un traitement de ces questions en anthropologie des mondes contemporains, en proposant la réflexion au sein de communautés scientifiques de spécialistes centrés sur l’éducation occidentale.

Ainsi notre contribution d’anthropologie épistémique est d’abord une anthropologie des savoirs (et de leurs encastremets), mais elle touche aussi à l’anthropologie de l’éducation dans le sens où nous avons travaillé la triade houssayenne professeur-savoir-élève, et donc les questions de relations éducatives et de conditions sociales de production ou de consommation de connaissances. Comme on le voit dans nos annexes, l’article *Penser l’enseignement à distance* est l’occasion de reformuler la triade houssayenne par une homogénéité lexicale plurielle enseignants-enseignements-enseignés et surtout de constater qu’il ne s’agit plus d’un triangle équilatéral mais d’un triangle isocèle du fait de l’écartement entre enseignants et enseignés, séparés par les média qui véhiculent l’enseignement.



L’aplatissement de la triade houssayenne dans l’enseignement à distance
 Du fait de la médiatisation des enseignements qui écarte les enseignants des enseignés

Dans cette triade ainsi retravaillée pour être élargie, on a pu apporter différents éléments novateurs comme l'analyse de la relation éducative médiatisée enseignants-enseignés, les dynamiques d'apprentissages en ligne des enseignés (notamment en phase de construction de savoirs), les organisations de la production ou de la diffusion des enseignements par les métiers enseignants – ce qui nous a amené à utiliser des cadres d'anthropologie économique et de sciences de gestion (partir des demandes de savoir pour déterminer la production, organisée par un mode gestionnaire), nous l'avons vu, mais aussi des sciences de l'apprendre psychologisantes (Bandura, Bloom, etc.). La notion de rapport au savoir a été transférée des enseignés vers les enseignants en observant non plus les inhibitions culturelles mais au contraire les aspects facilitateurs de la profession. Enfin nous nous sommes intéressés à la politique de l'éducation et des enseignements au travers de l'ingénierie didactique d'un programme de philosophie pour voie professionnelle, questionnant ici aussi le rapport au savoir de ces publics-là et l'adaptation des enseignements du fait du lien particulier formation-emploi dans la société de la connaissance (instrumentée et non pas l'apanage d'une classe de loisirs).

La triade houssayenne aplatie permet de dénoncer les dangers de la médiatisation qui objectivent les enseignements (ou savoirs) en donnant l'illusion qu'ils peuvent être extraits de la relation formative. En effet, en constatant que le lien enseignant-enseigné est distendu, on voit que les enseignements peuvent être détournés dans leurs interprétations, traverser les siècles pour être réinterprétés ou changer de continent pour des réappropriations qui n'étaient pas prévues. Cette conséquence de la distance permet de pointer les effets de catachrèse des enseignements par les enseignés qui n'étaient pas nécessairement prévus dans les intentions premières des enseignants. La tâche propre à une anthropologie étant alors de remettre en valeur la base humaine enseignants-enseignés du triangle et de rappeler ce fondement nécessaire aux enseignements médiatisés qui auraient tendance s'extraire de ce cadre.

Notre objet premier de réflexion est bien les connaissances ou savoirs, notamment par une analyse soit linéaire (la formation initiale continuée) soit cyclique (la réinitialisation de la formation par reprise d'études) du rapport au savoir. Nous avons ainsi pu travailler l'importance de la première formation pour définir ce qu'est un savoir, quand, où, et comment il est appris (mais par « pour qui », qui reste un impensé pourtant primordial dans la voie professionnelle et ses débouchés), et voir comment la formation d'adultes pouvait soit continuer cette première

forme, soit la réinitialiser. L'insertion dans la relation éducative permet de mieux situer ces processus et de voir les acteurs à l'œuvre dans l'apprentissage.

Ainsi, notre anthropologie est plus qu'une science de l'homme se référant aux langues anciennes (sans être assez classique pour être pleinement *humanité*), elle ne s'oppose pas simplement aux langues modernes bien vivantes des codes informatiques (les *humanités numériques* ; comme le « qui ? » (*quali*) s'oppose au « combien ? » (*quanti*) dans le recueil de données), notre anthropologie vise à comprendre l'homme dans son rapport au monde tel qu'il le connaît ou s'efforce de le connaître au travers des savoirs. Le fil de nos apports nous amène donc à proposer un chapitre épistémologique sur le lien, entre les « savoirs » et le « réel », complétant le double lien entre « savoirs » et : « professeur » d'une part, « élève » d'autre part.

Une épistémologie équilibrée entre constructivisme et positivisme

En développant nos apports à l'anthropologie par la notion de métier, nous avons montré l'importance des savoirs pour mieux comprendre la relation éducative. L'architecture des savoirs nous a amené à questionner l'effort épistémologique pour produire ces données. Nous voulons à présent développer notre contribution à l'épistémologie dans deux chapitres complémentaires : d'une part l'atout d'une formation de philosophe pour penser l'équilibre entre conceptions et perceptions dans tout effort ontologique proprement scientifique ; d'autre part les apports d'une situation de praticien pour comprendre les déterminants de l'action d'une praxéologie – chacun de ces deux thèmes faisant aussi l'objet d'une littérature présentée en note de bas de page⁶⁸.

⁶⁸ Précisons d'emblée que la partie philosophique renvoie à nos acquis de philosophie des sciences en licence (pour citer les auteurs du 20^{ème} siècle : Pierre Duhem, Alexandre Koyré, Karl Popper, Thomas Kuhn, David Bloor, etc.) et d'épistémologie des sciences sociales en master (Berger et Luckmann, Latour, Rosanvallon, Braudel, Bourdieu, Bouveresse, etc.) Les contenus sont donc relativement bien diffusés parmi la communauté scientifique puisqu'ils s'enseignent dans les premiers cycles. En ce qui concerne la praxéologie, nous avons étudié plus librement ce sujet, dès un mémoire de fin d'études en institut d'études politiques, portant sur F. W. Hayek, en intégrant les contributions de son maître L.V. Mises (qui a mis le terme praxéologie au premier rang de son ouvrage *L'action humaine*) et des économistes de l'école de Chicago (Buchanan, Friedman) ; comme les philosophes français (Blondel et Wolff pour l'inchoatif). L'environnement du Cnam a aussi été important pour les cultures disciplinaires appliquées relatives au lien entre science et action, autour des problématiques de formation principalement (relecture de M. Weber par exemple).

Apports épistémiques d'une formation de philosophe

Nous sommes certes redevables à Nietzsche, mais surtout à Jacques Derrida, pour l'effort que nous présentons de déconstruire le dilemme entre constructivisme et positivisme logique. En effet, plutôt que de philosopher « à coups de marteau » pour détruire l'opposition, nous voulons défaire pierre par pierre l'édifice et montrer que la césure n'est pas nécessaire comme elle est souvent présentée. Le chiasme entre la découverte scientifique d'une réalité existante (par pure perception qui est ensuite conceptualisée) d'un côté ; et l'invention de toutes pièces par les constructeurs de la réalité (qui conçoivent le réel dans les institutions dédiées pour ensuite en trouver une perception, peut être artificielle) de l'autre ; nous paraît par trop grossi lorsqu'il est demandé de se ranger dans un camp épistémique contre l'autre.

Pour prolonger les propos d'Edgar Morin citant le neurologue Jean-Pierre Changeux⁶⁹, tout en actualisant cette perspective par la consultation de travaux plus récents dans les deux disciplines⁷⁰, il apparaît qu'une anthropologie biologique de la connaissance doit passer par la double reconnaissance des concepts et percepts et l'importance de trouver un juste équilibre entre les deux tendances au lieu de ne considérer qu'un des deux aspects. Puisque la cognition humaine accède au réel en passant à la fois par des conceptions issues en partie du travail mental individuel mais aussi et surtout de la culture éduquée, notamment par le langage ; et à la fois par les perceptions sensorielles individuelles (éventuellement augmentées par un dispositif anthropotechnique), il apparaît que l'effort scientifique collectif pourrait reconnaître l'importance égale des deux démarches.

Autrement dit, l'expérimentation perceptive pure n'est rien sans conception préalable (il n'y a pas de réel brut s'offrant à nos sens et donnant lieu à des théories scientifiques falsifiables en s'y référant) tout comme la théorisation pure (mathématiques ou spéculative comme on sait depuis Bloor et malgré Berkeley) semble creuse sans recours aux données du sensible (fût-ce par la transposition des théories pour application dans une autre discipline comme la physique par exemple). Pas de percept sans concept (d'expérience sans question), ni de concept sans percept (de question formelle sans matière). Ceci pourrait paraître une évidence ainsi énoncé mais cet équilibre délicat permet de poser un regard critique et conciliateur sur des

⁶⁹ Edgar Morin dans l'ouvrage sur la connaissance de la connaissance précité (La Méthode, 3) cite Jean Pierre Changeux de *l'homme neuronal*, ouvrage de vulgarisation en neurosciences dont nous sommes également très redevables malgré certaines propositions qui ont été dépassées mais que nous ne retenons pas ici.

⁷⁰ Par exemple Berrou Claude, Gripon Vincent, 2012, *Petite mathématiques du cerveau. Une théorie de l'information mentale*. Odile Jacob

débats encore vifs. Il permet aussi de retrouver l'équilibre aristotélicien entre la forme (ici les conceptions) et la matière (ici les perceptions) prenant le nom classique d'hylémorphisme.

Il est certes possible de reconnaître des personnalités, ou des âges, ayant une tendance à la conception ou à la perception, pouvant donner lieu à des prises de positions radicales et des programmes épistémologiques partisans. Il est aussi possible de repérer des cultures disciplinaires donnant plus de place ou bien à l'expérimental ou bien à la théorisation dans lesquelles telles ou telles personnalités trouveront à s'épanouir pleinement – pour reprendre l'idée d'encastrement du psychique dans le social dans notre architecture des savoirs.

Alexandre Koyré⁷¹, il y a près d'un siècle, avançait des propositions que nous pourrions qualifier, dans le cadre de ce mémoire, d'une approche anthropologique proche de la nôtre en avançant que les métiers scientifiques dans l'ensemble étaient plus proches de la conception pure alors que les métiers techniques étaient tournés vers la perception du réel. De cette opposition qui pourrait paraître trop binaire et tranchante à première vue, il en tire des conséquences fines sur la difficulté de vouloir confirmer la science par une réussite technique, puisque la multiplicité contradictoire des conceptions des uns est extrêmement appauvrie dans l'approche technique des autres – qui s'appuie sur quelques conceptions enseignées et largement divulguées pour ensuite trouver des solutions expérimentales originales basées bien plus sur leurs atouts perceptifs que leur richesse conceptuelle.

La place de l'instrumentation scientifique est alors centrale puisque c'est elle qui permet de matérialiser une conception (voire plusieurs) et qui sert alors aux techniciens pour percevoir le réel (avec toutefois des possibilités de détournement de la théorie initiale pour mieux s'emparer des réalités qui se présentent). Ces écrits, auxquels nous adhérons en partie permettent de comprendre les enjeux de pouvoir autour de l'instrumentation qui sert de légitimation d'une théorie pour les scientifiques (toutes les conceptions ne sont pas matérialisées par un instrument) et de droit de regard sur le réel pour les expérimentateurs (tous n'ont pas accès à l'instrument qui autorise la perception du réel).

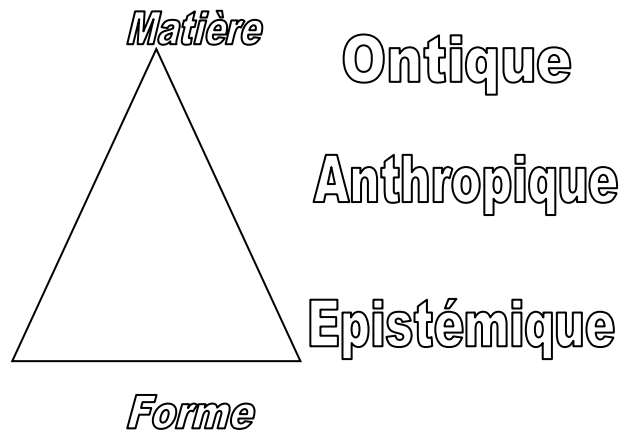
Cette approche dans le sens de Koyré rappelle l'importance de la *hiérarchie des faits*. Car dans l'infinité perceptuelle c'est le pouvoir d'accorder le primat à telle perception plus qu'à telle autre (en la plaçant au fondement d'une conception) qui ordonne la description du monde.

⁷¹ Koyré A, 1985, *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Gallimard, Tel, voir notamment le dernier chapitre. Ces propos sont complétés par l'ouvrage réédité en 1988 dans la même collection : *Du monde clos à l'univers infini*

Ainsi la légitimité du scientifique permet de passer de l' « observation » à la « théorie » (étymons désignant sensiblement la même approche visuelle mais aux acceptions scientifiques et courantes relativement éloignées et hiérarchisées socialement du fait de la chronologie linguistique).

Cette approche nous amène aussi à une position ontologique du primat de la matière sur la forme. Ce parti affirme que la nature est première et que c'est en son sein que l'homme a commencé à la représenter. Ainsi les idées des sciences de la nature sont humaines (comme les anciennes idées des divinités et celles qui sont discutées et donc discutables de *big bang*, les concepts de force ou de cause, l'apparition de la vie), elles sont imparfaites et amenées à être perfectionnées. L'anthropologie des savoirs place en premier ce qui doit être su (le réel, auquel l'homme n'a qu'un accès limité par sa perception conceptualisée) mais dont on ne sait rien de définitivement satisfaisant, puis en second l'homme dans son effort pour savoir (c'est le propre des travaux d'anthropologie de la connaissance que nous avons énumérés dans notre revue de littérature) et donc en troisième et dernier toutes les constructions appuyées sur les découvertes que sont les disciplines scientifiques (le monde représenté légitime, a une date donnée des débats).

Nous avons donc une nouvelle pyramide des savoirs avec à son sommet inaccessible le monde nouménal kantien ou l'ontique qui est plus qu'un être linguistique puisqu'il est objet d'expérience. L'anthropique intermédiaire désigne les efforts humains pour connaître cette ontique. Par un ensemble de perceptions et conceptions s'élaborent des ensembles épistémiques qui peuvent alors être étudiés par les sciences humaines (histoire, sociologie, ethnologie des sciences). Mais la base principale de la pyramide reste les ensembles scientifiques traditionnels, ici nommés épistémiques : les théories des différentes disciplines (nous nous limitons en France à celles que reconnaissent le CNU et le CNRS dans leurs sections et prenons un sens large incluant médecine, droit et théologie au-delà des sciences et littératures). Pour retrouver l'hylémorphisme, on ajoute une tension entre la matière ontique en haut de la pyramide et les formes humaines en bas.



La pyramide des savoirs

L'anthropologie épistémique est une phénoménologie réflexive : une science de *comment* l'être nous apparaît

Si l'on ne peut quasiment rien savoir de définitif sur la matière telle qu'elle est (bien que ce soit vers elle que se tournent tous nos efforts pour savoir), l'anthropologie des savoirs a une première place épistémologique par défaut pour comprendre la connaissance en action, mais elle s'efface enfin et rapidement derrière toutes les connaissances disciplinaires qui présentent des représentations légitimes, formalisées et pertinentes de la matière. L'anthropologie épistémique est comme un intermédiaire, passage obligé pour comprendre les interactions du couple matière-science, ou encore réel-savoirs humains : ce couple vit dans des relations de va et vient et ce sont ces mouvements qu'étudie l'anthropologie des savoirs. Elle n'étudie pas que l'acte de recherche sur le réel mais s'intéresse aussi, comme nous allons le voir, aux processus de diffusion des connaissances (par exemple par les métiers de l'enseignement à distance) et les processus d'acquisitions individuels de non spécialistes.

Si elle s'inscrit dans un matérialisme naturel, elle traite les savoirs comme humains et rien qu'humains (au sujet de choses qui ne le sont pas nécessairement, comme la physique). Elle ne prétend pas que tout est humain : il existe certes un réel premier dont l'ontologie est impossible mais aussi des représentations humaines dont on peut étudier la production et diffusion par les professionnels. On ne choisit pas l'anthropique contre l'ontique : l'ontique est première mais inaccessible ; bien que l'expérience instrumentée amplifie la perception et les sciences purifient les conceptions.

La place des ethno-sciences, que nous évoquions via notre revue de littérature, est alors importante : si « nos » sciences d'une « grande société ouverte » permettent d'habiter un vaste espace formel de réalités scientifiques et techniques dans la matière première, conforté par le miracle quotidien des techniques, il est important d'étudier les efforts similaires d'autres populations pour se construire un monde de représentations, et le traiter sans porter de jugements appuyés sur des valeurs issues de notre propre monde (notamment à l'aune de nos prouesses techniques que nous interprétons avec notre propre référentiel scientifique et non l'appareil conceptuel de l'ethnie étudiée). Les travaux de Philippe Descola montrent ici comment leur propre physique et leur propre métaphysique leur permet d'élaborer des savoirs qu'ils jugent pertinents sur la nature, et qu'ils appliquent et légitiment par leurs propres pratiques techniques.

Ce que nous proposons par ce programme d'habilitation, nous inscrivant dans les *science studies*⁷², quoique les prolongeant jusque dans la réception des connaissances par les individus par l'intermédiaire de professions du savoir, est de pousser la logique des ethno-sciences jusque dans l'anthropologie des mondes contemporains : l'idée d'un monde scientifique unique et unifié valable pour tous les occidentaux – c'est-à-dire consensuel dans la communauté d'experts et diffusé avec homogénéité par la vulgarisation scolaire et médiatique, donnant enfin lieu à une réception équitable par chaque individualité – semble en effet une utopie et les ethno-méthodes au sein de notre propre société amènent à avancer l'idée de mondes pluriels plus ou moins homogènes. La place de l'anthropologie des savoirs étant alors aussi d'étudier l'homme dans l'action de connaître, non pas seulement comme scientifique pour toute une société (étudiant les sociétés savantes et leurs logiques d'imposition de sens), mais comme groupe social restreint habitant tel espace particulier (du fait de sa profession par exemple) voire comme seul individu déterminé face aux informations dont il dispose (et son caractère propre issu d'un développement idiosyncratique).

On peut alors placer dans ce panorama notre recherche sur les métiers de l'enseignement à distance. En indiquant par exemple le rôle de diffusion à vaste échelle de connaissances scientifiques choisies (via les programmes de préparation à l'agrégation ou les licences et masters à distance que propose l'institution étudiée à plusieurs centaines de milliers d'apprenants), tendant à homogénéiser et diffuser le monde scientifique représenté dans les différents groupes. Le métier de l'enseignement à distance, dans son aspect pédagogique, a

⁷² Voir par exemple : Hacking Ian, *The Social Construction of What?*, Harvard University Press, 2000

alors un sens comme passeur et diffuseur de connaissances – ce qui est vrai plus largement des métiers de l'éducation qui uniformisent les connaissances des citoyens.

Ce qui amène à préciser que nous complétons les recherches sur la recherche en train de se faire (Latour, Bloor par exemple) par des données sur les diffusions de la recherche via l'appareil éducatif – avec les particularités de l'enseignement à distance, centralisé par cette institution en France jusqu'à encore récemment (elle subit depuis une quinzaine d'années de plein fouet la concurrence des différentes universités produisant de l'enseignement à distance, ce qui donne lieu à un appareil de diffusion de grande échelle et industriel pluri-centré). Là où le centre régnait seul sur l'enseignement à distance francophone et avait un pouvoir sur les connaissances diffusées via les choix de partenariats vers telle ou telle université ou école dont il assurait la grande audience, il est à présent concurrencé par d'autres institutions diffusant directement leurs propres recherches. Il est encore remarquable que le comité pour l'élaboration des programmes du secondaire se réunisse dans le même bâtiment que l'institution, trace de cette centralité passée où se décide encore pour beaucoup ce qui formatera le monde de représentations dans lequel vivront les nouvelles générations suivant les programmes dans leur scolarité obligatoire.

L'idée même d'un « centre » autour duquel tout tournerait, pivoterait ou verserait est d'ailleurs propre à l'étymologie de l'université⁷³, concept datant d'une conception de l'univers concomitante de l'apparition médiévale de ces institutions. Plusieurs auteurs débattent encore de savoir si c'est une conception française de corporation de maîtres et d'élèves qui graviteraient ensemble ou bien une conception allemande de savoirs tournant autour d'un centre. La question étant alors évidemment de savoir la nature de ce centre. Au-delà des bâtiments et de l'architecture propre des lieux de gravitation – qui n'ont pas toujours été prestigieux et qui ont changé dans l'histoire de chaque institution, s'écartant progressivement des édifices religieux – les savants de l'époque, tel Saint Thomas d'Aquin mais aussi Al Ghazali dans les équivalents des civilisations d'outre-Méditerranée, avancent souvent une idée dont la

⁷³ Cf. la littérature sur l'histoire sociale et la philosophie des universités, dont :

- Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris 1938 ;
- Renaut Alain, 2015, *Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calman Levy qui prolonge Gusdorf George, 1964, *L'université en question*, Payot.
- Repris récemment par les historiens : Gilli P., Verger J., Le Blévec D., 2007, *Les universités et la ville au Moyen-âge. Cohabitation et tension*. Leiden, Boston, et la synthèse dans Christophe Charle et Jacques Verger Histoire des universités XII e XXI e siècle 2012, Puf, quadrige manuel
- Ou encore l'équivalent pour une autre aire culturelle : Dodge Bayard, 2011 (1961), *Al Azhar, one millenium of muslim learning*, Literacy Licensing, The middle east institute

polysémie est reconnue par les philosophes contemporains laïques⁷⁴ : le monothéisme. Un concept de dieu si fédérateur (le « tout-puissant », l'« unique », le « clément », le « miséricordieux »... tel que le décrit la tradition scolastique) permet en effet de rassembler un grand nombre de notions et a longtemps été placé au centre des mondes représentés.

Aujourd'hui, toutefois, notre perspective d'anthropologie des connaissances nous amène à nous détacher d'une idée d'un centre unique ou d'une idée ultime qui serait l'axe de pivot de tout un système de pensée. Le fait que plusieurs mondes scientifiques cohabitent, voire même que les physiciens débattent d'un « multivers » pluri-centré en lieu et place de l'univers, nous amène à relativiser toute idée de centralité définitive. La vision de réseaux scientifiques avec plusieurs points de convergence remplace la forme étoilée avec un centre rayonnant, ce aussi bien socialement, dans la constitution des espaces de débats scientifiques, que scientifiquement dans les mondes de représentations élaborés (la seconde proposition dépendant peut être de la première).

Ceci n'écarte cependant pas tout l'apport des discours religieux, qui sont à prendre avec leur sens étymologique (qu'il s'agisse du latin, du sanskrit, de l'arabe...). Ainsi le débat encore très actuel sur les *croyances* scientifiques et les prises de position pas toujours raisonnées renvoie à l'adhésion affective, au *cœur* (c'est une des racines majeures du mot croire) mis à l'ouvrage scientifique qui peut expliquer les passions et les émotions dans les débats. Comme nous l'avons esquissé dans notre *didactique de la théologie* (étude sur les techniques de formation des cadres religieux dans une institution monothéiste), qui se veut être une étude d'anthropologie de l'éducation, les pratiques anciennes de ces institutions sont à replacer dans leur contexte culturel, linguistique et historique de création et perdent parfois de leur sens face à la modernité, notamment lorsque l'on constate l'évolution de la langue (quoiqu'un grand effort soit fait pour les adapter en permanence).

Et nous finirons ce chapitre d'épistémologie dans son volet philosophique en évoquant les travaux de Jacques Bouveresse⁷⁵ – philosophe français voulant user de la méthode scientifique après avoir renoncé à la prêtrise – portant sur la notion de vrai et de faux. Il montre en effet que les croyances et les principes affectifs sont importants dans l'effort scientifique et peuvent contribuer à expliquer la remise en cause contemporaine de la notion de vérité.

⁷⁴ On peut comparer, dans notre bibliographie, deux auteurs contemporains du Collège de France : Thomas Rommer de *L'invention de Dieu* et Jacques Bouveresse de *Peut-on ne pas croire*, ils prolongent les débats philosophiques des années 1960 sur « l'idée de dieu »

⁷⁵ Notamment : Bouveresse Jacques, 2007, *Peut-on ne pas croire : sur la vérité, la croyance et la foi*, Agone

S'appuyant sur l'influence déterminante de Nietzsche (sur Musil, Wittgenstein et le cercle de Vienne), il montre que cette idée de vrai, tout de même fort utile pour fédérer les communautés et prouver par utilité en finalité la pertinence de telle ou telle conception, est dépendante d'une certaine sentimentalité (l'esthétique du vrai : la beauté, la simplicité, l'harmonie, la justesse, etc.) qui peut être collective. Ainsi l'anthropologie des savoirs accorde selon nous – et dans le prolongement de notre second chapitre de thèse de doctorat des universités – une place importante à l'esthétique scientifique, individuelle ou collective, comme principe de validation de connaissance basé sur des données purement humaines comme l'émotion ou le sentiment – en-deçà de leur rationalisation.

Perspectives épistémiques ouvertes par la pratique

Notre apport épistémologique dans l'anthropologie des savoirs ne serait pas complet si on n'énonçait pas une autre partie de ses conditions de production et leur caractère positif pour la recherche. Nous avons montré l'environnement de lectures philosophiques et scientifiques qui introduit à des courants de pensée qui vont souvent puiser à la source grecque des idées à régénérer et interpréter dans l'actualité de chaque discipline moderne (histoire, sociologie, ethnologie de l'éducation). A ce tour d'horizon des lectures et débats auxquels nous avons été sensibilisés, il faut ajouter la dimension pratique de notre formation. En effet, ce que nous évoquons dès les premières lignes de l'habilitation, à savoir un effort pour doubler notre formation à la recherche par un master de grande école à visée professionnelle, et la suite qui a consisté à décrire de l'intérieur les métiers de l'enseignement à distance dans leur dimension technique, donne lieu à ce qu'il est convenu d'appeler depuis L. V. Mises une praxéologie, ou théorie de la pratique.

Les méthodes diverses d'observation-participante, de recherche-action, d'ethnographie se sont combinées pour trouver un lieu d'expression durable en tant que chercheur affilié au Conservatoire national des arts et métiers (connu pour cette alliance entre la pratique et leurs théories) et nous voulons à présent donner l'apport conceptuel de ce positionnement.

Le premier apport épistémologique est la possibilité de compléter les conceptualisations venues de la littérature et des séminaires de recherche par des observations pratiques, des perceptions directes en situation (dans les métiers) qui complètent l'effort de connaissance. Ces perceptions ont fait l'objet de carnets de terrain ethnographique et d'écriture réflexive

hebdomadaire pour en garder la trace permanente et pouvoir revenir sur ces expériences pour les réinterpréter – sans perdre toute leur richesse pleine de réel – à l’aune de cadre conceptuels et théoriques.

Nous pouvons d’ores et déjà évoquer l’apport important d’Yves Clot et de sa clinique de l’activité qui amène à considérer non pas uniquement l’action réussie, mais aussi et symétriquement l’action qui a échoué et les intentions non abouties. Ainsi une partie de nos analyses porte sur des projets d’ingénierie de formation à distance qui n’ont pas été réalisés jusqu’au bout, souvent pour des raisons économiques. Comme Bruno Latour étudie les entreprises scientifiques réussies symétriquement de celles qui ont échoué, et nous avons repris ce principe épistémologique dès notre travail de recherche sur la nouvelle économie et ses Start Up connaissant le succès financier ou la faillite, nous pensons qu’il est important de considérer les moyens également et indépendamment des fins atteintes.

D’autant plus, et c’est un apport de notre anthropologie, que les moyens mis en œuvre débouchent parfois sur des fins différentes de celles visées et sont alors réinterprétés pour servir ces nouvelles fins⁷⁶. Étudier l’action à un temps T, avec ses reconstructions historiques et ses projections futuristes, peut se faire indépendamment de la validation de cet état comme moyen d’une fin située au temps T+1. Chaque moment est indépendant et comporte son passé et son futur, qui seront différemment cités et réécrits au moment suivant. On peut donc échapper au jugement du moment premier par le moment second et étudier, par gros plan dans l’action, toutes les dimensions d’un moment unique. L’action est alors prise dans unité perceptive et conceptuelle la plus fine possible.

Notre praxéologie, du fait de ses gros plans sur l’action, débouche ainsi sur une conception « présentéiste » du temps, où chaque moment discret inclut son propre passé et son propre futur que l’on va étudier comme lui appartenant. Ce au lieu de se centrer sur les continuités entre moments comme a par exemple pu le faire Ricoeur dans ses essais sur la narrativité temporelle et la linéarisation par des récits. Cette seconde conception, plus classique, pourrait être développée dans une rétrospection globale ne profitant pas de la richesse des carnets de terrain et de l’écriture scientifique régulière.

Nous avons écrit, dans le premier chapitre, nos premiers apports à une anthropologie de l’action, des savoirs en action et des acteurs du savoir. En évoquant les différentes dimensions

⁷⁶ Cf. dans nos articles en annexes : « Comment les institutions s’émancipent de leur projet initial ».

de la poétique (action créatrice), le drame (action sociale), la praxis (action finalisée) et l'ergologie (étude de l'action productrice), nous avons présenté nos propres apports au travers des résultats de plusieurs publications et avons ensuite débattu du lien entre science et action : le point de vue de l'acteur situant sa pensée dans le cours des événements (temporalité, finalités, technicités, configuration...) et produisant des énoncés, non pas au service de l'action, mais libérateurs et validés par des instances externes dont l'objet de recherche est le cadre de cette action.

Cette seconde action, action scientifique dans l'action éducative, est une action réflexive, dont le reflet ne fait pas miroiter de meilleurs résultats mais est discuté par les chercheurs, écrit dans ses formes approuvées et se veut être fidèle à « la réalité » (avec toutes les nuances apportées par notre chapitre précédent à ce sujet). C'est une ontologie scientifique qui dit ce qui est – voire ce qui a été et sera peut être – et non ce qui devrait être. A cet égard, les valeurs et leur descriptif, qui ont une place importante dans nos analyses, sont des objets scientifiques et non un fondement prescriptif.

Un apport épistémique important sur les conditions de cette praxéologie se situe dans l'éthique de l'enseignement et la recherche, ou comment concilier les mœurs et déontologies parfois contradictoires entre la science des métiers de la distance d'une part ; et le terrain éducatif d'autre part. Si les mœurs et modes d'interaction divergent surtout quant aux usages de la vérité (la place de la critique, du débat, la visée d'une production d'énoncés valides sur le temps long sont des attraits du monde anthropologique), les déontologies renvoient à des référentiels de valeurs relativement différents (l'efficacité et la valorisation des travaux qui sont présentes pour les anthropologues comme pour les indigènes mais sous des formes différentes un vocabulaire propre et visant des publics distincts).

Un conflit d'appartenance et de statuts aux obligations différentes peut poser des questions d'identités contradictoires comme nous l'avons montré, mais la didactique professionnelle de la recherche nous pousse à avancer une ambivalence, permanente ou alternative, qui permet de faire valoir des actes dans l'un ou l'autre monde et d'obtenir, au mieux, des doubles reconnaissances (quoique souvent différées). La liberté du chercheur est qui plus est accrue du fait de sa pluri-appartenance institutionnelle qui impose plus de contraintes, le stimule et le pousse à innover en permanence.

Les métiers de l'enseignement (et leurs cadres gestionnaires) et de la recherche, parfois considérés comme distincts, parfois alliés comme dans le statut d'enseignant-chercheur au trait

d'union qui peut prendre plusieurs manifestations réelles, mobilisent des arts ou compétences relativement homogènes. Notamment eu égard à l'appareil de production verbal et scriptural commun et les instances académiques de légitimation et de reconnaissance de la qualité. Par exemple, telle institution qui est source de connaissance à diffuser pour les enseignants est aussi lieu de production de savoir pour les chercheurs. Ce qui indique qu'une anthropologie des métiers est plus facile à réaliser dans ce champ-là du fait de ces proximités que dans d'autres mondes plus éloignés de la science.

La professionnalisation à l'anthropologie des métiers de l'enseignement à distance, ou formation des nouveaux chercheurs à ce champ disciplinaire et à ses objets, est donc complexe et, au-delà des avantages initiaux des chercheurs hybrides (« halfies »), elle peut commencer relativement tôt par une socialisation inchoative aux deux types de valeurs et techniques dès l'entrée dans le supérieur – voire avant. Le développement de la formation tout au long de la vie laisse entrevoir des possibilités de former sur le temps longs des professionnels à une démarche d'analyse de l'action et de recherche sur leurs activités qui n'étaient pas aussi évidentes pour les générations passées.

3/ Contributions aux littératures scientifiques : la numérisation de l'enseignement supérieur

Après avoir fait état de nos parcours, méthode, résultats scientifiques et positions épistémiques particulièrement centrales en matières d'organisations éducatives (c'est-à-dire d'appareil de production, diffusion voire consommation des savoirs), nous allons présenter, dans ce troisième chapitre, en quoi nos résultats dans le champ de spécialité contribuent à faire évoluer le consensus actuel et les débats des communautés scientifiques spécialisées en éducation. Au-delà de l'inscription dans des travaux de laboratoires qui impliquent la participation à une actualité scientifique (et donc la reconnaissance lors de colloques ou par des articles dans des revues du champ éditorial de la section 70), nous allons ainsi effectuer un résumé de nos apports à la littérature scientifique du domaine.

Notre perspective anthropologique appuyée sur une épistémologie, nous permettra d'aborder l'actualité scientifique en France des nouveaux métiers de l'enseignement à distance et de voir comment ce sujet est traité à l'étranger (rappelons que nos travaux ont été en partie publiés à l'étranger, dans le monde anglo-américain). Nous pourrions alors présenter et mesurer nos propres idées et travaux eu égard à ces acquis contemporains précis. Ce sera notamment l'occasion d'une légitimation des activités d'ingénierie comme centrales, dans nos travaux comme ceux de nos collègues, en ce qui concerne les métiers de l'enseignement à distance.

Enfin nous tâcherons de prendre position dans les débats, souvent de politique éducative nationale, voire internationale, sur les sujets que nous aurons dégagés. Ces points de vue seront rédigés à la première personne du pluriel pour désigner l'auteur mais aussi les lecteurs ayant accredité ses écrits dans les revues du champ éditorial de la section 70 ou dans les conférences internationales. Ainsi, par exemple, la relation entre les enseignants et ingénieurs (ce qui se traduit, en France par les deux corps distincts du personnel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) et son optimisation, ce qui débouchera sur l'idée d'une équipe pédagogique au sens large, en particulier repensée par l'approche-programme qui est la prochaine étape du processus de Bologne accueillie par Paris en 2018. Enfin nous appliquerons ceci aux Cours en ligne ouverts et massifs (les Moocs) que nous avons travaillés comme étant la nouvelle génération de l'enseignement à distance, d'actualité à l'université, et ce malgré un chiasme typiquement français avec les anciennes institutions existantes. Nous évoquerons alors quelques propositions et prises de positions, notamment en matière de modèle économique.

L'actualité scientifique des métiers de l'enseignement à distance

Après nos apports épistémologiques (et) à l'anthropologie du savoir au sens large, il est temps de présenter nos contributions au champ applicatif plus spécifique des métiers de l'enseignement à distance qui ouvrent vers une numérisation de l'enseignement supérieur. Nous verrons d'abord que nous participons d'une actualité scientifique française en la matière, qui peut être située plus largement dans les productions occidentales par souci comparatif. Nous montrerons notamment notre propre parti d'étudier, dans les métiers de l'enseignement à distance, le cas de l'ingénierie de formation et ses évolutions récentes.

État de la littérature française et positionnement dans l'ingénierie de formation

La principale⁷⁷ revue française consacrée à l'enseignement à distance est abritée par l'institution que nous avons principalement étudiée. *Distances et Médiations des Savoirs*, créée au début des années 2000, est dirigée par Martine Vidal (de l'institution étudiée), Monique Grandbastien (spécialiste des TIC) et Pierre Moeglin (ayant une approche de sciences sociales). La revue succède au laboratoire des industries culturelles fondé par Jacques Perriault, qui nous a orientés pour une de nos recherches, et elle lui doit une partie de son approche de sciences sociales. L'orientation principale de la revue bilingue français-anglais est les sciences de l'éducation et les sciences du langage, en tant qu'en lien avec la distance par les TICE, elle accorde une part moindre à la psychologie et la sociologie.

Nous avons entretenu des relations complexes avec l'équipe de direction et, un temps chargé de coordonner un dossier thématique de la revue en lien avec notre projet de recherche abrité par le Cnam (2013), nous avons publié dans les revues internationales spécialistes du champ – après avoir toutefois soumis en France en 2014 une contribution sur les métiers de la distance qui est à ce jour un document de travail dans HALSHS. A l'heure où nous préparons ce mémoire d'habilitation à diriger les recherches sur les métiers de l'enseignement à distance,

⁷⁷ Il faut en effet compter des revues qui convergent avec ce champ comme STICEF, plus technique et informatique que notre propre approche ou celle de DMS

en 2017, un dossier est publié par DMS intitulé « Métiers... Nouveaux métiers de la formation à distance »⁷⁸, ce qui montre l'importance de cette actualité en France au-delà de nos propres travaux. Nous allons présenter cette actualité et ce en quoi nous contribuons.

Le dossier de la revue DMS contribue à l'actualité française des métiers de l'enseignement à distance. Prolongeant les analyses de François Thibault⁷⁹, nous remarquons que le terme retenu est celui de « formation » et non « d'enseignement » pour désigner ces métiers. Il est possible que ceci soit dû au mouvement de la formation permanente et de formation tout au long de la vie portée par la loi de 1971 en France (dans l'institution étudiée, il existe au moment de l'étude et encore aujourd'hui une direction des « formations » traitant des aspects éducatifs ou pédagogiques et ciblant en particulier dans son offre le marché de l'enseignement supérieur et de la reprise d'études). Le terme de formation, dont nous avons déjà effectué l'analyse lexicale et sémantique (cf. supra) et montré l'importance en sciences de l'éducation, désigne ainsi des dispositifs à visée marchande (c'est l'objet de notre article sur la monétisation de l'enseignement à distance français) incluant les adultes et la reprise d'études dans ses apprenants potentiels. Nous préférons toutefois conserver le terme « d'enseignement » car cela reste le titre même de l'institution étudiée, comme le titre du ministère dont elle dépend. Il nous paraît que ce terme, certes postérieur à « instruction » et plus spécialisé que « éducation », est encore d'actualité et plus structurant pour désigner ces métiers-là, quoique le terme de « formation », plus moderne, soit adapté aux *nouveaux* métiers de l'enseignement à distance – notamment sous l'appellation FOAD (formation ouverte à distance) longtemps porté par l'institution étudiée.

Quelles sont donc les formes que prennent les nouveaux métiers de l'enseignement à distance ? L'appel à contribution du numéro est l'occasion d'une rétrospective sur les

⁷⁸ **DMS, « Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance », Sous la direction d'Hervé Daguët, Martine Vidal et Jacques Wallet, n°18, 2017**

⁷⁹ Thibault, F. (2007). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947-2004* (thèse de doctorat, Université Paris XIII - Paris Nord, France, sous la direction de Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay). [Récupéré](http://tel.archives-ouvertes.fr) du site TEL (thèses-en-ligne) : <http://tel.archives-ouvertes.fr>

On peut lire, à la page 190 de cette thèse, une analyse intéressante sur l'évolution depuis les cours par correspondance vers le télé-enseignement, puis l'enseignement à distance et la formation (et formation ouverte à distance, marquant, selon elle, le « triomphe du technicisme »). Plus loin, p385, elle voit dans la formation continue le « talon d'Achille » de l'enseignement, ce qui diffère de nos propres perspectives énoncées ci-dessus.

publications passées de la revue ayant trait à cette thématique. Nous reproduisons ci-dessous ceux que nous avons pu nous procurer et consulter :

Bertrand I., (2003). « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? », *Distances et savoirs* 1 (Vol. 1), p. 61-78.

Demaizière F., Cord-Maunoury B., (2003). « Penser une formation aux TIC. Une professionnalisation des acteurs de la formation : formateurs et chefs de projet », *Distances et savoirs* 4/2003 (Vol. 1), p. 533-550 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-4-page-533.htm

Loiret P-J., (2009). « Politiques publiques et stratégies des acteurs. », *Distances et savoirs* 4/2009 (Vol. 7), p. 645-666 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-645.htm

Develay M., Godinet H., Ciekanski M., (2006). « Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. », *Distances et savoirs* 1/2006 (Vol. 4), p. 61-72 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-61.htm

Hryshchuk S., (2005). « La trilogie « coût-population-qualité » appliquée au tutorat à grande échelle. », *Distances et savoirs* 2/2005 (Vol. 3), p. 133-156 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-133.htm

Paquelin D. <http://metiers.webtv.afpa.fr/tfs/accueil/8800/res:8emes-rencontres-du-FFFOD-Didier-Paquelin>

Puimatto G., (2014). « Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 14 mars 2014, consulté le 08 février 2016. URL : <http://dms.revues.org/509>

Poteaux N. (2013). « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 08 février 2016. URL : <http://dms.revues.org/403>

Portail des métiers de l'Internet, Chef de projet e-formation, <http://www.metiers.internet.gouv.fr/metier/chef-de-projet-e-learning>

Veille ciblée sur les métiers et les qualifications dans le secteur des TIC, <http://alava.pagesperso-orange.fr/site%20C1/metiers.pdf>

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Ce à quoi il faut ajouter les travaux de Georges Louis Baron (notamment dans ses collaborations avec Eric Bruillard si l'on veut dépasser cette bibliographie) et Glikman (les travaux de Monique Linard et Jacques Perriault datant d'une époque antérieure ne sont pas cités, ce qui se comprend du fait de l'actualité du dossier).

On voit ainsi dans cette rétrospective, essentiellement centrée sur les productions de la revue, que deux grandes façons de considérer les métiers sont retenues : l'ingénierie de formation (conception de dispositifs, suivi de projet, évaluation) avec ses techniques gestionnaires propres à une place première (document de Hryshchuk par exemple) par rapport à la technique (web, Internet, forums,... qui constituaient déjà des nouveaux métiers appelant de nouvelles compétences à l'orée des années 2000, du temps du « campus électronique » de l'institution) – cf. les documents de Demaizière ou Paquelin.

Notre propre approche des métiers de l'enseignement à distance est celle de l'ingénierie de formation essentiellement : nous avons peu abordé les techniques informatiques⁸⁰. La définition ternaire des métiers (sens, pratiques, outils, selon les acceptions successives du mot) va dans le sens de la polysémie annoncée par les directeurs du dossier de la revue et semble résumer leur intention initiale, que nous partageons. Ainsi nous apportons à l'actualité française une série d'articles publiés ou de documents de travail dans HalSHS décrivant par le menu le quotidien de l'ingénierie de formation pour en théoriser les grands aspects (Cf. notamment les annexes de ce mémoire mais aussi un projet de livre en cours d'évaluation par un éditeur scientifique). Une double originalité de nos travaux sur les métiers de l'ingénierie de formation est celle de se centrer sur la dimension gestionnaire de l'activité (marketing, finance, droit, ressources humaines, projets) et d'y inclure des apports conceptuels philosophiques (temps, espace) pour éclairer anthropologiquement des objets de sciences de l'éducation selon les laboratoires d'appartenance (organisation, formation, apprentissages, identité).

Ainsi le document de travail sur le marketing de la formation à distance par l'analyse d'un webzine institutionnel, ou celui sur le temps de l'ingénierie de formation avec les encastresments d'empan selon l'importance des projets, incluent des dimensions gestionnaires. Mais ils dépassent les considérations managériales pour inclure des réflexions sur l'espace ou le temps comme phénomènes sociaux et culturellement déterminés (c'est notamment un apport de l'anthropologue E.T. Hall que nous avons développé dans nos livres initiaux sur les Start Up présentés en annexe). La gestion publique n'est pas seulement un mode d'accès au terrain et un outillage conceptuel pour l'interroger, c'est aussi un apport relativement innovant au champ des sciences de l'éducation se centrant sur l'administration par les cadres intermédiaires de l'enseignement à distance.

⁸⁰ Ou quand nous le faisons comme dans le chapitre d'ouvrage Ammonite en annexes (« du métier informatique à l'art de la formation »), c'est pour montrer l'importance d'une complémentarité avec le pédagogique .

La dimension ethnographique de l'étude, principalement de terrain institutionnel mais aussi numérique sur les activités en ligne, est cohérente avec la demande de données empiriques. Les institutions mentionnées pouvant être source de terrain sont similaires à celles attendues par la revue et notre démarche est d'avoir croisé deux des principales institutions (celle de notre terrain et celle de notre laboratoire principal de recherche) pour produire des résultats que l'appartenance exclusive à l'une ou l'autre n'aurait peut être pas autorisé. Ainsi l'approche métier en elle-même peut être vue comme un des déterminants de notre affiliation au Conservatoire national des arts et métiers, quoique la revue ne fasse pas directement⁸¹ mention du complément sur les arts ou compétences propres à ces métiers (ce qui est élément d'un de nos travaux, notamment le chapitre d'ouvrage sur le didacticiel Ammonite en annexe).

La question de la professionnalisation à ces deux grandes catégories des métiers de la distance (ingénierie de formation et TIC) est, par l'entremise des travaux de Richard Wittorski, commune à la revue et à nos travaux et nous pensons que notre propre approche est relativement différente dans le sens où elle insiste sur la socialisation à l'anthropotechnique – ce qui a fait l'objet d'un des articles en annexe publié en français dans *Travail et Apprentissages* sur ce thème. En considérant un objet technique individué (le cas de la classe virtuelle), nous montrons en effet comment les professionnels de l'enseignement à distance acquièrent et transmettent les compétences sociales puis techniques pour son maniement. Il s'agit finalement, dans les travaux de DMS comme dans les nôtres, d'étudier des pratiques institutionnelles, pour en tirer des analyses du travail de formation, de l'activité d'enseignement et des métiers qui gravitent autour.

Comparaisons scientifiques avec la littérature occidentale

Malgré notre intérêt universitaire pour les langues orientales (arabe et indienne), l'essentiel de nos travaux peut se situer dans le cadre de comparaisons occidentales de langues française et anglaise. Bien que présent dans les colloques européens (Prague, Séville, Grenoble, etc.), nous avons en effet publié en Angleterre et en Amérique du Nord, ce qui nous a amené à

⁸¹ Elle y fait toutefois mention via les travaux de Georges Louis Baron et les pages web qui sont des référentiels pour l'emploi

nous situer par rapport à cette littérature scientifique telle que perçue dans l'espace d'enseignement supérieur et de recherche européen.

Notre premier apport n'est pas un résultat de recherche à proprement parler mais une traduction de l'anglais vers le français d'un article qui, au-delà du fait qu'il a contribué à forger nos conceptions, apporte au débat en France en donnant un outil complémentaire. Une des revues nord-américaines sur l'enseignement à distance les plus consultées en Europe continentale comme anglo-saxonne est celle fondée par M. G. Moore et hébergée par l'université de Pennsylvanie. Il s'agit de *l'American Journal of Distance Education*. La revue est relativement bien perçue en France, comme le montre notamment la réception de l'édition du manuel *Handbook of distance education* (édité par le fondateur de la revue, aujourd'hui dans sa troisième édition) par l'équipe DMS du Cned. N'étant pas encore dans le champ scientifique lors de ce colloque édité par deux numéros de DMS, nous avons cependant eu l'occasion de traduire en français en 2012 une partie du manuel avec l'accord de son auteur et éditeur. Cet apport pour la communauté française a permis de continuer le rayonnement de travaux nord-américains sur la *théorie de la distance transactionnelle* et a notamment servi lors de notre période d'enseignement et de recherche à Lille. En effet, plusieurs articles scientifiques d'Annie Jézégou (directrice du laboratoire trigone à Lille 1) développent cette théorie et prolongent la question économique de Moore par trois présences: affective, pédagogique, cognitive – sous l'influence notamment de l'apprentissage social ou vicariant développé par Albert Bandura. Aussi, lors du colloque *E-formation des adultes* à Lille, nous avons eu l'occasion de pouvoir rencontrer et accueillir en personne le fondateur de l'AJDE, invité comme *key note speaker*. Notre traduction de sa principale théorie a été utilisée à ce moment-là pour la communauté de recherche rassemblée. Et nos discussions avec le fondateur de la revue montrent un intérêt pour un complément anthropologique français sur les métiers aux théories qu'il propose lui-même : son approche économique peut être développée et la formalisation mathématique dans un espace à deux dimensions observée en actes par une ethnographie (son axiomatique repose sur la relation pédagogique et le rapport aux savoirs structurés).

Si l'on reprend les archives de la revue AJDE, on s'aperçoit que les métiers sont étudiés aux travers des compétences (c'est l'ambiguïté du mot *craft*) qui sont au service de professions autres (ainsi l'utilisation des TICE par les enseignants en médecine non spécialistes de la distance ou encore ceux du secondaire). Et si les professions de la distance sont étudiées (presque au sens anglais de *professional*), c'est essentiellement le versant technique (comme l'ingénierie multimédia) qui est analysée. Ainsi plusieurs articles font état de traditions

nationales à la fois institutionnelles (état de l'enseignement à distance en France, Allemagne, Finlande) et technique (histoire des techniques utilisées comme la radiophonie ou la télévision). Quelques questions éthiques émergent sur l'utilisation des données et les comportements sur les différentes plateformes (appelées aujourd'hui en France Environnements Informatique pour l'Apprentissage Humain, ce qui est plus large que les Learning Management System). Ces perspectives, aujourd'hui lieux communs pour la communauté scientifique, sont reprises et compilées dans le manuel proposé et l'on peut affirmer que nos propres travaux croisent pour beaucoup le chapitre sur le management de l'enseignement à distance, quoique notre approche en termes d'ingénierie de formation implique une dimension pédagogique supplémentaire.

La deuxième revue par rapport à laquelle nous situons nos contributions est l'emblématique *Journal of Distance Education*, revue canadienne bilingue au lectorat potentiel plus large que l'AJDE. La revue a changé d'appellation en 2016 pour s'intituler à présent *International Journal of E-learning and Distance Education*, montrant sa volonté d'intégrer les dimensions techniques de l'autre métier de l'enseignement à distance mobilisant les compétences informatiques. Les articles portent ainsi à la fois sur le multimédia et ses arts, mais aussi sur l'ingénierie de formation sous l'appellation *curriculum design*, voire parfois *educational development*. Plusieurs auteurs français ont contribué comme Annie Jézégou mais aussi Jacques Audran qui cosigne en 2009 un article traitant de la socialisation des enseignants (leur professionnalisation aux forums et au métier de tuteur en ligne). On compte, dans les archives, six documents depuis 2010 ayant trait à l'ingénierie de formation (dont la revue critique de *The Art And Craft of Course design* de Tony Earl qui montre l'ambiguïté des traductions distinguant art et métier en matière d'enseignement à distance ou encore *Community Building and Computer-Médiated* de Moisey, Neu et Clevelan-Ines qui est comparable à nos travaux sur les dynamiques de groupes en ligne et sur les réseaux sociaux). Ce à quoi il faut ajouter notre propre article *Penser l'enseignement à distance : valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme* qui vise à faire une synthèse de la déontologie des métiers de l'enseignement à distance – ceci constituant notre apport à cette littérature scientifique-là.

Les dimensions de notre travail sont multiples. Il diffuse une conception aristotélicienne du disciple, où la relation maître-élève est médiatisée par le livre en tant que première forme et outil d'enseignement à distance. Puis il reprend la triade houssayenne telle que nous l'avons élargie pour présenter les métiers et leurs interactions. Et l'article prend le parti d'introduire le point de vue de l'apprenant dans son expérience éducative et sa sensibilité cognitive par

l'esthétique de son apprentissage. Enfin il situe l'élitisme non pas dans des petites classes d'institutions privilégiées où se transmet le savoir en présence (classes préparatoires, grandes écoles, etc.), mais dans la multi-appartenance à une série d'institutions prestigieuses du monde entier délivrant leurs cours en ligne – comme on peut le voir avec les plateformes de Moocs (Coursera, Edx, Fun, Future Learn...) que nous considérons comme la nouvelle génération de l'enseignement à distance.

Enfin, nous avons produit une contribution pour une autre revue canadienne de langue anglaise : *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Cette revue est elle aussi portée par une institution d'enseignement à distance (Athabasca University). Son nom fait référence à la fois au qualificatif *open* de l'Open University et des Moocs, à la fois au *learning* des sciences de l'apprendre émergentes et à la fois à la distance. Quoique ce dernier qualificatif ait récemment changé dans l'intitulé de la revue qui a remplacé *Distance* par *Distributed* (conservant l'acronyme IRRODL) pour faire référence à un apprentissage décentralisé, échelonné, distant ou encore, comme nous le suggérons : « situé »⁸². L'apprentissage en situation faisant référence aux expériences de distribution des savoirs dans le temps et l'espace selon la commodité de l'apprenant. En effet, en plus des publications sur les Moocs de la revue, qui confirme ces sujets des plus en pointe de l'enseignement à distance, le changement d'intitulé vers le terme « distribué » implique une évolution des métiers de l'enseignement à distance vers la conception d'expériences d'apprentissage adaptées aux situations de l'apprenant. Ceci rejoint nos propres travaux sur l'ingénierie de formation qui laissent une place à l'esthétique de l'apprentissage dont doit tenir compte le concepteur pour imaginer des formations adaptées à un apprentissage sur le lieu de travail ou encore en mobilité (que ce soit dans les transports ou bien dans une mobilité structurante comme une vie itinérante de sportif ou d'artiste par exemple – cf. nos travaux sur le marketing de l'enseignement à distance et les habiletés cognitives pour l'apprentissage mobile).

Les articles récents de la revue accordent une place aux compétences de l'analyse de l'apprentissage (*learning analytics*) qui est souvent assistée par ordinateur dans les EIAH mais qui peut s'intégrer dans des pratiques et une théorie de la reconnaissance plus large – c'est par exemple le sens de notre proposition d'intégrer les certificats de Moocs dans un diplôme donnant le grade de licence (que nous qualifions d'ouverte). Ces analyses de l'apprentissage assistées par ordinateur prennent souvent place dans les Cours en ligne ouverts et massifs

⁸² En référence notamment à Lave J ; Wenger E., 1991, *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*, UK

équipés d'environnement de travail tel que Moodle pour le suivi des activités (participation au forum, quizz, correction par les pairs, etc.). Mais ils peuvent être complétés qualitativement par les ethno méthodes en ligne pour étudier par exemple les effets collectifs d'entraînement et d'influence – ce qui dépasse le rapport au savoir individuel. L'analyse du métier de *community manager*, ou animateur en ligne, dans les réseaux sociaux permet ainsi de montrer ces logiques d'apprentissage social : les dynamiques de groupe, le questionnement collectif, l'apprentissage par modèle vicariant sur les forums sont autant de domaines que l'étude de ces métiers en ligne ouvrent.

Toutes ces perspectives récentes abordées par la revue font partie de notre contribution à une industrialisation et d'une division du travail que nous décrivons dans *Monetizing French Distance Education : An Inquiry into higher education value(s)*. Il s'agit en effet de présenter les nouveaux métiers dans une perspective anthropologique large : l'enseignement à distance dans l'histoire du système éducatif européen et français en particulier, ses métiers propres et les conflits de valeurs qu'ils suscitent (approche déontologique inter-métiers), notamment autour (de la mesure) de la valeur d'une formation. Le titre original insiste sur le passage de la gratuité stratégique de l'éducation à un système monnayant les connaissances et leur influence sur la perception du monde pour ceux qui les assimilent – dans une perspective d'économie de la connaissance et alors même qu'une société de la connaissance plus large offre des savoirs gratuits (ressources éducatives libres, cours en ligne ouverts et massifs, etc.). La discussion pouvant porter sur l'incitation par le prix à aller jusqu'au bout de l'enseignement : la barrière à l'entrée étant aussi une incitation à assimiler les savoirs achetés pour ne pas perdre son investissement.

Cette industrialisation de la connaissance, au-delà de ses nouveaux métiers, est aussi le lieu de nouveaux dispositifs, ainsi nous avons proposé l'expression de « théâtre numérique de la formation » pour prolonger virtuellement l'appareil architectural de l'amphithéâtre et développer ses possibilités en termes de diffusion de masse des connaissances – quoique les cours en ligne ouverts et massifs soient aussi doublés de cours par classes virtuelles à visée plus spécialisée et de plus petits effectifs, individualisant et adaptant les savoirs. Toujours est-il que notre étude (par rapport à celles qui concernent les Moocs par exemple à Lille avec le programme Fun) permet d'observer dans un même site institutionnel plusieurs métiers et non pas devoir rechercher les différentes contributions dans des institutions éclatées qui convergent vers une plateforme numérique nationale ne laissant voir que des données statistiques. Les coulisses de nos théâtres numériques sont ainsi plus facilement accessibles et notre apport est

de voir en action leurs métiers cachés regroupés dans un seul lieu et non pas se limiter aux acteurs principaux de l'enseignement en scène devant tous et éventuellement laissant des traces numériques. L'anthropologie épistémique montre ainsi le rapport de l'homme au savoir à l'échelle d'une industrie de diffusion faisant collaborer plusieurs métiers en un seul lieu.

Finalement, nos contributions successives à la littérature scientifique de l'enseignement à distance peuvent faire l'objet d'une comparaison internationale avec l'ethnographe de l'Open University anglaise Martyn Hammersley qui, aujourd'hui professeur émérite de cette institution, avait produit des données similaires d'observation participante de l'éducation (quoiqu'il étudiait des salles de classes dans les années 1980⁸³). Au-delà de notre perspective d'ethno-méthode que nous privilégions dans les sciences sociales de l'éducation pour capter le sens vivant donné aux actes et les débats en cours, nous avons comme lui théorisé les conséquences de la méthode du terrain long en enseignement – quoique sur un versant plus psychologique qu'éthique. A cet égard notre propre article *A model of distance analysis : epistemic fieldnotes for education ethnographers* publié dans la revue anglaise *Ethnography and Education* diffère des manuels⁸⁴ qu'il a pu publier sur la sociologie qualitative de l'éducation en insistant sur la complémentarité entre psychologie et sociologie (alors qu'il développe la politique éducative). Notre travail qui prolonge son œuvre dans l'enseignement supérieur en France bénéficie de son travail pour la reconnaissance du champ d'investigation et des méthodes. Nous contribuons en montrant les particularités culturelles françaises (institutionnelles et juridiques comme le corps des ingénieurs et techniciens de recherche et formation faisant l'objet d'un statut datant des années 1980), les différences liées aux niveaux d'études (l'enseignement supérieur, c'est à la dire la formation des adultes et non l'éducation des enfants) et celles de notre propre génération (réseau numérique, réseau social, EIAH) qui en font un prolongement. Nous nous différencions enfin en nous engageant dans une démarche d'anthropologie épistémique et non d'anthropologie politique critique en matière d'éducation.

⁸³ Cf. Sa thèse de doctorat d'ethnographie en salle de classe : <https://martynhammersley.files.wordpress.com/2013/03/a-peculiar-world-teaching-and-learning-in-an-inner-city-school.pdf>, défendue en 1980 à l'université de Manchester, alors université très influencée par l'interactionnisme symbolique et les ethnométhodes.

⁸⁴ Notamment : Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice, Third edition*. London, UK: Routledge

Un positionnement dans les débats des pédagogies universitaires et numériques

L'anthropologie des savoirs, qui est notre principal axe de recherche avant le politique, appelle un positionnement dans les débats actuels des pédagogies universitaires et notamment des pédagogies numériques. C'est ainsi le sens de nos deux interventions au ministère pour l'ingénierie didactique d'un programme de philosophie en voie professionnelle et la conception d'un diplôme basé sur les Moocs. Nous allons ici présenter en quoi nos travaux peuvent contribuer au débat des pédagogies universitaires et numériques en ayant des retombées pour améliorer les relations entre les corps d'enseignants et d'ingénieurs, notamment dans le cadre de l'approche par programme ; et en étudiant plus spécifiquement les controverses autour des Cours en ligne ouverts et massifs et la place des sciences de l'éducation dans l'université de demain.

L'approche par programme du processus de Bologne

Les agences européennes développant les politiques publiques (comme Europe 2020) de la Commission européennes (l'agence de Turin pour le rayonnement du modèle universitaire européen dans le monde, le Cedefop concernant l'apprentissage des adultes, les agences Erasmus + pour les échanges entre les organisations éducatives) sont complétées par un dispositif original depuis la conférence de Paris de 1998 : ce qui est désigné par « le processus de Bologne » est en effet une conférence européenne itinérante réunissant les représentants des différents ministères nationaux de l'éducation dans une capitale européenne tous les deux ans. Y sont débattues et décidées des perspectives structurantes comme l'ont par exemple été l'espace d'enseignement supérieur et de recherche européen ou la structure Licence-Master-Doctorat des diplômes universitaires. Ce à quoi s'ajoute la promotion d'outils comme les European Credit Transfer System, le curriculum vitae européen ou le supplément au diplôme pour faciliter la communication inter universités via des standards régulateurs. Ce processus de politique éducative européenne pourrait faire l'objet d'une étude historique ou de sciences politiques par l'Institut Universitaire Européen pour des enseignements dans le Collège d'Europe auprès de l'élite territoriale se devant de connaître ces dispositifs.

La prochaine étape du processus de Bologne est la conférence hébergée par Paris en 2018. Son programme annoncé par le groupe de suivi est la mise en œuvre de ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche-programme »⁸⁵. L'approche par programme est un mouvement d'idées venu d'outre-Atlantique, répandu au Québec et en Suisse depuis plus d'une décennie, en passe d'être généralisé dans l'espace d'enseignement et de recherche européen (48 états membres).

L'approche par programme vise à remplacer une construction des formations souvent morcelée dans l'enseignement supérieur (chaque enseignant se préoccupant essentiellement de sa partie et la structure du tout n'étant que faiblement pensée) par une approche plaçant au centre l'apprenant modèle : le bon étudiant, qui atteindra tous les résultats d'apprentissages de la formation – les compétences et savoirs qu'il doit maîtriser à la fin de la formation. Une métaphore courante consiste à indiquer de l'on passe du patchwork au tapis persan, le motif central de la formation (ses résultats d'apprentissage) étant clairement exprimé et prenant l'ascendant sur les parties.

L'approche par programme définit donc un étudiant modèle et ses résultats d'apprentissages visés en fin de formation. Puis l'équipe construit les modules pour aider à atteindre cet objectif commun. Ceci passe donc par un travail collectif d'ingénierie orchestré par le responsable de formation et mobilisant tout le corps enseignant ainsi que la cellule d'appui en ingénierie de l'université (voire le responsable administratif et financier de l'unité de formation et de recherche pour vérifier la faisabilité budgétaire). On voit ainsi que la notion d'équipe pédagogique, voire d'équipe de formation au sens large, prend tout son sens et appelle une étroite collaboration entre enseignants, ingénieurs et même personnel administratif.

Conformément à la perspective européenne, l'équipe de formation travaille autour de résultats d'apprentissage exprimés en compétences ou savoir-faire. Ceux-ci sont signifiés par un verbe d'action avec ses compléments circonstanciels de manière, de lieu et de temps permettant de décrire la situation professionnelle dans laquelle l'action sera conduite à l'issue de la formation. A la place d'une qualification qui définit la qualité de celui qui est formé, c'est-

⁸⁵ L'approche programme est détaillée dans ces pages consultées en octobre 2016 :

- <http://pedagogie.uquebec.ca/portail/approche-programme/lapproche-programme-cest-quoi>
- <https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme>
- <http://www.uclouvain.be/308944.html>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>

à-dire *qui* il deviendra, sont visées des compétences, c'est-à-dire ce *que* saura faire le formé. Ainsi cette approche européenne donne un nouvel éclairage à la notion de formation : il s'agit de viser une forme commune partagée par tous les étudiants. Ils sont dans un processus d'évolution vers cette forme, elle-même en mouvement d'une année sur l'autre du fait des résultats de la recherche et des attentes des mondes professionnels. Le suffixe « -tion » ajouté à la racine « forme » peut indiquer ce double mouvement.

La coopération professionnelle entre enseignants et ingénieurs

Comment alors penser, dans ce nouveau cadre professionnel, la coopération entre les différents membres de l'équipe de formation ? La notion de métier est centrale pour penser cette coopération et ce travail collectif qui sont, selon nous, une avancée de la pédagogie universitaire. Quels sont les identités professionnelles, les activités et leurs compétences de ces différents métiers ? Et comment peuvent-ils s'harmoniser ?

Nous trouvons ainsi un extrait empirique dans nos travaux allant dans le sens de ces questions, notamment sur un des rôles de la complémentarité en ingénierie :

« Si nous étions le « chef de projet » de cette ingénierie didactique, il nous a fallu valider l'idée en construisant une maquette réelle. Pour cela, nous avons mis par écrit nombre de données comme le marketing et la comptabilité de l'ingénierie de formation prédéterminée par les formulaires internes à l'administration, mais aussi une partie de l'ingénierie pédagogique : le déroulé du mémoire collectif et les modalités de travail à distance. Il nous a été demandé par voie hiérarchique de procéder à un enregistrement d'une simulation de soutenance collective à distance par classe virtuelle et c'est là que nous sommes entrés dans la phase coopérative de l'ingénierie didactique. »⁸⁶

Dans le cadre de la biennale de l'éducation du Cnam en 2015, nous avons décrit le cas de l'ingénierie coopérative autour d'un dispositif de formation à distance (soutenance collective par classe virtuelle) et montré que les relations professionnelles dépendaient d'une mémoire collective comme celle qui est inscrite dans les statuts juridiques des corps d'enseignants

⁸⁶ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?", Jun 2015, Paris, France. 2015. <halshs-01181335>

chercheurs et d'ingénieurs techniciens de recherche et formation. Cette mémoire est amenée à vivre et évoluer⁸⁷, comme certains appellent par exemple la reconnaissance par le Conseil national des universités de l'autonomie de la communauté scientifique travaillant sur la formation des adultes par rapport à celle qui l'abrite actuellement en sciences de l'éducation. Nous pensons, avec Mokhtar Kaddouri, que cette division n'est pas utile et que les métiers de la formation font bien partie des sciences de l'éducation (discipline déjà plurielle). D'autres affirment encore que la branche d'activités professionnelles « gestion et pilotage » des Ingénieurs, Techniciens de Recherche et Formation concernant la formation continue devrait être remaniée pour être élargie à une « formation » au sens large, incluant formation initiale et formation continue. Ce changement du cadre juridique mémoriel semble en effet possible avec l'évolution de la fonction formation dans les universités françaises et les regroupements des services centraux autour de directions de formation en charge du pilotage stratégique de la formation initiale et continue au service des conseils : conseil d'administration et surtout conseil de la formation et de la vie universitaire – ce qui appellerait un statut administratif idoine pour le personnel ingénieur si ce mouvement vient à perdurer, pour clarifier leur rôle fonctionnel vis-à-vis des enseignants.

Le cadre juridique cadre donc le présent comme nous l'avons remarqué pour le cadre physique :

« Cet aspect sociotechnique, ou anthropotechnique, est suivi, comme nous l'avons montré (Marty, 2002), par un encastrement du psychosocial dans le physique. Ce sont d'abord un espace et un temps qui sont communs aux hommes et que l'anthropologie (Hall, 1992, 2014) place comme premiers. L'endroit de la réunion cadre les interactions qui s'y déroulent. La disposition des tables et des chaises détermine en partie les jeux de regards et les prises de parole selon les possibilités de communication qu'elle ouvre ou ferme : deux personnes face à face communiquent plus facilement que deux personnes côte à côte. Dans la coopération autour d'une ingénierie didactique, on s'aperçoit que le chef de projet est placé à gauche de la collègue la plus âgée, pour éviter une opposition frontale des deux individus ayant le réseau le plus développé dans la situation. »⁸⁸

⁸⁷ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. <[halshs-01181335](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01181335)>. Le document est issu d'un travail d'observation empirique de trois années auprès des ingénieurs de formation du Cned et en particulier d'une étape d'ingénierie collective regroupant quatre d'entre eux en 2014

⁸⁸ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. <[halshs-01181335](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01181335)>

L'intervention sur la coopération dans l'enseignement à distance aborde ensuite, dans son chapitre suivant, un deuxième point qui est celui du cadre matériel de la coopération. Nous avons en effet rappelé l'importance de l'anthropotechnique, que ce soit dans son versant sociotechnique avec les actants non humains déterminant les relations entre humains, ou dans son versant psychique d'ergonomie et de confort face aux machines. Cette double perspective anthropotechnique peut servir à prendre position sur la collaboration entre enseignants et ingénieurs, les seconds apportant leur concours pour la manipulation d'engins pédagogiques matériels tels que, par exemple Moodle, ou d'engins de recherche en laboratoire de sciences dures notamment ; ce alors que d'autres personnels auraient à assurer le bon fonctionnement de la machine administrative par le génie gestionnaire. On voit alors un sens au passage de l'acronyme ITARF vers ITRF : le personnel purement administratif étant écarté de celui plus en phase avec l'enseignement ou la recherche. La hiérarchie stricte entre E-C et ITRF pourrait ainsi être revue pour laisser plus de possibilités de passage ascendant d'un corps à un autre par évolution de carrière, soit spécialisées dans la formation, soit spécialisée dans la recherche.

Ce qui ouvre le dernier volet de notre trilogie des coopérations, à savoir la question des stratégies individuelles et tactiques qui permettent de comprendre les perspectives et les volontés d'évolution des agents dans l'espace structuré par la mémoire collective et par le cadre matériel – juridique notamment. Stratégies qui ne peuvent être conçues que dans les conditions d'existence des différents métiers et qui pourraient bénéficier de leur souplesse. Ainsi les débats qui ont eu cours sur une « habilitation à diriger les formations », et la prise en compte des résultats formatifs des enseignants dans leur évolution laissent entrevoir des stratégies différentes possibles pour les évolutions du corps des ingénieurs vers celui des enseignants-chercheurs, les premiers pouvant se spécialiser dans la recherche ou dans la formation.

Comme les structures d'enseignement sont constituées de métiers avant tout, avec leurs statuts, identité, compétences, alliances, etc. on peut éclairer la mise en œuvre des politiques nationales et leurs outils (réussite en licence, conseil de perfectionnement s'appuyant sur des observatoires de la vie étudiante, etc.) par les différentes modalités de coopération entre métiers. Ainsi les dispositifs en institutions universitaires tels que les centres de veille pédagogique, de partage d'expérience, etc. sont animés par des représentants de métiers, ou des tandems coopérants, qui ont à la fois une mémoire collective, des cadres matériels, mais aussi des stratégies d'acteurs qui éclairent et déterminent leur coopération.

Les Moocs ou l'enseignement à distance numérique épuré

Ces nouvelles formes de coopération entre métiers dans les cadres nationaux orientés par des directives européennes comme l'approche-programme du processus de Bologne, peuvent trouver une illustration de choix dans les Cours en ligne ouverts et massifs qui sont au plus près de notre étude sur les métiers de la distance et la numérisation de l'enseignement supérieur que nous avons observée à l'université. Notre approche des pédagogies universitaires par équipe pédagogique se centre alors sur les problématiques de pédagogies numériques.

La volonté politique nationale de refonder l'école de la République et de développer le service public du numérique éducatif est complétée par la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Cette loi prévoit la mise en place d'une stratégie nationale d'enseignement supérieur (Stranes) et d'une stratégie nationale de recherche (SNR). Ces deux documents de politique d'enseignement et de recherche voient le jour en 2015. Ainsi le rapport Stranes de 2015 « Pour une société apprenante »⁸⁹ répond à l'objectif politique qui lui est fixé « d'une ouverture de l'enseignement supérieur au plus grand nombre et la préparation au monde demain » par la mise en avant (dès le titre 3, p.95) des usages du numérique pour la transformation pédagogique.

Ces usages du numérique sont développés en parallèle puisque, suite à la même loi de 2013, la plateforme France université numérique est créée pour regrouper les cours en ligne ouverts et massifs des universités. Il s'agit de distribuer au plus grand nombre d'apprenants français ou de la francophonie les cours de nos universités afin de les former au mieux et de rayonner culturellement. Ce dispositif répond aux initiatives nord-américaines de 2011 (Coursera, Edx,...) qui proposaient un enseignement à distance numérique produit par leurs différentes universités et regroupés sur des plateformes épurant les services (inscription ouverte et facilitée, documents vidéo ou textuels, forum de discussion, quizz de compréhension, éventuellement correction par les pairs ou exercices collectifs de bases de données, certificats de réussite). Le passage de ressources éducatives libres en ligne aux cours en ligne ouverts et massifs a pour valeur ajoutée les certificats de compréhension délivrés. Comme le modèle économique est hésitant, le gouvernement français ne confia pas le projet au Cned (comme en

⁸⁹ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf

Angleterre l'Open University porta Future Learn ou L'Uned porte les Moocs espagnols) mais créa une structure à part.

La structure Fun (pour France université numérique), aujourd'hui Groupement d'Intérêt Public, produit donc en France l'enseignement à distance de nouvelle génération. Notre approche en termes de coopération des métiers pourrait avoir pour retombée de comprendre les activités éducatives de cette organisation. Ainsi le système poly-centré laisse les idées de cours en ligne ouverts et massifs aux universités qui valident dans leurs conseils de gouvernance le projet : celui-ci porte l'identité de l'université et son rayonnement dans la francophonie. Il cible des apprenants particuliers et se positionne donc sur le marché des savoirs. L'équipe de Fun valide à son tour le projet et le suit techniquement. Un chef de projet dans l'université coordonne les prestations du corps des enseignants mobilisés et les contraintes techniques. On y voit ainsi se dessiner une équipe pédagogique autour du programme voulu, cette équipe pouvant appartenir à plusieurs universités en cas de coopération sur une thématique disciplinaire forte (comme l'agroécologie par exemple). Toutes les parties prenantes des métiers sont représentées puisque les conseils de l'université comptent des représentants étudiants, des syndicats du personnel administratif, des élus enseignants chercheurs – une ethnographie fine permettrait de suivre les actes de cette coopération : en conseil de la formation et de la vie universitaire, dans les échanges épistolaires avec la plateforme nationale, dans les activités du chef de projet... jusque dans la réception des cours par les étudiants. Ceci permettrait de comprendre comment se construit le consensus délivré par le cours et quels sont les facteurs déterminant les décisions stratégiques qui le préparent. Cela dépasserait donc les traces numériques retraitées statistiquement et permettrait de mettre en lumière les procédures de coopération dans une pédagogie universitaire numérique.

On pourrait alors trouver des résultats analogues à ce que nous avons observé dans l'enseignement à distance traditionnel :

« Le sociogramme lie uniquement des humains. Une vision réticulaire plus large est cependant le réseau foucauldien : le dispositif – terme souvent repris dans la langue vernaculaire des professionnels de l'enseignement à distance étudiés – lie des humains et des non humains : les hommes travaillent sur des ordinateurs avec la logique de leur logiciel et en particulier celle de la classe virtuelle. Si la réunion préparatoire place tous les participants dans la même salle physique, elle se déroule aussi dans une salle virtuelle qui réunit leurs avatars. Ils y figurent par le biais de leur webcam, réunis autour d'un seul document partagé avec la possibilité

de parler au microphone chacun à leur tour et de tchater en parallèle. Les actants sont donc aussi bien les murs de la salle de réunion que les lignes de codes qui les enserrent. »⁹⁰

Nous avons voulu contribuer à ce mouvement de l'enseignement à distance de nouvelle génération en proposant au ministère un modèle économique national de finances publiques⁹¹. En développant le financement de Mooc prévu par les contrats de site liant les établissements (via les Comue) au ministère, il devrait être possible d'atteindre un seuil critique de cours pour proposer des diplômes d'établissement, puis des diplômes nationaux (avec grade de licence par exemple). C'est, depuis notre contribution, ce qui est apparu dans les plateformes nord-américaines avec l'expression « mini-masters ». La critique des coûts de production des cours par les universités serait alors levée, d'une part car ils font partie de leur contrat d'objectifs et de moyens et sont donc financés par l'Etat, d'autre part car l'intégration des cours des autres universités permettrait d'économiser des cours en présence. Ainsi, pour faciliter la reconnaissance des Moocs dans les programmes existants en présence, nous avons proposé l'équivalence 1 Clom = 1 ECTS (soit 25 heures de travail étudiant validé)⁹².

Nous pensons finalement que la pédagogie universitaire numérique peut prendre sa forme dans le travail en équipe pédagogique autour de programmes numériques dans ces différents dispositifs. A cet égard, une didactique professionnelle de l'enseignement supérieur, parallèle à la didactique professionnelle de la recherche émergente, pourrait être développée en prônant un principe non disciplinaire, voire inter-facultaire. Elle mettrait en avant cette coopération inter métier et les nouveaux média de l'éducation numérique. Elle déboucherait sur des compétences, sociales, psychiques et techniques comme le sens des dynamiques de groupe, la résistance à la pression des dates butoirs ou encore le maniement de didacticiels en EIAH.

La place des sciences de l'éducation dans l'université à venir

⁹⁰ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?", Jun 2015, Paris, France. 2015. <halshs-01181335>

⁹¹ Cet accompagnement de professionnels du ministère, ou encore cette recherche opérationnalisée et appliquée, trouve une trace dans : Olivier Marty. Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence. [Rapport Technique] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. 2016. <halshs-01329191>.

⁹² Ce mouvement d'insertion de Moocs selon ce même schéma dans les cursus, d'ingénieur ou de formation initiale, se multiplie comme en font état les actes du 8^{ème} colloque (2015) des Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur

Au fil de ce mémoire nous avons abordé plusieurs évolutions de l'université qui devient un nouveau cadre de l'enseignement à distance avec ces pédagogies universitaires et numériques innovantes. La numérisation de l'enseignement supérieur, menée par les institutions d'enseignement à distance, atteint l'université telle que aujourd'hui massifiée et professionnalisée pour prendre en charge une génération connectée. C'est notamment le sens de l'ouvrage de Lameul et Loisy⁹³ particulièrement bien reçu par la communauté française de sciences de l'éducation qui montre que les freins souvent contre le développement de l'enseignement à distance à l'université se lèvent peu à peu, grâce à l'attelage de la technique et de la pédagogie qui font avancer les institutions.

Il n'est pas nécessaire de revenir à l'histoire de l'université abordée ci-dessus mais on peut citer plusieurs groupes de recherche européens des *higher education studies* comme CHER animé en France par Christine Musselin avec une perspective de sciences politiques⁹⁴, ou encore, plus récemment, le projet financé par l'European Research Council, UNIKE au Danemark ayant une perspective de sciences de gestion dans l'économie de la connaissance. Notre contribution à ce réseau ERC sur le modèle de l'université numérique d'avenir a été acceptée et devrait être présentée oralement en novembre 2017. On peut aussi citer le réseau E-Pathie de FMSH où se réfléchissent les actes important en matière d'innovation pédagogique à l'université⁹⁵.

Ces dispositifs universitaires pour penser l'université sont complétés par des rapports politiques comme the High Level Group on the Modernisation of Higher Education, *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (juin 2013) ou des actes comme, en France, ceux de la Conférence des Présidents d'Université. On voit dans ces derniers une préoccupation pour l'avenir de l'université (2012) qui se précise par l'innovation (2014) et le numérique (2015).

⁹³ Lameul G., Loisy C. (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, (préface De Bernadette Charlier), De Boeck Supérieur

⁹⁴ Donnant lieu notamment à ces deux ouvrages : Musselin C., Kehm B., 2013, *The development of higher education research in Europe. 25 years of CHER*. Sense Publisher, Rotterdam ; Musselin C; Neave G; Amaral A., Maassen P., 2009, *European Integration and the governance of higher education and research*, Springer. Et l'on peut regretter que la question de la pédagogie numérique ne soit pas dans leur agenda de recherche pour une mise en place par les lieux de pouvoir français et européens.

⁹⁵ www.epathie.msh-paris.fr/

Tous placent le numérique au centre de l'évolution des universités et de la transformation pédagogique : loin d'être un accessoire, c'est un moteur qui change les expériences d'apprentissage des étudiants et permet l'individualisation des savoirs. Les sciences de l'éducation peuvent alors avoir un rôle de recherche primordial pour comprendre ces processus, les anticiper et former les acteurs universitaires qui y sont engagés.

Ainsi les exigences et standards européens de qualité appellent une formation des universitaires pour homogénéiser et élever le niveau des pratiques. C'est une des missions des écoles supérieures du professorat et de l'éducation en France, c'est aussi l'idée d'une école européenne centralisant ces initiatives (émise dans le rapport à la Commission Européenne de 2013 cité supra). L'institut français de l'éducation et les chaires de l'Unesco pourraient porter un tel projet depuis la France.

Du fait de notre propre parcours rappelé ci-dessus (formé par l'enseignement à distance puis observateur-participant dans un centre national avant d'assumer des fonctions universitaires pour en comprendre les contraintes liées au présentiel traditionnel⁹⁶), nous pensons qu'une innovation de rupture est possible grâce à ces structures nouvelles émergentes, là où l'université procède par innovation incrémentale. Le réseau des universités multi-centré est aussi remaillé et densifié par les cours en ligne ouverts et massifs qui permettent à des équipes pédagogiques interuniversitaires de coopérer et aux étudiants d'apprendre de différents centres urbains en parallèle et sans avoir à se déplacer – ou plutôt en ayant une mobilité non corrélée et portée par des projets de vie plus larges. Le déplacement géographique, culturel et linguistique prôné par Erasmus + est ainsi une migration renforçant l'homogénéité européenne tout en étant dissocié en partie des mobilités dans les savoirs qui circulent sur le réseau numérique. Chaque étudiant peut se construire un parcours individualisé, modularisé et adapté à ses exigences professionnelles ou familiale tout au long de sa vie. La recherche est portée dès la licence (directives de la Stranes de 2015) et les Moocs permettent aux étudiants les plus impliqués dans le cours d'encadrer leurs camarades numériques – comme jadis cette mission était réservée aux doctorants moniteurs. L'économie de la diffusion des savoirs se modifie au sein d'un système plus souple, plus agile, avec des cycles courts. Les approches programmes impliquent ainsi les étudiants dès les premiers cycles.

⁹⁶ Aussi rappelée pour les lettres et sciences humaines et leur « habitus institutionnel » propre dans : Brigitte Albero, Bernard Dumont. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. <http://www.item-sup.org/>, 2002. <edutice-00000387>

L'invention majeure de l'université par l'Europe se renouvelle ainsi avec la numérisation et appelle un rayonnement de ce nouveau maillage. A l'échelle globale, les classements internationaux demandent des concentrations d'établissements pour une meilleure visibilité. C'est ce qui s'est engagé en France avec les pôles de recherche et d'enseignement supérieur, devenus communautés d'universités et d'établissements et largement financés par les programmes d'investissements d'avenir successifs. Ce nouvel échelon administratif et cette territorialité concentrée seraient aussi un lieu dans lequel les sciences de l'éducation pourraient avoir une place pour effectuer des recherches sur la transformation pédagogique impliquée par le numérique.

Ainsi la société de la connaissance, avec son économie propre, serait réfléchie dans un monde post colonial aux frontières linguistiques avant d'être territoriales. Et comme les études de genre l'ont initié, de nouvelles formes d'égalités pourraient apparaître. Une conséquence de la formation tout au long de la vie serait en effet une société où les rapports de pouvoir seraient émancipés de l'âge : chaque génération apportant en effet son expertise technique dans une histoire accélérée et les individus auraient à professer leurs expériences.

Chaque acteur universitaire, au niveau individuel ou institutionnel (regroupement des 25 Comues notamment) pourrait alors prendre sa position selon le phénomène empirique observé lors de nos études :

« Michel Crozier (2014) et Friedberg (1997), ont bien montré comment les acteurs humains dans un système d'interactions avaient chacun leur stratégie pour augmenter leur pouvoir en s'appuyant sur leur compétence (technique, juridique, organisationnelle, communicationnelle) comme sur les zones d'incertitudes qui masquent leur jeu aux autres. Ils peuvent ainsi s'allier ou s'opposer pour parvenir chacun à leur fin. Dans le cas observé d'ingénierie didactique coopérative, trois objectifs divergents sont poursuivis : le chef de projet veut terminer sa maquette au plus proche de son dessein initial, la collègue plus âgée veut valoriser sa participation auprès de la chef de service et a donc elle aussi intérêt à ce que l'opération conjointe se déroule bien – ce qui est pour l'un une fin est pour l'autre un moyen, ce qui signifie une implication différente. Les deux autres participants sont pris dans un emploi du temps serré et veulent en terminer au plus vite (quitte à ne pas achever l'enregistrement) et trouvent souvent à s'allier pour viser ce moyen commun servant leurs fins individuelles divergentes. »⁹⁷

⁹⁷ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?", Jun 2015, Paris, France. 2015. <halshs-01181335>

Projet scientifique : diriger des recherches en anthropologie

Il s'agit à présent de dépasser ces prises de positions et ces points de vue sur des controverses vivantes, par définition polémiques, quoique modérées scientifiquement, pour faire évoluer les débats actuels. Retournons à présent sur l'intention même de l'habilitation et de son projet de direction de recherche en anthropologie.

Projet académique : diriger des recherches en anthropologie de l'éducation

A l'issue ce mémoire, se dessine plus clairement le projet scientifique sur les organisations éducatives et celles qui contribuent à numériser l'enseignement supérieur, par l'influence des métiers de la formation à distance des adultes.

Nous avons repris et prolongé, dans les métiers de la formation à distance, notre ambition d'une analyse du travail dans les mondes professionnels par observation participante et monographies d'organisations. L'intérêt pour l'innovation (des Start Up) s'est conservé par l'enseignement à distance laissant une part importante au numérique et aux nouveautés pédagogiques. La dimension du sens et des valeurs, apportée indirectement par notre thèse, s'inscrit pleinement dans ce parcours d'ethno-méthode présentant le sens pour les acteurs (les conflits de déontologie) comme le sens pour le chercheur (la tentative de synthèse des valeurs instituées).

Nous voulons prolonger ce parcours en prenant des responsabilités dans un laboratoire de recherches en sciences de l'éducation ayant pour mission les métiers de la formation par l'analyse des pratiques innovantes des acteurs au travail. Qu'il s'agisse d'ethnographie ou d'écriture réflexive, selon le degré dans la professionnalisation du chercheur d'une part, ou de l'acteur de terrain d'autre part, la démarche d'une raison graphique des professions est la même.

Ainsi l'accompagnement d'étudiants se professionnalisant via des stages ou dans des dispositifs d'alternance et écrivant sur leur expérience selon les cadres d'analyse d'un laboratoire, mais aussi l'accompagnement de professionnels en reprise d'études ou en VAE valorisant académiquement leurs activités professionnelles, devrait permettre de produire des données nouvelles et stables sur les métiers de la formation à distance et les organisations éducatives au sens large.

C'est sur ces données de recherche sur lesquelles nous pensons adosser les diplômes et formations, en les rapprochant ainsi au mieux des réalités de terrain dans les débouchés. Notre démarche de chercheur s'inscrit ainsi pleinement dans la conception de formations opérationnelles en lien avec l'emploi.

La proximité avec les besoins des acteurs économiques devrait permettre un financement pour partie en ressources propres de cette ambition académique. La constitution de bases de données sur l'expérience formalisée de leurs métiers par les étudiants de l'université serait utile à la communauté professionnelle. Elle peut aussi s'inscrire dans le cadre de financements nationaux (ANR) ou européens (ERC) faisant l'objet d'appel à candidatures en français ou anglais.

Au-delà de l'accompagnement de cette mise en récit des réalités professionnelles par ses acteurs novices ou experts, grâce aux techniques d'écriture de l'action que nous avons acquises par notre expérience de chercheur et qui sont largement partagées par la communauté de recherche contemporaine, nous avons pour ambition de raisonner sur les méthodes et compléter le panorama théorique et épistémologique en la matière. Ce travail d'épistémologie sur les éthiques de la recherche passe par une esthétique des travaux produits utile aux autres chercheurs et étudiants. Il a été amorcé dans quelques-uns de nos travaux publiés et devrait profiter pleinement d'un emploi résolu et définitivement tourné vers cet objectif.

Intentions scientifiques : une anthropologie complexe

Les titres précédents montrent les axes que nous avons travaillés au cours du terrain dans l'enseignement à distance : la formation, la professionnalisation, les organisations, les activités, la communication, les médias, l'identité, les conceptions, les apprentissages, les valeurs qui donnent sens au projet. Le tout s'inscrit dans une démarche que le professeur Jean Marie Barbier nous a aidé à qualifier d'anthropologique, reposant sur un effort d'ethnographie et d'écriture réflexive, produisant des données au statut de *récits d'expérience* publiés et présentés dans nos annexes. Notre sociologie qualitative des institutions éducatives au Centre national d'enseignement à distance est comparable à celle que nous avons eue pour l'École des hautes études commerciales, décrivant de l'intérieur les us coutumes de l'organisation et de ses acteurs. Ceci nous rapproche d'une analyse des activités même si notre approche méso est d'abord issue de l'observation participante.

Pour servir notre projet académique d'une direction scientifique en anthropologie de l'éducation (soit plus largement d'une anthropologie épistémique soit au sens étroit d'une anthropologie des métiers de la formation), présentons les moyens mis en œuvre. Nous laissons une place importante à ces moyens de la recherche : la méthode du carnet de terrain (complété par le film ethnographique : nous aurons à tirer parti de la révolution des caméras téléphoniques et de la diffusion plateforme vidéo pour la recherche de terrain, tout en préservant l'anonymat scientifique) et l'écriture réflexive qui forment le récit d'expérience. Les modalités entre le chercheur pur et le praticien avec une écriture réflexive font l'objet de nuances multiples selon les situations d'études et l'ambition de chacun – tous chercheurs participants potentiels à ce projet d'anthropologie de l'action éducative.

Comme nous l'avons esquissé dans la conclusion à notre intervention orale à la *Biennale de l'éducation 2015*⁹⁸, même si l'on n'y reprend pas l'ensemble de nos théories de nos trois premiers livres, un principe perdure : une réflexion qui est structurante pour notre habilitation puisqu'elle cherche à définir les conditions pour passer de l'ethnographie – non pas à la philosophie car ce serait rester prisonnier d'un terrain comme nous l'avons montré dans l'enseignement à distance – à l'anthropologie. Ceci en *accumulant des expériences réflexives dans des terrains éducatifs variés, dans des aires complémentaires afin d'en abstraire des modèles théoriques à la généralité croissante*.

Les terrains possibles sont nombreux : l'enseignement supérieur et sa politique de numérisation dans les lieux de gouvernance, l'enseignement à distance et ses plateformes numériques, la formation d'adultes par classes virtuelles, les communautés éducatives connectées en lien avec les établissements, les déontologies des disciplines avec leurs controverses médiatisées en organisation éducative, etc. Tous concordent pour étudier par le menu la transition historique vers une numérisation de l'enseignement supérieur par les organisations éducatives. L'anthropologie que nous proposons est donc complexe, à la fois par la multiplicité de ses terrains et la richesse de ses lectures. Elle est une et solidaire de par sa méthode.

⁹⁸ Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. [halshs-01181335](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01181335)

Ainsi, un document de travail important pour comprendre notre visée anthropologique⁹⁹ propose des axes théoriques relevant de l'anthropologie politique de l'éducation. La réflexion sur la possibilité d'une anthropologie de la formation des adultes à partir de terrains ethnographiques analyse la nouvelle gestion publique par la constitution d'une comptabilité en formation ouverte à distance. Elle propose ensuite de résoudre les conséquences antinomiques des principes de liberté et d'égalité en éducation, paradoxe politique important qui montre les contradictions entre la liberté de s'instruire (et donc d'augmenter sa position sociale à venir) et l'égalité de tous (qui suppose des positions identiques).

Notre projet scientifique est donc de diriger des recherches anthropologiques complexes sur le fait éducatif.

⁹⁹ Olivier Marty. An anthropology of education management: Out of socio-political field studies of adult education conception. 2015. <halshs-01233789>

Appareil de lecture du mémoire d'habilitation

Table des matières détaillée

Raisons de l'inscription à l'université de Rouen	2
Exergue des remerciements	2
Résumé introductif	3
Sommaire du mémoire	6
1/ Parcours multi-institutionnel : une observation participante des mondes professionnels	7
Parcours académique multi-institutionnel	7
Premiers ouvrages sur l'observation participante en milieu professionnel	7
L'apport des nouvelles technologies : les littératures électroniques	10
Le moment de la thèse : les valeurs déontologiques en éthique	11
La discipline des sciences de l'éducation : analyser les activités en formation	14
Le terrain de l'enseignement à distance : une sociologie de la gestion éducative	16
Résultats sur quelques objets de recherche dans les métiers de la formation	19
Formation	20
Pédagogie	21
Didactique	23
Professionalisation	25
Organisations	27
Activités	29
Communication	31
Média	34
Identité	36
Conception	38
Apprentissages	40
Valeurs	43
Extrait de thèse de doctorat sur les valeurs	43
Tableaux des terrains et résultats condensés	44
2/ Positions épistémiques autour du récit d'expérience	47
La méthode du terrain long en institution éducative : distances et algèbre	47
Le statut des données : le récit d'expérience	49
La perspective anthropologique	51
Une anthropologie des mondes contemporains	52
De l'anthropologie de l'éducation à celle des savoirs : vers l'anthropologie épistémique	55
Au-delà de la notion de métier	59

Une épistémologie équilibrée entre constructivisme et positivisme	64
Apports épistémiques d'une formation de philosophe	65
Perspectives épistémiques ouvertes par la pratique	72
3/ Contributions aux littératures scientifiques : la numérisation de l'enseignement supérieur	76
L'actualité scientifique des métiers de l'enseignement à distance	77
État de la littérature française et positionnement dans l'ingénierie de formation	77
Comparaisons scientifiques avec la littérature occidentale	81
Un positionnement dans les débats des pédagogies universitaires et numériques	87
L'approche par programme du processus de Bologne	87
La coopération professionnelle entre enseignants et ingénieurs.....	89
Les Moocs ou l'enseignement à distance numérique épuré.....	92
La place des sciences de l'éducation dans l'université à venir	94
Projet scientifique : diriger des recherches en anthropologie	98
Projet académique : diriger des recherches en anthropologie de l'éducation	98
Intentions scientifiques : une anthropologie complexe.....	99
Appareil de lecture du mémoire d'habilitation.....	102
Table des matières détaillée.....	102
Index des notions.....	104
Table des illustrations	105
Bibliographie.....	106
Documents de l'auteur	106
Anthropologie, sciences sociales du fait éducatif et leur épistémologie	111
Enseignement à distance et pédagogies numériques.....	115
Annexes.....	118
Curriculum Vitae Synthétique	118
Liste des publications présentées en annexes	126
9 Articles.....	126
3 Communications	126
2 Livres.....	127
1 Chapitre de livre.....	127
1 Co-direction de livre (extraits)	127
4 Documents de travail	127

Index des notions

- acte12, 13, 29, 68
- administration 7, 32, 59, 90, 123
- anthropologie 44, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 86, 87, 99, 100, 101, 111, 113
- apprentissage 10, 13, 20, 22, 25, 29, 32, 33, 35, 41, 42, 45, 46, 55, 58, 60, 61, 64, 82, 84, 87, 88, 96, 126
- communication.....9, 10, 15, 31, 33, 34, 35, 58, 87, 96, 99, 112, 115, 116
- conception.... 14, 15, 29, 36, 38, 39, 40, 43, 53, 58, 61, 65, 66, 70, 72, 73, 80, 83, 84, 87, 99, 101, 110, 121, 127
- déontologie ... 12, 13, 26, 27, 59, 60, 61, 83, 98
- didactique 17, 20, 23, 24, 25, 27, 33, 59, 63, 71, 74, 87, 94, 123
- discours8, 9, 13, 18, 19, 26, 32, 71
- distance .2, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 59, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 107, 110, 115, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 126, 127
- ethnologie
 - ethnographie23, 32, 67, 72, 90, 100, 126
- expérience 2, 28, 29, 35, 46, 53, 61, 65, 67, 68, 83, 91, 98, 99
- formation ... 2, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 54, 55, 57, 60, 63, 64, 65, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127
- institution 17, 25, 27, 28, 32, 34, 46, 47, 54, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 80, 84, 86, 115
- média 11, 34, 35, 36, 41, 46, 62, 94, 99
- métiers2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 27, 28, 30, 32, 35, 44, 46, 54, 57, 59, 62, 63, 66, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 110, 116, 121, 124, 127
- normes111
- numérique. 8, 15, 22, 41, 81, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 116, 123, 124
- organisations 7, 9, 13, 14, 15, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 38, 44, 45, 47, 49, 53, 59, 63, 98, 99
- outils 8, 16, 45, 59, 80, 87, 91
- pédagogie 13, 16, 20, 22, 23, 33, 49, 60, 89, 93, 94, 95, 116, 123
- pratiques .. 8, 10, 12, 13, 17, 21, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 42, 44, 61, 71, 72, 80, 81, 84, 90, 96, 98, 100, 110, 112, 115, 121, 123, 126, 127
- professionnalisation... 2, 14, 15, 17, 25, 26, 27, 36, 44, 75, 79, 81, 83, 98, 99, 115
- sens .7, 9, 12, 17, 20, 28, 30, 32, 33, 36, 42, 43, 44, 53, 54, 61, 62, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 98, 99, 109, 111, 112, 121, 127
- université
 - universitaire.... 2, 7, 9, 10, 12, 15, 19, 22, 27, 29, 36, 40, 43, 70, 82, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 115, 123, 124
- valeur 10, 17, 18, 25, 26, 29, 37, 41, 43, 44, 46, 59, 60, 63, 85, 92

Table des illustrations

Tableau des terrains de l'auteur.....	46
Le modèle d'analyse des distances.....	48
L'aplatissement de la triade houssayenne dans l'enseignement à distance	62
La pyramide des savoirs.....	68

Bibliographie

Documents de l'auteur

Accompagnement de professionnels et direction de recherche

Beauplet Claire, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2007, *Le marketing du livre*, Programme Grande Ecole de l'Edhec

Blauwblomme B, Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Qualification et compétences sont-elles synonymes d'employabilité ? Exemple du BTS Technico-commercial*, Master Métiers de la formation, Université de Lille

Claisse T., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Qu'est-ce qu'une compétence ? Essai de définition*, Master 2 Ingénierie de Formation, Université de Lille

Gaynard C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Quels seraient les points d'amélioration en cas de déploiement du blended learning chez Norauto ?*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

Hector Jean François, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2007, *La consommation motivée par le sens*, Programme Grande Ecole de l'Edhec

Joseph F., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *La gestion de la charge cognitive dans la conception de modules de formation*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

Mainguy J., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse d'une structure de formation dans une fédération sportive : le cas du brevet d'Etat*, Master 2 Ingénierie de Formation, Université de Lille

Marty O. *Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence*. [Rapport Technique] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. MENESR 2016. [<halshs-01329191>](#)

Matus C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Comment mettre en place, développer et entretenir une communauté d'établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche autour d'une plateforme de baladodiffusion ? L'exemple de Lille1Pod*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

Peninque Dorothée, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2010, *Le marketing dans le secteur de l'édition*, Programme Grande Ecole de l'Edhec

Rosengard C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Vers l'écriture numérique : étude des pratiques de l'innovation au Cned de Vanves*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

Sidibe B., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse de la formation dans les ateliers d'apprentissage au Bénin : cas de la menuiserie et de la mécanique*, Master Métiers de la formation, Université de Lille

Sinare B.P., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse des difficultés de formation continue des enseignants du primaire dans les pratiques pédagogiques du Burkina Faso : cas de trois écoles de Ouagadougou*, Master Métiers de la formation, Université de Lille

Wypelier F., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Des modalités de formation à distance pour un dispositif de Pédagogie Institutionnelle*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

Articles : français, anglais, espagnol, 6 dans les revues de la section 70, un dossier dirigé

Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1), <http://www.ijede.ca/index.php/jde>. [<halshs-01348565>](#)

Olivier Marty. Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance : comparer formation par le travail et formation au travail. *Travail et Apprentissages*, 10/2015, n° 15, p. 103-115. [<halshs-01239986>](#) (seule la notice est consultable en ligne)

Olivier Marty. A Proposal for Teaching Philosophy in the Lycées Professionnels. *Prospero: a journal of new thinking in philosophy of education*, Norwich, U.K. : Triangle Journals Ltd, 2015, vol. 21 (n° 1), pp. 10-13. [<halshs-01183503>](#)

Olivier Marty. Monetizing French Distance Education. A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2014, vol. 15 (n° 2), [<10.19173/irrodl.v15i2.1677>](#). [<halshs-00994600>](#)

Olivier Marty. A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and Education*, Taylor & Francis (Routledge), 2014, vol. 10 (n° 1), pp. 17-27. [<10.1080/17457823.2014.922892>](#). [<halshs-01010283>](#)

Olivier Marty. La formation par le théâtre : scènes, acteurs et improvisations. Éditorial. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 5-6. [<halshs-00806539>](#). Incluant l'article Olivier Marty. Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 59-68. [<halshs-00806538>](#)

Olivier Marty. Tráajar en las start-up. Invertir y divertirse en empresas innovadoras.. *Revista de ciencias sociales*, Universidad de Costa Rica, 2002, Globalización: crecimiento económico vrs. desarrollo social, pp. 49-61. [<halshs-01257586>](#)

Olivier Marty. La vie de Start Up (S) Investir dans les entreprises innovantes. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, Les Annales des Mines, 2002, pp.4-15. [<halshs-01202122>](#)

Olivier Marty. A partir de la construction d'une pirogue Djuka : milieu fermé versus milieu ouvert. *ethnographiques.org*, Association Ethnographiques.org, 2002,

<http://www.ethnographiques.org/2002/Marty>. [<halshs-01202125>](#)

Olivier Marty. Fins et moyens dans le processus institutionnel. Comment les institutions s'émancipent de leur projet initial. *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Hermann, 2001, pp. 105-107. [<10.4000/labyrinthe.1122>](#). [<halshs-01261126>](#)

Communications scientifiques (colloques avec ou sans actes, conférence invitée)

Olivier Marty. L'écriture numérique du guide de formation : quelles influences sur l'apprentissage des étudiants ?. *Colloque : E-Formation des adultes et des jeunes adultes*, Jun 2015, Lille, France. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/>. [<halshs-01181339>](#)

Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. [<halshs-01181335>](#)

Olivier Marty. Les métiers innovants de la formation. Le champ de la formation professionnelle et l'ingénierie de formation à distance. *Les métiers innovants de la formation*, Dec 2013, Paris, France. 2013. [<halshs-01007448>](#)

Olivier Marty. Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent. *Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Jun 2013, Nantes, France. [<halshs-00831524v2>](#)

Olivier Marty. Learning on an online campus. Students team building through online interactions with a LMS. *ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation*, Nov 2013, Seville, Spain. [<halshs-00923472>](#)

Olivier Marty. Industrializing virtual classrooms in distance education. How to measure added value of a training ?. *ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation*, Nov 2013, Seville, Spain. [<halshs-00923473>](#)

Olivier Marty. Studying (in) a French grande école. Combining mobility, motives and mobilization. *Colloque HEM. Higher Education and Mobilities*, Dec 2013, Grenoble, France. <[halshs-00831980v2](#)>

Olivier Marty. An epistemology of distance. Ethnography of training activities: engineering and management in higher education organizations. *International Conference. Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home"*, May 2013, Prague, Czech Republic. <[halshs-00833739](#)>

Olivier Marty. Le droit chemin : une méthode. Acte, activité et action d'apprentissage au Cned. *CRF. Séminaire doctoral*, Oct 2012, Paris, France. <[halshs-00777007](#)>

Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Présentation à l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. <[halshs-00776590](#)>

Livres

Olivier Marty. *Klikoo.com : Ethnographie d'une start up*. Le Manuscrit, 2004, Essais, <<http://www.manuscrit.com/book.aspx?id=4768>>. <[halshs-01202131](#)>

Olivier Marty. *Le son et le sens*. Le Manuscrit, 2004, <http://www.amazon.fr/son-sens-Olivier-Marty-ebook/dp/B005ZLTPA0/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1443026377&sr=8-1&keywords=le+son+et+le+sens+olivier+marty>. <[halshs-01203807](#)>

Chapitre de livre

Olivier Marty. Du métier informatique à l'art de la formation. Une critique épistémologique et esthétique du didacticiel Ammonite. Cardona Gil Emmanuel, Lemaître Denis (dir.). *La modélisation des activités managériales au défi de la formation. Analyse d'un serious game*, L'Harmattan, Coll. Action et savoir, pp. 75-92, 2015, 978-2-343-06389-8. <[halshs-01187721](#)>

Co-direction de livre

Olivier Marty. : *Start Up ? Du mythe médiatique aux réalités sociologiques*. L'Harmattan. Paris, France. 2004, <<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=16092>>. <[halshs-01202127](#)>

Documents de travail publiés : thèse, mémoire, traduction, carnet de terrain, article retiré, etc.

Olivier Marty. *An anthropology of education management: Out of socio-political field studies of adult education conception*. 2015. <[halshs-01233789](#)>

Olivier Marty. *Ingénierie didactique*. Master. Ingénierie Didactique, Université de Lille, cours à distance, France. 2015, 10 p. <[cel-01260590](#)>

Olivier Marty. *Sociologie des professions : qu'est-ce qu'un ingénieur ?*. École d'ingénieur. Qu'est-ce qu'un ingénieur ?, INP Ensa Toulouse, France. 2016, 34 p. <[cel-01257587](#)>

Olivier Marty. *Distance education ethics: How technique impacts morality and deontology*. 2014. <[halshs-01233793](#)>

Olivier Marty. *Les arts et métiers organisant l'accès aux savoirs à distance. Enseignements médiatisés et intermédiaires éducatifs : des compétences professionnelles*. 2014. <[halshs-01233791](#)>

Olivier Marty. *Learning experience on a touchpad: Qualities required for mobile learning*. 2014. <[halshs-01233794](#)>

Olivier Marty. *Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques*. Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF. 2013. <[halshs-00960850](#)>

Olivier Marty. *Digital skills' portfolio : formalizing the informal in computer learning. An ethnography of distance education engineers*. Document de travail. SSRE2013 Annual Conference. "Integrating formal and informal learning". Luga.. 2013. <[halshs-00814233v2](#)>

Olivier Marty. *La carte des chemins de formation atypiques. Analyse d'un webzine institutionnel comme outil de marketing de la formation*. Prépublication. Chemins de formation au fil du temps, n° 18 [Document accepté pour publication] 2012. <[halshs-00977191](#)>

Olivier Marty. *Le Cned : administration ou industrie éducative ? Les valeurs et la culture éducative d'une institution en formation*. 2012. <[halshs-00777012](#)>

Olivier Marty. *Distance education engineering. Interactive method and virtual pedagogy for French learners*. Working paper. 2012. <[halshs-00776581](#)>

Michael Grahame Moore, Olivier Marty. *La théorie de la distance transactionnelle*. Trad. de M. G. Moore, The Theory of Transactional Distance. Handbook of Distance Education, 2007,.. 2012. <[halshs-00777034](#)>

Olivier Marty, *Éthiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Nietzsche*, thèse de doctorat en philosophie dirigée par Francis Wolff (Ecole normale supérieure) présentée en soutenance en 2011 à l'Upod devant les professeurs Jean François Balaudé, Marc Crépon et Francis Marmande. Mention très honorable. Publiée en texte intégral sur www.theses.fr

Olivier Marty. *Le projet Inter-lang : Analyse d'un groupe de travail en grande école*. 2002. <[halshs-01233788](#)>

Olivier Marty, *Les piroguiers du Maroni : présentation d'un groupe de travail, représentations d'une activité technique*. Mémoire de DEA Ecole normale supérieure-Collège de France (direction Philippe Descola). 2001. <[dumas-01235827](#)>

Les documents de travail mentionnés sont disponibles en ligne sur HALSHS et peuvent faire l'objet d'une étude de scientométrie sur leur consultation par des chercheurs (en France, aux Etats-Unis et en Chine principalement). Tout comme la thèse, ils sont susceptibles d'être trouvés aisément par un moteur de recherche, téléchargés, lus et cités par d'autres chercheurs ou des étudiants selon un référencement normé par le CNRS, unifiant les normes scientifiques et philosophiques.

Nous comptons en novembre 2016 un projet de livre en cours d'évaluation par un éditeur universitaire de sciences de l'éducation, un article en cours de relecture par des revues de la section 70, une proposition d'intervention dans une conférence sur l'université comme organisation éducative en cours d'évaluation. Ces documents ne sont pas mentionnés ailleurs dans notre dossier car ils n'ont pas fait l'objet de publication. Leur contenu intervient en partie dans les écrits ci-dessus sur les objets de recherche.

Vulgarisation

Olivier Marty. *Le jeu*. Le Manuscrit, 2002, Paris, https://www.amazon.fr/Jeu-Olivier-Marty-ebook/dp/B005S1D6SO/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1486561708&sr=8-1&keywords=le+jeu+olivier+marty Roman de vulgarisation sociologique se déroulant dans un jeu vidéo.

Olivier Marty. Vincent Mazel. *Tauromachie*. 2010 Vidéo Youtube : <https://youtu.be/5h3qjbUwQ2E> . Vulgarisation du discours sur les valeurs de la thèse de philosophie, visionnée 63 000 fois en 7 ans.

Anthropologie, sciences sociales du fait éducatif et leur épistémologie

- Abélès Marc, Jeudy Henri Pierre, 1997, *Anthropologie du politique*, Armand Colin, collection U
- Adell Nicolas, 2011, *Anthropologie des savoirs*, Armand Colin, collection U, SHS, Paris
- Augé Marc, 2010, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Flammarion, Champs Essais
- Bachelard Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Balandier Georges, 2013, *Anthropologie politique*, PUF Quadrige

- Barrow, Clyde W., 1990 *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Barth F., (2002), “An Anthropology of knowledge”, in *current anthropology*, vol. 43, n° 1, pp. 1-11.
- Barthes Roland, 2002 (1957), « Mythologiques », dans *Œuvres Complètes*, Paris, Le Seuil, tome I, p. 671-870
- Bateson Gregory, 1977, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Editions du Seuil
- Béguin-Verbrugge A., (2009), *Information, Communication et Anthropologie des savoirs – Electronic Journal of communication information and innovation in Health*, rio de Janeiro, v. 3, n° 3. ISSN 1981-6278
- Berger Peter, Luckmann Thommas, 2012, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Hors collection
- Berrou Claude, Gripon Vincent, 2012, *Petite mathématiques du cerveau. Une théorie de l'information mentale*. Odile Jacob
- Blondel Maurice, 2013 (1893), *L'action*, PUF
- Bloor David, 1976, *Knowledge and social imagery*, Chicago university press
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* Paris, éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz
- Bourdieu Pierre, 1980, *Le sens pratiques*, Paris, éditions de Minuit
- Bourdieu, Pierre, and Laretta C. Clough, 1996 *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford, CA: Stanford, University Press.
- Bouveresse Jacques, 2007, *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi*, Agone, Banc d'Essai
- Bradley, Levinson, Pollock, 2011, *A companion to the anthropology of education*, Blackwell Publishing
- Braudel Fernand, 2007, *Ecrits sur l'histoire*, Flammarion, Champ Histoire
- Brayboy, Bryan McKinley Jones, 2003 The Implementation of Diversity in Predominantly White Colleges and Universities. *Journal of Black Studies*, Special Issue 34(1):72–86.
- Brousseau G., 1980, *L'échec et le contrat*, Recherches, 41, pp177-182
- Canaan, Joyce E., and Wesley Shumar, 2008 *Structure and Agency in the Neoliberal University*. New York: Routledge.

- Descola Philippe, 1986, *La nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'homme
- Descola Philippe, 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard
- Detienne Marcel, Vernant Jean-Pierre, 1974, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris. Flammarion
- Dearborn G., Louise S., *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000 : A Spindler Anthology*, Publisher Lawrence Erlbaum Associates
- Derrida J., 2001, *L'université sans condition*, Galilée, Incises, Paris
- Duhem Pierre, 2007, *La théorie physique, son objet, sa structure*, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, Poche
- Durkheim Emile, 1975 (1910), « Le problème sociologique de la connaissance » dans *Textes 1 : Eléments de théorie sociale*, Paris, Editions de Minuit, p190-194
- Foucault Michel, 1966, *Les mots et les choses*, Paris Gallimard Tel
- Foucault Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Paris Gallimard Tel
- Foucault Michel, 2001, *Dits et écrits 2 1976-1988*, Paris Gallimard
- Garfinkel Harold, 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewoods, Cliffs, Prentice-Hall
- Geertz Clifford, 1986, *Savoir local, savoir global, Les lieux du savoir*, Paris PUF
- Godelier Maurice, 1974, *Un domaine contesté : l'anthropologie économique*, Mouton
- Goody Jack, 1979, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris éditions de Minuit
- Hacking Ian, *The Social Construction of What?*, Harvard University Press, 2000
- Hammersley M., Atkinson P., 2007 (third edition), *Ethnography, principles in practice*, Routledge
- Hammersley M, Traianou A., 2012, *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*
- Hayek Friedrich Von, 1986, *Scientisme et sciences sociales*, Pocket
- Holland, Dorothy C., and Margaret A. Eisenhart, 1990 *Educated in Romance: Women, Achievement, and College Culture*. Chicago., IL: University of Chicago Press.
- Koyré Alexandre, 1985, *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Gallimard, Tel
- Kuhn Thomas, 1983 (1962), *La structure des révolutions scientifiques* Paris Flammarion
- Latour Bruno, 1989, *La science en action* Paris la Découverte

- Levi Strauss Claude, 1958, *Anthropologie structurale*, Paris Plon Pocket
- Levi Strauss Claude, 1987, *Race et histoire*, Paris Denoël Folio
- Levi Strauss Claude, 2008 (1962), *La pensée sauvage*, Paris Œuvres, Gallimard Pléiade, p553-872
- Mir, Shabana, 2009a “Not too ‘College-Like,’ Not too Normal: American Muslim Undergraduate Women’s Gendered Discourses.” *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), pp. 237–256.
- Mises Ludwig Von, 2014 (1921), *L’action humaine, Traité d’économie*. Paris. Les belles lettres.
- Morin Edgar, 1986, *La méthode. 3 : la connaissance de la connaissance*, Seuil, Points Essais
- Popper Karl, 1973, *La logique de la découverte scientifique* Payot Paris
- Rabardel Pierre, 1995, *Les hommes et les technologies, approches cognitives des instruments contemporains*, Armand Colin, U Psychologie
- Ricoeur Paul, 1991, *Temps et Récit*, 3 Tomes, Seuil, Point Essais
- Rommer Thomas, 2014, *L’invention de Dieu*, Seuil, Les livres du nouveau monde
- Rorty Richard, Engel Pascal, 2005, *À quoi bon la vérité ?* Paris Gasset
- Shumar, Wesley, 1997 *College For Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. Washington, DC: Falmer Press.
- Sperber Dan, 1996, *La contagion des idées*, Paris Odile Jacob
- Unesco 2005, *Vers les sociétés du savoir ? Rapport mondial* Paris, Editions de l’Unesco
- Vernant Jean Pierre, 2007 (1965), « Mythe et Pensée chez les Grecs » dans *Œuvres*, Paris, Editions du Seuil, p239-611.
- Weber Max, 1959 (1919) *Le savant et le politique* Paris Plon
- Wolff Francis, 1997, *Dire le monde*, PUF, Essais Débats
- Wulf Christophe, 1999, *Anthropologie de l’éducation*. L’Harmattan. Savoir et formation

Enseignement à distance et pédagogies numériques

Albero B, Dumont B. *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*. <http://www.item-sup.org/>, 2002. <edutice-00000387>

Albero B. *Pratiques d'apprentissages dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation..* Recherches en communication, 2001, Médias, éducation et apprentissages, pp.103-119. <edutice-00000195>

Albero B, Thibault F, Kess P, Tolonen P, Salovaara H, et al. *Les universités européennes à l'heure du e-learning : regard sur la Finlande, l'Italie et la France*. Conférence des présidents d'université italienne (CRUI), 2006. <edutice-00194332>

Albero B, Thibault F. *Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?*. Enseignement à distance : épistémologie et usages, Hermès Science / Lavoisier, pp.35-52, 2004. <edutice-00170457>

Bachelet R., Delpeyroux S., 2015, *Intégrer un Mooc dans un cursus de formation initiale*, p61-70, actes du 8^{ème} colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Innover, comment et pourquoi ? », Ensta Bretagne, telecom Bretagne, UBO.

Bruillard E. et Baron G-L., « Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives », *Quaderni* [En ligne], 69 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 avril 2012, consulté le 31 janvier 2017. URL : <http://quaderni.revues.org/327> ; DOI : 10.4000/quaderni.327

Bertrand I., (2003). « Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur : transfert ou intégration ? », *Distances et savoirs* 1 (Vol. 1) , p. 61-78.

Cisel M., 2005, *Réponses aux détracteurs de l'enseignement en ligne*, in Cités, 2015/3, N°63, PUF

Demaizière F., Cord-Maunoury B., (2003). « Penser une formation aux TIC. Une professionnalisation des acteurs de la formation : formateurs et chefs de projet », *Distances et savoirs* 4/2003 (Vol. 1), p. 533-550 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-4-page-533.htm

Develay M., Godinet H., Ciekanski M., (2006). « Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. », *Distances et savoirs* 1/2006 (Vol. 4), p. 61-72 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-61.htm

Gueudet, G., Lameul, G. et Trouche, L. (2011). "Questions relatives à la 'pédagogie universitaire numérique'. Regard et rôle de la recherche". *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)*, 8(1-2).

Hryshchuk S., (2005). « La trilogie « coût-population-qualité » appliquée au tutorat à grande échelle. », *Distances et savoirs* 2/2005 (Vol. 3), p. 133-156 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-133.htm

Jézégou A, (2012), *La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche*, Journal of Distance Education / Revue de l'Education à Distance, 26(1).

Jézégou A, (2011), *Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes*, Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Education et Formation d'Adultes, 24, 79 - 99.

Lameul, G. (2008). "Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles", Savoirs, 17, 73-94.

Lameul G., Loisy C. (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, (préface De Bernadette Charlier), De Boeck Supérieur.

Lave J ; Wenger E., 1991, *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*, UK

Loiret P-J., (2009). « Politiques publiques et stratégies des acteurs. », *Distances et savoirs* 4/2009 (Vol. 7), p. 645-666 : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-645.htm

Loisy C, Lameul G. *Les universités à l'heure de la pédagogie numérique*. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES), Jun 2015, Brest, France. Actes du VIIIe colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2015)., <<http://www.colloque-pedagogie.org/?<hal-01326640>>>

Moeglin P., 2010, *Les industries éducatives*, PUF, Que sais-je ?

Moore M.G., 2012 (second edition), *Handbook of distance education*, Lawrance Elrabum Associates, New Jersey

Musselin C., Kehm B., 2013, *The development of higher education research in Europe. 25 years of CHER*. Sense Publisher, Rotterdam

Musselin C; Neave G; Amaral A., Maassen P., 2009, *European Integration and the governance of higher education and research*, Springer

Puimatto G., (2014). « Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 14 mars 2014, consulté le 08 février 2016. URL : <http://dms.revues.org/509>

Peraya D., « Des universités se mettent à la distance », *Distances et médiations des savoirs*[En ligne], 16 | 2016, mis en ligne le 17 janvier 2017, consulté le 28 janvier 2017. URL : <http://dms.revues.org/1639>

Pérriault J., 1989, *La logique de l'usage - Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion

Poteaux N. (2013). « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 08 février 2016. URL : <http://dms.revues.org/403>

Reboul O., 2010, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF, Education et Formation

Stratégie nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (Stranes), disponible sur http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf, (consulté en janvier 2017)

Thibault, F. (2007). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947-2004* (thèse de doctorat, Université Paris XIII - Paris Nord, France, sous la direction de Pierre Moeglin et Gaëtan Tremblay). Récupéré du site TEL (thèses-en-ligne) : <http://tel.archives-ouvertes.fr>

Vidal M, Daguet H, Wallet J (dir.), 2017, « Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance », *Distances et médiations des savoirs*, n°18

Annexes

Curriculum Vitae Synthétique

Olivier Marty
78 rue Lepic, 75018 Paris
22/12/1978, 38 ans

06 20 41 53 62 – oliviermarty@yahoo.fr
Marié, un enfant, Permis A et B

Qualités

Docteur (éthique), qualifié de maître de conférences en sciences de l'éducation en 2013
Chercheur associé au CRF (Cnam, axe « organisations de la formation ») et Cirel (université de Lille, axe « conception »)
Membre actif des comités de lecture de *Ethnography and Education* (Angleterre, Oxford) et *International Review of Research on Distributed Learning* (Canada, Athabasca University), référencées par la section 70
Chercheur en pratiques et dispositifs de l'éducation pour l'OPCA des professions libérales

Diplômes nationaux

- Doctorat en philosophie, 2011, Paris
- EDHEC grande école, 2005, Lille
- DEA École normale supérieure et École des hautes études en sciences sociales, 2001, Paris
- Institut d'Études Politiques de Toulouse, 2000
- Licences de philosophie et sociologie, 2000, Toulouse
- Baccalauréat scientifique, 1996, Lescar

Autre : Mooc Stanford/Coursera, *Organizational analysis*, awarded with merits, 2014.

Lectures non diplômantes : support de cours des licences de psychologie, de sciences de l'éducation, d'arts plastiques.

Publications sur les organisations éducatives

Nous comptons, dans la bibliographie ci-avant :

- 6 articles et une direction de dossier dans les revues de la section 70
- 1 chapitre d'ouvrage
- 3 ouvrages sur d'ethnographie des organisations, dont un dirigé
- 10 conférences en sciences de l'éducation avec support publié
- Une dizaine de documents de travail publiés sur HalSHS

Activités d'accompagnement et d'encadrement de recherches en sciences de l'éducation

- Encadrement de 13 mémoires de master 2 et de grandes écoles
Beauplet Claire, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2007, *Le marketing du livre*, Programme Grande Ecole de l'Edhec
Blauwblomme B, Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Qualification et compétences sont-elles synonymes d'employabilité ? Exemple du BTS Technico-commercial*, Master Métiers de la formation, Université de Lille
Claisse T., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Qu'est-ce qu'une compétence ? Essai de définition*, Master 2 Ingénierie de Formation, Université de Lille
Gaymard C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Quels seraient les points d'amélioration en cas de déploiement du blended learning chez Norauto ?*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille
Hector Jean François, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2007, *La consommation motivée par le sens*, Programme Grande Ecole de l'Edhec
Joseph F., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *La gestion de la charge cognitive dans la conception de modules de formation*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille

- Mainguy J., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse d'une structure de formation dans une fédération sportive : le cas du brevet d'Etat*, Master 2 Ingénierie de Formation, Université de Lille
- Marty O. *Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence*. [Rapport Technique] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. MENESR 2016. halshs-01329191
- Matus C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Comment mettre en place, développer et entretenir une communauté d'établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche autour d'une plateforme de baladodiffusion ? L'exemple de Lille1Pod*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille
- Peninque Dorothée, Marty Olivier [dir. Mémoire], 2010, *Le marketing dans le secteur de l'édition*, Programme Grande Ecole de l'Edhec
- Rosengard C., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Vers l'écriture numérique : étude des pratiques de l'innovation au Cned de Vanves*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille
- Sidibe B., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse de la formation dans les ateliers d'apprentissage au Bénin : cas de la menuiserie et de la mécanique*, Master Métiers de la formation, Université de Lille
- Sinare B.P., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Analyse des difficultés de formation continue des enseignants du primaire dans les pratiques pédagogiques du Burkina Faso : cas de trois écoles de Ouagadougou*, Master Métiers de la formation, Université de Lille
- Wypelier F., Marty O. [dir. Mémoire], 2015, *Des modalités de formation à distance pour un dispositif de Pédagogie Institutionnelle*, Master 2 Ingénierie Pédagogique Multimédia, Université de Lille
- Participation à l'organisation de deux colloques : E-formation des adultes à Lille en 2015 (organisation du prix jeune chercheur) et Biennale de l'éducation au Cnam en 2015 (expertise des travaux)

Publications

Articles : français, anglais, espagnol, [6 dans les revues de la section 70](#), un dossier dirigé

Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1), <http://www.ijede.ca/index.php/ijde>. halshs-01348565

Olivier Marty. Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance : comparer formation par le travail et formation au travail. *Travail et Apprentissages*, 10/2015, n° 15, p. 103-115. halshs-01239986 (seule la notice est consultable en ligne)

Olivier Marty. A Proposal for Teaching Philosophy in the Lycées Professionnels. *Prospero: a journal of new thinking in philosophy of education*, Norwich, U.K. : Triangle Journals Ltd, 2015, vol. 21 (n° 1), pp. 10-13. halshs-01183503

Olivier Marty. Monetizing French Distance Education. A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2014, vol. 15 (n° 2), [10.19173/irrodl.v15i2.1677](https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1677). halshs-00994600

Olivier Marty. A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and Education*, Taylor & Francis (Routledge), 2014, vol. 10 (n° 1), pp. 17-27. [10.1080/17457823.2014.922892](https://doi.org/10.1080/17457823.2014.922892). halshs-01010283

Olivier Marty. La formation par le théâtre : scènes, acteurs et improvisations. Éditorial. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 5-6. [<halshs-00806539>](#). Incluant l'article Olivier Marty. Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 59-68. [<halshs-00806538>](#)

Olivier Marty. Trabajar en las start-up. Invertir y divertirse en empresas innovadoras.. *Revista de ciencias sociales*, Universidad de Costa Rica, 2002, Globalización: crecimiento económico vrs. desarrollo social, pp. 49-61. [<halshs-01257586>](#)

Olivier Marty. La vie de Start Up (S') Investir dans les entreprises innovantes. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, Les Annales des Mines, 2002, pp.4-15. [<halshs-01202122>](#)

Olivier Marty. A partir de la construction d'une pirogue Djuka : milieu fermé versus milieu ouvert. *ethnographiques.org*, Association Ethnographiques.org, 2002, <http://www.ethnographiques.org/2002/Marty>. [<halshs-01202125>](#)

Olivier Marty. Fins et moyens dans le processus institutionnel. Comment les institutions s'émanent de leur projet initial. *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Hermann, 2001, pp. 105-107. [<10.4000/labyrinthe.1122>](#). [<halshs-01261126>](#)

Communications scientifiques (colloques avec ou sans actes, conférence invitée)

Olivier Marty. L'écriture numérique du guide de formation : quelles influences sur l'apprentissage des étudiants ? *Colloque : E-Formation des adultes et des jeunes adultes*, Jun 2015, Lille, France. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/>. [<halshs-01181339>](#)

Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. [<halshs-01181335>](#)

Olivier Marty. Les métiers innovants de la formation. Le champ de la formation professionnelle et l'ingénierie de formation à distance. *Les métiers innovants de la formation*, Dec 2013, Paris, France. 2013. [<halshs-01007448>](#)

Olivier Marty. Étudier (dans) une grande école française. À la croisée du modèle américain néolibéral et des valeurs éducatives du vieux continent. *Colloque international. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada*, Jun 2013, Nantes, France. [<halshs-00831524v2>](#)

Olivier Marty. Learning on an online campus. Students team building through online interactions with a LMS. *ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation*, Nov 2013, Seville, Spain. [<halshs-00923472>](#)

Olivier Marty. Industrializing virtual classrooms in distance education. How to measure added value of a training ? *ICERI2013. 6th International Conference of Education Research and Innovation*, Nov 2013, Seville, Spain. [<halshs-00923473>](#)

Olivier Marty. Studying (in) a French grande école. Combining mobility, motives and mobilization. *Colloque HEM. Higher Education and Mobilities*, Dec 2013, Grenoble, France. [<halshs-00831980v2>](#)

Olivier Marty. An epistemology of distance. Ethnography of training activities: engineering and management in higher education organizations. *International Conference. Ethnographies of higher education: researching and reflecting "at home"*, May 2013, Prague, Czech Republic. [<halshs-00833739>](#)

Olivier Marty. Le droit chemin : une méthode. Acte, activité et action d'apprentissage au Cned. *CRF. Séminaire doctoral*, Oct 2012, Paris, France. [<halshs-00777007>](#)

Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Présentation à l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. [<halshs-00776590>](#)

Livres

Olivier Marty. Klikoo.com : Ethnographie d'une start up. Le Manuscrit, 2004, Essais, <http://www.manuscrit.com/book.aspx?id=4768>. <halshs-01202131>

Olivier Marty. Le son et le sens. Le Manuscrit, 2004, http://www.amazon.fr/son-sens-Olivier-Marty-ebook/dp/B005ZLTPA0/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1443026377&sr=8-1&keywords=le+son+et+le+sens+olivier+marty. <halshs-01203807>

Chapitre de livre

Olivier Marty. Du métier informatique à l'art de la formation. Une critique épistémologique et esthétique du didacticiel Ammonite. Cardona Gil Emmanuel, Lemaître Denis (dir.). *La modélisation des activités managériales au défi de la formation. Analyse d'un serious game*, L'Harmattan, Coll. Action et savoir, pp. 75-92, 2015, 978-2-343-06389-8. <halshs-01187721>

Co-direction de livre

Olivier Marty. : Start Up ? Du mythe médiatique aux réalités sociologiques. L'Harmattan. Paris, France. 2004, <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=16092>. <halshs-01202127>

Documents de travail publiés : thèse, mémoire, traduction, carnet de terrain, article retiré, etc.

Olivier Marty. *An anthropology of education management: Out of socio-political field studies of adult education conception*. 2015. <halshs-01233789>

Olivier Marty. *Ingénierie didactique*. Master. Ingénierie Didactique, Université de Lille, cours à distance, France. 2015, 10 p. <cel-01260590>

Olivier Marty. *Sociologie des professions : qu'est-ce qu'un ingénieur ?*. École d'ingénieur. Qu'est-ce qu'un ingénieur ?, INP Ensa Toulouse, France. 2016, 34 p. <cel-01257587>

Olivier Marty. *Distance education ethics: How technique impacts morality and deontology*. 2014. <halshs-01233793>

Olivier Marty. *Les arts et métiers organisant l'accès aux savoirs à distance. Enseignements médiatisés et intermédiaires éducatifs : des compétences professionnelles*. 2014. <halshs-01233791>

Olivier Marty. *Learning experience on a touchpad: Qualities required for mobile learning*. 2014. <halshs-01233794>

Olivier Marty. *Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques*. Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF. 2013. <halshs-00960850>

Olivier Marty. *Digital skills' portfolio : formalizing the informal in computer learning. An ethnography of distance education engineers*. Document de travail. SSRE2013 Annual Conference. "Integrating formal and informal learning". Luga.. 2013. <halshs-00814233v2>

Olivier Marty. *La carte des chemins de formation atypiques. Analyse d'un webzine institutionnel comme outil de marketing de la formation*. Prépublication. Chemins de formation au fil du temps, n° 18 [Document accepté pour publication] 2012. <halshs-00977191>

Olivier Marty. *Le Cned : administration ou industrie éducative ? Les valeurs et la culture éducative d'une institution en formation*. 2012. <halshs-00777012>

Olivier Marty. *Distance education engineering. Interactive method and virtual pedagogy for French learners*. Working paper. 2012. <halshs-00776581>

Michael Grahame Moore, Olivier Marty. *La théorie de la distance transactionnelle*. Trad. de M. G. Moore, The Theory of Transactional Distance. Handbook of Distance Education, 2007,.. 2012. <halshs-00777034>

Olivier Marty, *Éthiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Nietzsche*, thèse de doctorat en philosophie dirigée par Francis Wolff (Ecole normale supérieure) présentée en

soutenance en 2011 à l'Upod devant les professeurs Jean François Balaudé, Marc Crépon et Francis Marmande. Mention très honorable. Publiée en texte intégrale sur www.theses.fr
 Olivier Marty, *Les piroguiers du Maroni : présentation d'un groupe de travail, représentations d'une activité technique*. Mémoire de DEA Ecole normale supérieure-Collège de France (direction Philippe Descola). 2001. <[dumas-01235827](#)>
 Olivier Marty. *Le projet Inter-lang : Analyse d'un groupe de travail en grande école*. 2002. <[halshs-01233788](#)>

Tableau des enseignements

Intitulé de l'enseignement	Niveau	Discipline	Année	modalité	Institution
Ingénierie de formation et innovations pédagogiques	Formation professionnelle des cadres syndicaux	Sciences de l'éducation	2017	En présence	ISST Paris 1 Panthéon Sorbonne et CGT
Qu'est-ce qu'un ingénieur ? Sociologie des professions	Première année d'école d'ingénieur agronomie, L3	Sciences sociales	2016	En présence, cours magistral en amphithéâtre	Ecole nationale supérieure d'agronomie de Toulouse
Techniques de sciences sociales	Deuxième année d'école d'ingénieur, M1	Sciences sociales	2015	En présence, travail dirigé avec jeux de rôles	Ensat
Suivi des stages ingénieurs	Première année d'école ingénieur L3	Sciences sociales	2015	Soutenance orale en binôme avec rapport à l'appui	Ensat
Enquête de terrain	Troisième année d'école d'ingénieur, M2	Sciences sociales	2015	Voyage de fin d'études sur le terrain, une semaine	Ensat
Projets de serious game	M2 ingénierie pédagogique et multimédia	Sciences de l'éducation	2015	Suivi de groupes projets par réunion hebdomadaire	Université de Lille 1s
Ingénierie didactique	Master 2 en ingénierie pédagogique multimédia	Sciences de l'éducation	2015	A distance (plateforme Accel)	Université de Lille 1
Formation et entreprise	L3 sciences de l'éducation	Sciences de l'éducation	2015	En présence	Université de Lille 1
Gestion de projet : utilisation de Gantt	DUT, L2	Sciences de gestion	2014	Hybride présence et distance	CFA Descartes, Marne la Vallée et Cned
Les métiers innovants de la formation	TD pour le doctorat professionnel	Sciences sociales	2013	En présence	Université Paris 5 Sorbonne
Sélection des élèves après classe préparatoire pour l'oral d'une grande école	Entrée en L3	Sciences sociales	2012	Entretien devant jury en présence	EDHEC grande école
Les classiques de la sociologie : approche par les textes	L1 de sociologie	Sociologie	2002	En présence, travail dirigé	Université de Marne la Vallée
Statistiques avec le logiciel Modalisa	L3 de sociologie	Sociologie	2002	En présence, travail dirigé	Université Paris 5 Descartes

Professionalisation universitaire et administration

2017

- **Évaluateur ponctuel pour l'agence Européenne Erasmus +** : évaluation en binôme des organisations administratives facilitant les partenariats stratégiques dans l'enseignement supérieur européen et sollicitant des bourses de la Commission Européenne
- **Chercheur en éducation pour l'OPCA PL** (depuis avril 2017): élaboration de dispositif de formations à destination d'acteurs (enseignement supérieur privé, professions libérales) et production de recherches selon trois axes : « accompagner la formation des individus », « renouveler les moyens de la formation » et « anticiper le management de demain ». **Participation à la mise en place du premier laboratoire porté par une branche professionnelle** et visant une reconnaissance scientifique au-delà des mondes professionnels et paritaires : définition du plan stratégique en lien avec la direction générale et la direction R&D

2016

Directeur de la formation (service central) à l'université de Paris 8 (ingénieur de recherche, 1 an)

- o Membre invité permanent (statut de conseiller) du CA et de la CFVU de l'université
- o Participation à la définition d'un projet stratégique des formations (plus professionnelles et numériques) d'une université LSH de 21 000 étudiants, 11 UFR, 5 instituts. Travail avec les vice-présidents du conseil d'administration et du conseil de la formation et de la vie universitaire, en lien avec le cabinet de la présidence de l'université
- o Animation du groupe de travail sur la présentation par champs des formations de l'université pour l'auto-évaluation HCERES, en vue de l'accréditation par le ministère
- o Restructuration de quatre services (offre de formation, formation permanente, pédagogie numérique, bureau Meef) pour créer une direction de la formation tout au long de la vie.
- o Management de 37 personnes par un comité de direction des responsables de services
- o Suivi des groupes de travail sur l'inscription au RNCP et la démarche compétences, l'autoévaluation de l'offre de formation en vue de l'accréditation par le ministère, l'approche par programme, l'analyse des pratiques numériques des enseignants (pédagogie par Moodle)

2015

ATER qualifié de maître de conférences en sciences de l'éducation (quatre années après la thèse) :

- o Université de Lille 1 : cours à distance d'ingénierie didactique dans le master Ingénierie pédagogique multimédia, TD sur la formation professionnelle, participation à l'organisation du colloque e-formation (remise du prix jeune chercheur), tutorat de projet de jeu vidéo en licence, **direction de 10 mémoires de master** (listés en bibliographie), suivi des groupes-projets autour de jeux vidéos utiles à des sociétés.
- o Ecole d'ingénieurs agronomes ENSAT : soutenance de rapports de stage, TD de sciences sociales sur Moodle (correction par les pairs), cours magistral de première année : « qu'est-ce qu'un ingénieur ? », participation aux oraux de recrutement des élèves en grande école, suivi des stages agricoles de première année ingénieur et soutenance, accompagnement du voyage de fin d'études consistant en une mission de terrain en coopérative agricole (analyse organisationnelle et amélioration des processus).

Vision synthétique de quatorze années de recherches sur les professions et formation initiale

2011-2014

- **Chercheur** en sciences de l'éducation au centre de recherche sur la formation (**Conservatoire national des arts et métiers**):
 - o publications et communications internationales sur l'ingénierie pédagogique, les pédagogies numériques, l'enseignement à distance... liste sur <https://cv.archives-ouvertes.fr/marty>
 - o Participation à l'organisation de deux congrès : E-Formation à Lille et Biennale de l'éducation au Cnam
 - o Etudes non diplômantes en arts plastiques
- Responsable de formation chargé d'ingénierie de formation au **Centre national d'enseignement à distance**
 - o Chef de projet pour la migration du campus électronique vers Moodle
 - o Responsable de formation : capacité en droit avec Paris 1, modules de gestion (préparation à l'agrégation d'économie et gestion), bureautique, C2I
 - o Ingénierie du DUT GACO à distance et d'un prototype de soutenance collective par classe virtuelle pour le projet Bachelor.

2008-2011

- **Docteur** en philosophie (éthique), préparé à l'École normale supérieure avec Francis Wolff et soutenu à Université Paris Ouest Nanterre la Défense (*mention très honorable*, jury : Francis Wolff, Marc Crépon, François Balaudé, Francis Marmande). Publié en texte intégral sur www.theses.fr : « Ethiques héroïques et tauromachie. Les valeurs du combat selon Nietzsche »
- Chef de projet en marketing de la formation chez Comundi (**Reed Elsevier**)
 - o Conception de formations en RH pour cadres, gestion d'un catalogue de formation
 - o Rédaction de référentiel de compétences de programme de formation
 - o Formation par classe virtuelle à distance

2000-2005

- **DEA de sciences sociales à l'École normale supérieure (Ens) et l'École des hautes études en sciences sociales (Ehess)**, mémoire principal de sociologie du travail sur les Start Up du numérique (mention très bien), article dans *Gérer et Comprendre* (Annales de l'école des Mines). Mémoire secondaire d'ethnographie avec Philippe Descola (Collège de France) sur la construction des pirogues en Guyane. Publié dans Dumas en texte intégral.
- **Programme grande école** de l'École des hautes études commerciales (Edhec) : cursus généraliste de management en anglais, cours sur Blackboard, projet de création d'entreprise donnant lieu à un mémoire réflexif. Année de césure : **enseignant** vacataire de statistiques à l'université Paris 5 avec le logiciel Modalisa (étudiants de L3 de sociologie). Coordination d'un livre collectif sur les Start Up. Mémoire de fin d'études sur l'ethnographie des organisations

1996-2000

- Diplôme de l'**IEP de Toulouse**, secteur public, mémoire de philosophie politique sur l'intérêt général (19/20), une année boursier **Erasmus en Angleterre. Fondateur de la revue Catallaxia**
- **Licences par correspondance de philosophie et de sociologie** avec l'université Toulouse 2. Mention à tous les cursus. Etudes non diplômantes en psychologie

1996

Baccalauréat scientifique (option mathématiques)

AUTRES COMPETENCES

- Anglais : TOEIC (955/990 en 2005), TOEFL (108/120 en 2010, niveau C2), étudiant en Angleterre en 1999, publications scientifiques et communications dans des congrès internationaux
- Autres langues : espagnol (publication scientifique), portugais, initiation à l'arabe littéraire et au grec ancien
- Numérique de loisir : création de sites web de poésie interactive (Flash) dans le cadre du laboratoire hypermédia.
- Page de chercheur : <https://cv.archives-ouvertes.fr/marty>

Liste des publications présentées en annexes

Les documents sont aussi consultables en cliquant sur le lien hypertexte accolé (sauf un article dont seule la notice est consultable et les livres qui renvoient vers Amazon).

9 Articles (6 dans la liste HCERES de la section 70, 1 dossier dirigé):

Olivier Marty. Penser l'enseignement à distance. Valeurs historiques, économiques et esthétiques d'un nouvel élitisme. *International Journal of E-learning and Distance Education*, Athabasca University, 2016, vol. 32 (n° 1), <http://www.ijede.ca/index.php/jde>. [halshs-01348565](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348565)

Olivier Marty. Professionnalisations à l'ingénierie de la formation à distance : comparer formation par le travail et formation au travail. *Travail et Apprentissages*, 10/2015, n° 15, p. 103-115. [halshs-01239986](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01239986) (seule la notice est consultable en ligne)

Olivier Marty. Monetizing French Distance Education. A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2014, vol. 15 (n° 2), [10.19173/irrodl.v15i2.1677](https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1677). [halshs-00994600](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00994600)

Olivier Marty. A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers. *Ethnography and Education*, Taylor & Francis (Routledge), 2014, vol. 10 (n° 1), pp. 17-27. [10.1080/17457823.2014.922892](https://doi.org/10.1080/17457823.2014.922892). [halshs-01010283](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01010283)

Olivier Marty. La formation par le théâtre : scènes, acteurs et improvisations. Éditorial. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 5-6. [halshs-00806539](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806539). Suivi de Olivier Marty. Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2013, pp. 59-68. [halshs-00806538](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806538)

Olivier Marty. A Proposal for Teaching Philosophy in the Lycées Professionnels. *Prospero: a journal of new thinking in philosophy of education*, Norwich, U.K. : Triangle Journals Ltd, 2015, vol. 21 (n° 1), pp. 10-13. [halshs-01183503](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183503)

Olivier Marty. La vie de Start Up (S') Investir dans les entreprises innovantes. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, Les Annales des Mines, 2002, pp.4-15. [halshs-01202122](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01202122)

Olivier Marty. A partir de la construction d'une pirogue Djuka : milieu fermé versus milieu ouvert. *ethnographiques.org*, Association Ethnographiques.org, 2002, <http://www.ethnographiques.org/2002/Marty>. [halshs-01202125](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01202125)

Olivier Marty. Fins et moyens dans le processus institutionnel. Comment les institutions s'émancipent de leur projet initial. *Labyrinthe. Atelier interdisciplinaire*, Hermann, 2001, pp. 105-107. [10.4000/labyrinthe.1122](https://doi.org/10.4000/labyrinthe.1122). [halshs-01261126](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01261126)

3 Communications :

Olivier Marty. Un modèle d'ingénierie coopérative. Contribution à l'ethnologie des opérations conjointes : l'algèbre du moment. *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*, Jun 2015, Paris, France. 2015. [halshs-01181335](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01181335)

Olivier Marty. Le droit chemin : une méthode. Acte, activité et action d'apprentissage au Cned. *CRF. Séminaire doctoral*, Oct 2012, Paris, France . [halshs-00777007](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00777007)

Olivier Marty. Le "projet G." : une ingénierie de formation. Conception et gestion d'un dispositif d'enseignement (le geste et l'effet). Présentation à l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF [Avec une note additive form.. 2012. <[halshs-00776590](#)>

2 Livres (extraits) :

Olivier Marty. Klikoo.com : Ethnographie d'une start up. Le Manuscrit, 2004, Essais, <<http://www.manuscrit.com/book.aspx?id=4768>>. <[halshs-01202131](#)>

Olivier Marty. Le son et le sens. Le Manuscrit, 2004, <http://www.amazon.fr/son-sens-Olivier-Marty-ebook/dp/B005ZLTPA0/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1443026377&sr=8-1&keywords=le+son+et+le+sens+olivier+marty>. <[halshs-01203807](#)>

1 Chapitre de livre

Olivier Marty. Du métier informatique à l'art de la formation. Une critique épistémologique et esthétique du didacticiel Ammonite. Cardona Gil Emmanuel, Lemaître Denis (dir.). *La modélisation des activités managériales au défi de la formation. Analyse d'un serious game*, L'Harmattan, Coll. Action et savoir, pp. 75-92, 2015, 978-2-343-06389-8. <[halshs-01187721](#)>

1 Co-direction de livre (extraits)

Olivier Marty. : Start Up ? Du mythe médiatique aux réalités sociologiques. L'Harmattan. Paris, France. 2004, <<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=16092>>. <[halshs-01202127](#)>

4 Documents de travail

Olivier Marty. Professer ses pratiques. D'une évaluation normée à la standardisation des pratiques. Document de travail pour l'Axe 4 "Organisations et formation" du CRF. 2013. <[halshs-00960850](#)>

Olivier Marty. La carte des chemins de formation atypiques. Analyse d'un webzine institutionnel comme outil de marketing de la formation. Prépublication. Chemins de formation au fil du temps, n° 18 [Document accepté pour publication] 2012. <[halshs-00977191](#)>

Olivier Marty. An anthropology of education management: Out of socio-political field studies of adult education conception. 2015. <[halshs-01233789](#)>

Olivier Marty. Les arts et métiers organisant l'accès aux savoirs à distance. Enseignements médiatisés et intermédiaires éducatifs : des compétences professionnelles. 2014. <[halshs-01233791](#)>