



HAL
open science

La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble, 51, [11 p.]. 10.4000/edso.5562 . halshs-02154103

HAL Id: halshs-02154103

<https://shs.hal.science/halshs-02154103>

Submitted on 8 Jun 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école

Marty Olivier,
Cnam, Centre de recherche sur la formation,
Université de Rouen, Cirnef
78 rue Lepic 75 018 Paris – 06 20 41 53 62 – Olivier.Marty@cnam.fr
<https://cv.archives-ouvertes.fr/marty>

Résumé

Deux terrains successifs d'enseignement en université puis en grande école nous permettent de comparer les pratiques professionnelles et la socialisation des enseignants au niveau master. L'enseignant-chercheur se dissocie et le chercheur pense le métier d'enseignant pour comparer les établissements, les pratiques d'enseignement et leur professionnalisation, les ingénieries et dispositifs, et met en perspective croisée les pédagogies actives par groupes projet, l'innovation numérique et la gestion de masse des étudiants du supérieur. La recherche vise donc à accroître la connaissance ethnographique des deux types d'institutions éducatives et se conclut par un projet politique de coopération, dans le cadre de l'espace d'enseignement européen qui incite à l'harmonisation.

Mots Clés

Enseignement ; grande école ; université ; master ; socialisation

The making of great masters: learning at university or in a French Grande École

Abstract

Two fieldworks as a university and afterwards *Grande École* teacher, at the master level, allow a comparison of professional practices in French educative institutions. This didactical approach of a profession, led by a researcher thinking the craft of teaching, compares: institutions, teaching and learning practices, curricula engineering and pedagogical tools. It opens crossed perspectives onto active teaching methods with project group works, digital innovation and massive professionalization of students in higher education. The research aims at a better ethnographical knowledge of two kinds of French educative institutions and ends up with a political project of cooperation, within the European higher education area fostering harmonization.

Keywords

Teaching ; *grande école* ; university ; master ; socialization

La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école

Contexte, littérature, données ethnographiques, question de recherche

La presse française, à commencer par *Le Monde* et notamment son supplément *Le Monde de l'Éducation*, fait grand cas de la division entre universités et grandes écoles. La présentation est souvent en faveur des secondes, qui répondraient à l'idéal méritocratique de la Révolution française et de son élitisme républicain, tout en flattant l'origine souvent parisienne et l'extraction de catégories socioprofessionnelles supérieures de ses étudiants – peut-être conformes en partie au lectorat du *Monde* et des opinions qu'il autorise. La presse suit ici les analyses d'une sociologie de l'éducation post bourdieusienne, dont il est difficile de tourner la page, marquée par des ouvrages tels que *La noblesse d'État* (Bourdieu, 1989), *Les héritiers* (Bourdieu, 1964), *La reproduction* (Bourdieu, 1970) ou encore *Homo Academicus* (1984). Le premier mouvement est de chanter l'excellence des formations – avec, à l'appui, les dires de dirigeants de grandes écoles montrant leur établissement sous le meilleur jour – le second mouvement est de constater, avec des sentiments mêlés (l'injustice décriée cachant parfois une autosatisfaction), que la sélection est sociale avant d'être scolaire (Blanchard, 2012).

L'opposition entre universités et grandes écoles n'est pourtant pas si évidente que cela. Peut-on classer dans la même catégorie une université fondée à l'époque médiévale et située en grande métropole, comptant nombre de centres de recherche et d'enseignement d'excellence, et une université âgée d'une vingtaine d'années dans une ville de quelques dizaines de milliers d'habitants – créée en partie pour absorber le surplus des bacheliers professionnels. Et, du côté des grandes écoles scientifiques, peut-on assimiler les écoles d'ingénieur du 18^{ème} siècle (souvent classées en haut de tableau dans une presse visant les étudiants) à celles, plus récentes, émanant de la démocratisation de l'enseignement supérieur dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle ? Une dichotomie selon le degré plus ou moins vénérable des institutions serait peut-être mieux fondée en termes de richesse et de prestige que le simple statut juridique – le « statut juridique » des *grandes écoles* étant par ailleurs flou car il ne relève que d'une association, la conférence des grandes écoles, et du visa ministériel sur certains de leurs diplômes.

Nous prendrons cependant la dichotomie comme pertinente dans le sens où elle est prégnante dans l'imaginaire des français et qu'elle oriente, notamment dans l'enseignement secondaire, les représentations communes de l'enseignement supérieur actuelles – représentations bien évidemment très différentes de celles d'avant la massification de l'accès à ces établissements (Gusdorf, 1964). Notre étude portera donc sur ces deux types d'institutions et nous procéderons par la méthode de l'ethnographie de l'éducation. Le but est d'étudier l'appareillage académique : les institutions, leurs activités d'enseignement et d'ingénierie pédagogique au quotidien, les enseignants autant que les étudiants, les outils tels que les supports numériques et personnels administratifs à disposition. Il s'agira donc de sciences sociales appliquées au fait éducatif et nourries par l'observation participante autant que par la littérature scientifique traditionnelle de la sociologie des curricula (dont Lemaître,

2003). La question scientifique de la comparabilité des organisations éducatives, qui est au cœur de notre habilitation à diriger les recherches soutenue en sciences de l'éducation, donne ainsi un sens et une portée générale aux propos ethnographiques de ce document.

Nous avons été employés successivement à deux postes d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche à plein temps (trois années après notre doctorat), le premier dans une université scientifique (c'est à dire dont le noyau central sont les sciences dites « dures » : mathématiques, physique, biologie, etc.) du nord de la France où nous avons enseigné les sciences de l'éducation, le deuxième dans une école d'agronomie du sud-ouest du pays où nous avons enseigné la sociologie. Le rattachement aux équipes nous a laissé du temps de construire progressivement notre objet de recherche qui s'est trouvé alimenté, le dernier trimestre, par un carnet de terrain comprenant des descriptions et analyses précises du quotidien de l'enseignant chercheur. Nous avons mené nos analyses avec la même méthode réflexive du chercheur sur ses activités d'enseignant et sur le champ opératoire de son institution – méthode que nous avons par ailleurs présentée épistémologiquement dans la revue *Ethnography and Education*: (Marty, 2014) et développée dans le mémoire d'habilitation (Marty, 2017). Le risque majeur de l'étude étant celui de l'indigénisation : la fonction d'enseignant-chercheur temporairement installé nous menaçait de reporter trop fidèlement les propos statutaires vantant les mérites de tel établissement et la qualité de ses étudiants – ce dont nous nous sommes gardés par déontologie d'ethnologue maintenant la distance scientifique du chercheur. Un autre risque était celui d'une distanciation trop critique. C'est donc dans un équilibre entre le terrain et la science que nous tentons de mener notre réflexion en objectivant le matériau recueilli.

Notre étude porte sur deux formations de niveau master (bac+5). Aussi avons-nous choisi de l'intituler « la fabrique des grands maîtres ». Il s'agit bien de décrire ce qui était autrefois appelé maîtrise et qui est devenu master avec l'harmonisation européenne du processus de Bologne autour des trois grades (licence, master, doctorat). Bien que le niveau de maîtrise soit inégal (c'est le fond du propos de distinction entre master de grande école et d'université), nous le maintenons comme postulat pour neutraliser les effets d'annonce. Notons que le grade de master était loin de susciter le consensus : lorsque les premières universités européennes se dégagent de l'institution religieuse aux 12 et 13^{ème} siècles, seuls les grades de licence (qui dit liberté) et de doctorat (qui dit savoir) existent (Durkheim, 2016). Ce n'est que tardivement que les maîtres (qui dit maîtrise) trouvent leur place intermédiaire ; et le processus de Bologne a hésité à maintenir ce grade intermédiaire. Nous choisissons le qualificatif de « grand » maître dans le sens où cette maîtrise est en deux ans (là où l'ancien format était d'une année) et non plus une seule année et que les disciplines scientifiques enseignées vouent les étudiants à maîtriser un vaste domaine et prendre de la hauteur dans les organisations où ils seront employés.

L'application du schéma européen tripartite des études supérieures en France est relativement complexe dans le sens où les masters d'université doivent regrouper les diplômés d'instituts, les Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisés (qui deviendront un temps masters dits professionnels) et les Diplômes d'Etudes Avancées (qui deviendront un temps masters dits de recherche) sous une unique appellation de master vouée à n'en distinguer aucune forme particulière. Et les grandes écoles, spécificité française ayant débutée au 18^{ème} siècle et marquée par une préparation spéciale en lycée puis un concours d'entrée les légitimant académiquement (quoique remis en cause du fait de l'internationalisation des programmes et recrutements), ont plus de mal à se

différencier de l'offre de l'université avec laquelle elles sont brutalement confondues dans la perspective européenne d'une unique désignation de master. Ceci sans compter le cas des grands établissements (Collège de France, Institut d'Études Politiques de Paris, Conservatoire national des arts et métiers, École des hautes études en sciences sociales, etc.) qui ont une existence dans le droit français et qui recourent parfois l'imaginaire populaire des grandes écoles, mais que nous n'aborderons pas ici (bien que nous ayons étudié puis collaboré initialement comme chercheur dans ces institutions, cela ne constitue pas à proprement parler un « terrain » tel que les deux présentés – faute de carnet de terrain notamment).

La principale *problématique* dans laquelle nous nous inscrivons est celle de la *professionnalisation de l'enseignement* supérieur (autour de pédagogies numériques et actives), particulièrement visible en France au niveau master. En effet, si l'objectif des 50% d'une génération ayant une licence est fixé par le ministère à l'horizon 2020, ce qui nécessite d'ouvrir plus de licences professionnelles à l'instar des années 1980 qui ont vu fleurir les baccalauréats professionnels du fait des exigences nationales pour cette génération, c'est, aujourd'hui encore, essentiellement au niveau du master que s'opère la professionnalisation distinctive. Un grand nombre de « bons étudiants » du lycée vont dans une classe préparatoire puis se professionnalisent dans une grande école ; ou bien sont sélectionnés au fil des ans dans une université pour aboutir à un master les préparant à un métier. Certes, cette logique française, celle de la formation initiale déterminant la carrière professionnelle, est en voie de transformation avec les directives européennes de formation tout au long de la vie, impliquant la possibilité de reprise d'études et multipliant les cursus individualisés à tous âges et donc les admissions parallèles. Mais elle reste fondamentale dans notre pays et c'est celle-ci que nous avons observée.

Comment la professionnalisation (Wittorski, 2012) de masse des étudiants, la fabrique des grands maîtres, s'opère-t-elle dans une université et dans une grande école ? Y apprend-on et y fait-on apprendre des savoirs différents ? Les organisations et leurs outils sont-ils si distincts que les chiffres nationaux du coût d'une année par étudiant le laissent penser ? Peut-on comparer les établissements, les enseignants, les étudiants et les dispositifs ?

Des établissements distincts : où apprendre ?

Notre recherche est marquée par deux terrains distincts, regroupés toutefois dans une même filière scientifique. Nous avons observé une université scientifique (et non de droit, de médecine ou de lettres) puis une grande école scientifique, spécialisée dans l'agronomie (et non littéraire ou commerciale). Dans les deux cas nous étions en poste à des fonctions d'enseignement : dans un département de sciences de l'éducation à l'université, dans un département de sciences sociales dans l'école d'ingénieurs. Ces départements de « sciences molles » ne sont pas les plus caractéristiques des établissements voués aux sciences dures, ils proposent cependant une originalité comparable car ils sont tournés vers la professionnalisation des étudiants : les sciences sociales visaient à aider les ingénieurs à mieux appréhender les réalités des organisations économiques, les sciences de l'éducation étaient orientées vers les métiers de l'ingénierie, de la formation et de la pédagogie.

Chacun des deux établissements dispose de son outil de présentation académique : un document relatant l'histoire de l'institution, les principales disciplines enseignées et les grandes figures professorales qui l'ont

marqué. Nous ne citerons pas ces documents pour préserver l'anonymat des institutions étudiées et il entre dans notre matériel empirique (quoiqu'il pourrait avoir valeur de référence scientifique pour d'autres études). Ces ressources prennent la forme d'un document numérique sur le site de l'université, présentant l'histoire académique de la région depuis le 16^{ème} siècle jusqu'à la fondation de l'université scientifique par une célébrité nationale de la biologie et ses plus récents domaines de recherche. Dans l'école d'ingénieurs, un livre illustré d'une centaine de pages, publié en 2009 pour les cent ans de l'école, procède de même en montrant l'évolution des principales disciplines enseignées et méthodes depuis la fondation de l'ancien institut agricole jusqu'à nos jours.

Dans le cas de la grande école d'agronomie (faisant partie de la conférence des grandes écoles), l'observateur est marqué par la correspondance entre l'introduction du code rural définissant les principaux champs d'activité agronomique et la structure des programmes (les filières, les masters dits spécialisés) proposés par l'école qui reprend les mêmes termes. Il s'agit bien de professionnaliser en masse des étudiants ayant suivi un cursus général mathématiques-biologie en classes préparatoires pour les répartir dans les différents métiers du monde rural – ce qui inclut les métiers de l'environnement et les organisations professionnelles agricoles ou les industries agroalimentaires. Le projet pédagogique de l'école est une insertion économique des étudiants, dans les réalités codifiées selon les priorités politiques (l'école est placée sous la double tutelle du ministère de l'agriculture et du ministère de l'enseignement supérieur). L'école fait partie, depuis les années 1970, d'un institut national polytechnique (les élèves ingénieurs sont ainsi incités à maîtriser plusieurs arts et compétences dans leur champ) et dispose d'un périmètre d'emploi relativement stable, quoique s'urbanisant, se mondialisant et se complexifiant d'un point de vue technologique (biotechnologies, biochimie, bioinformatique...). Une faible partie des étudiants se destine à la recherche, qu'il s'agisse d'agro-écologie, de zootechnique, phytotechnie ou bioinformatique. La recherche est enfin menée en harmonie avec un institut de recherche agronomique situé à proximité qui héberge plusieurs des laboratoires de l'école.

Au sein de « l'université scientifique » (c'est ainsi que l'institution se présente elle-même dans les plaquettes de communication et le langage des enseignants-chercheurs et ingénieurs la composant), nous avons participé à la vie d'un département d'enseignement en sciences de l'éducation qui s'est construit durant une trentaine d'années sur les activités d'un centre de formation professionnelle. L'université avait ce centre pour former les personnels des entreprises et des administrations extérieures dans le cadre de la loi de 1971 sur l'éducation permanente (Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente). Un personnel enseignant multidisciplinaire (économie, sociologie, psychologie de l'éducation) a peu à peu été assemblé et conduit des recherches au sein d'un laboratoire multisites comptant une centaine de personnes. En 2015, nous avons assisté à la transformation de cette institution en département de l'université dans le cadre d'une rationalisation et harmonisation avec la fusion des universités de la métropole dans une seule Comue. La question des recrutements était donc centrée sur des problématiques de recherche scientifique pour se différencier de l'autre université située à proximité et offrant des sciences de l'éducation, mais à vocation plus littéraire. En plus des licences professionnelles, des masters spécialisés dans l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique multimédia placent les étudiants dans des marchés de niches où seules deux autres formations universitaires françaises sont concurrentes. L'université étudiée joue ainsi sur la « mastérisation » des fonctions enseignantes en Europe pour proposer des formations dans cette

filière. Adossée à des pratiques scientifiques, notamment en mathématiques et informatique, elle offre des outils numériques complexes et variés pour former les apprenants aux pédagogies multimédia.

Les deux établissements montrent des pratiques différenciées entre elles dans l'utilisation des plateformes numériques d'apprentissage. La grande école membre de l'institut national polytechnique offre un accès commun pour tous les enseignants à la plateforme standardisée Moodle et met à disposition une ingénieure chargée de mission Tice pour les accompagner dans son utilisation. La décision semble plus centralisée et n'est que peu discutée par les enseignants qui l'appliquent progressivement. De l'autre côté, l'université scientifique voit cohabiter plusieurs plateformes, dont une version de Moodle et Accel, car la présence d'un enseignant docteur en informatique permet de faire fonctionner des outils moins standard mais auxquels ils sont plus attachés du fait de leurs pratiques expertes. Peu de moyens sont alloués à la formation des nouveaux venus dans l'université sur ces différentes plateformes.

Les formations de la grande école visent un public relativement homogène d'étudiants issus de la classe moyenne française qui viennent habiter sur le campus. Après deux années d'études intensives en classes préparatoires ils profitent de la vie étudiante autour d'un travail en école certes exigeant (groupes projets, stages, cours nombreux) mais laissant place à de nombreux « rites » ethniques (d'intégration, de soirées étudiantes, d'animations festives). Quelques rares cas d'étudiants entrepreneurs sont encouragés par l'école pour diffuser un esprit innovant. L'université étudiée semble, en comparaison, un lieu plus individualiste où les différences d'âges et de recrutement sont plus grandes : plusieurs adultes sont en reprise d'études, voire travaillent en parallèle. Une partie des étudiants suivent la formation universitaire entièrement à distance, parfois sans même venir en France : ils apprennent en ligne, sur les plateformes digitales, réalisent leur stage dans leur pays et effectuent soutenances de mémoire et examens dans des salles spécialisées. Aussi la population est-elle plus hétérogène à l'université.

Nous avons ainsi deux types de fabrique : d'une part la grande école assurant une production standardisée par une matière première estudiantine uniforme et une méthode pédagogique centralisée sur Moodle industrialisé (Moeglin, 2012) ; d'autre part l'université où la production semble différenciée et artisanale (Caron, 2010), laissant les idiosyncrasies s'exprimer et l'harmonie émergeant par un ordre spontané lors des conseils et réunions de départements.

Comparer les enseignants et l'ingénierie : de qui apprendre ?

Afin de fonder notre analyse et pour entrer plus avant dans le détail descriptif des pratiques enseignantes des deux institutions éducatives, précisons que nous avons été amenés à des activités différenciées dans les deux établissements. A l'université notre service a consisté principalement en la direction de dix mémoires de master en ingénierie de formation, le suivi d'un groupe projet en ingénierie pédagogique, la création et l'accompagnement des étudiants dans un cours en ligne de master sur l'ingénierie didactique et enfin la création et l'accompagnement des étudiants dans un cours en ligne de licence sur la formation et les entreprises. Nous avons donc eu peu de contact avec les étudiants qui étaient dans d'autres pays (la plupart des activités et interactions se déroulaient dans la plateforme d'enseignement à distance : mise en ligne de documents, correction de devoirs

écrits, animation de forum, soutenance par visioconférence) et les contacts étaient de nature prolongée (suivi des étudiants sur le cours ou tout au long du semestre ; direction des étudiants dans la rédaction de leur mémoire avec des contacts mensuels, épistolaires ou par téléphonie visuelle).

Dans la grande école d'agronomie, nous avons été en charge d'un travail dirigé de deuxième année en présence avec mise en place d'un jeu de rôle pour les élèves-ingénieurs et correction par les pairs dans un atelier de Moodle. Chaque étudiant devait rédiger un devoir, puis corriger quatre devoirs de camarades, enfin lire les quatre corrections apportées à sa copie – le logiciel prenant en charge l'attribution des notes chiffrées aux étudiants selon son algorithme de calcul. Ce dispositif, soutenu par la scolarité et le service Tice et largement répandu par ailleurs (Dejean, 2011), était pour la première fois expérimenté à l'échelle d'une promotion, ce qui a donné lieu à un sondage pour évaluer le ressenti des étudiants et une note de retour d'expérience pour alimenter la base des bonnes pratiques mutualisées de l'école. Nous avons aussi préparé une intervention magistrale pour la première année sur le thème « sociologie des professions : qu'est-ce qu'un ingénieur ? » et travaillé à la préparation, l'accompagnement et l'analyse d'un voyage de fins d'études consistant en un terrain dans une coopérative agricole des Pyrénées Orientales. Ceci nous a permis de vivre avec les étudiants durant une semaine et de les aider dans la réalisation des entretiens semi-directifs et le traitement par un logiciel d'analyse lexicale (Alceste). L'interaction a donc été plus importante et plus prolongée avec les élèves ingénieurs, ce qui explique, dans la suite de ce document, le plus grand détail de leurs profils.

Nos activités de préparation de cours ont donné lieu à une ingénierie pédagogique plus libre à l'université que dans l'école. Le cours de master et le suivi des mémoires étaient en autonomie et le contrôle par les pairs ne s'est effectué que par les soutenances en compagnie d'autres enseignants. Nous étions peu présent sur le site même de l'université en comparaison avec la grande école qui demandait, à l'instar des exigences pour les étudiants, une présence quasi continue. A l'école, ainsi, nous partagions le bureau du professeur des universités nous ayant recruté et, si la liberté était grande pour l'utilisation de Moodle et l'atelier de correction par les pairs, les contenus des travaux dirigés comme la préparation du stage de terrain en binôme ont été étroitement contrôlés. L'ingénierie pédagogique consistant à trouver des intervenants pour un cours optionnel de deuxième année nous a été confiée en fin de contrat et a elle aussi été supervisée : le choix des intervenants (professionnels, chercheurs) était guidé selon les normes de l'école. Il a ainsi été demandé de privilégier des praticiens, éventuellement d'anciens ingénieurs, auxquels pouvaient s'identifier professionnellement les élèves. Enfin nous avons joué un rôle de formatage informatique pour un dispositif professionnalisant : l'accompagnement pédagogique personnel et professionnel. Au cours de leurs trois années d'études, les élèves ingénieurs ont accès à cet accompagnement consistant à suivre des conférences de professionnels ou de l'association des agronomes, à rencontrer des anciens élèves et des recruteurs sur un salon de l'emploi, à passer des tests d'orientation professionnels, à être accompagnés par des consultants pour la rédaction de lettres de motivation et curricula vitae. Notre rôle a consisté à ouvrir un espace dans Moodle et l'alimenter avec les différentes ressources pour numériser cet accompagnement et l'enrichir de ressources éducatives en ligne.

Il ressort ainsi, au-delà des temps de présence très distinct et de la supervision plus ou moins grande entre les deux établissements, que la grande école fonctionne sur un mode plus hiérarchique alors que l'université a une structure plus souple. Les réunions hebdomadaires de département et de laboratoire de l'université

donnaient lieu à un conseil où les temps de paroles des universitaires variaient selon les sujets. La gestion des affaires courantes laissait les ingénieurs, attachés temporaires et maîtres de conférences libres de s'exprimer. Par contre, la définition de la maquette du futur diplôme de master ou la définition des profils de poste pour recrutement ont durci la communication et seuls s'exprimaient alors les quatre professeurs des universités du département, les maîtres de conférences et autres personnels s'effaçant pour laisser apparaître l'ordre hiérarchique (notre position d'observateur, alors Ater, nous conduisit naturellement au retrait et à la distance en regard de ce débat).

Dans la grande école, l'équipe du département comptait sept personnes, contre une vingtaine à l'université. Un seul professeur des universités pour cinq maîtres de conférences et un attaché temporaire. Les réunions étaient plus fréquentes, moins formelles et aucun ingénieur ou personnel administratif n'y était associé. Il semble que l'émulation de groupe y est plus importante et que la méritocratie prônée par l'école pour ses étudiants se retrouve dans son corps enseignant – dont le service d'heures dues est plus souvent dépassé.

Nous pouvons alors reprendre la sociologie bourdieusienne que nous évoquions en introduction et qui, au-delà de ses analyses sur le monde étudiant, est aussi marquée par l'ouvrage *Homo Academicus*. Pierre Bourdieu montre comment la rémunération dans le monde enseignant est essentiellement symbolique et fondée sur un ordre de prestige. Il semblerait que ceci soit plus vrai à l'université où le mode de rétribution en articles et conférences, temps de paroles et lieux d'écriture scientifiques interuniversitaires, est plus important. Dans la grande école, au contraire, la rétribution semble être d'ordre plus scolaire et le sentiment du travail bien fait auprès de ce qui est considéré comme l'élite étudiante est un des vecteurs de motivation les plus importants. Ceci contribuant à un esprit de corps au sein de l'établissement, les étudiants et les enseignants se fondant dans un idéal de communauté apprenante collaborative et exigeante.

Verbatim d'un enseignant de l'école d'agronomie : « Ici, ce qui compte, c'est d'avoir les meilleurs étudiants... Nous faisons vraiment tout pour eux. Il faut que leur avenir professionnel se prépare entre nos mains »

Les étudiants face à leur professionnalisation : qu'apprendre ?

Le nombre d'étudiants des deux établissements est comparable : le millier d'apprenants répartis sur les trois années de l'école (dans le cycle principal ingénieur alimenté par les classes préparatoires mais s'ouvrant de plus en plus aux admissions parallèles, les masters spécialisés et les quelques dizaines de doctorants) est comparable à la fraction de l'université étudiant dans la filière des sciences de l'éducation – la principale différence étant que les services centraux des universités font des économies d'échelle puisqu'ils traitent les dossiers d'une vingtaine de milliers d'étudiants là où l'école doit avoir des services centraux aux mêmes fonctions pour un millier d'étudiants (malgré la mutualisation au sein de l'institut national polytechnique rassemblant trois écoles d'ingénieurs).

L'école d'agronomie est marquée par une grande féminisation (plus de 40% des effectifs) et un parisianisme qui va croissant – posant des questions d'identification plus complexes avec le monde rural qui constituait

l'essentiel des étudiants à ses origines au début du 20^{ème} siècle – comme le relate le document historique sur l'institution publié pour l'anniversaire de ses 100 ans. Nous l'avons mentionné, le département de sciences de l'éducation de l'université s'est construit sur un centre ouvert aux professionnels et abrite donc beaucoup d'apprenants en reprise d'études, tout comme un grand nombre d'étudiants étrangers qui suivent les cours à distance. La comparaison n'est donc pas aisée.

Un premier élément de comparaison est toutefois celui du rapport au numérique et à l'innovation – priorité fixée par l'Europe pour 2020. Il semble que la pédagogie active par groupes projets et sur plateforme internet soit également partagée – quoique peut-être mieux appropriée par les étudiants de grande école plus jeunes et plus outillés que ceux de l'université. La centralisation et la hiérarchie plus importantes dans l'école d'ingénieurs imposent aussi, nous l'avons mentionné, plus facilement un outil numérique unique.

Un deuxième élément de comparaison se trouve dans les seuils de sélection du parcours qui détermine les profils. La sélection universitaire se fait au fil des années et ne laisse donc pas de période de répit – quoiqu'un seuil de séparation plus important se dessine entre la licence et le master. Les étudiants en reprise d'études arrivent avec des contraintes familiales ou professionnelles plus grandes mais une motivation et une maturité qui leur laissent la possibilité de s'organiser pour réussir, quitte à délaissier la vie étudiante et ses heures et activités de loisirs (sport, culture, festivités,...). Ceci se voit notamment dans la réalisation de mémoires très réflexifs où leur expérience est mise en perspective et les apports pour leur carrière sont immédiatement intégrés et pensés avec utilité.

La barrière à l'entrée de l'école par le concours laisse au contraire une marge de répit tout au long du cursus, qui est quasiment assuré si aucun manquement grave au métier d'élève ne se produit. Dans la lignée du secondaire, l'assiduité est obligatoire et le dispositif est parfois plus infantilisant que celui de l'université pour des étudiants qui aspireraient à plus de liberté. Ils vivent la plupart sur le campus ou à proximité (ce qui implique beaucoup plus dans les études) et, quoique plus jeunes qu'à l'université, sont souvent équipés de voitures. L'équipement en ordinateur est généralisé et comparable entre les deux types d'institutions au niveau master. Les documents écrits (devoirs, mémoires) montrent un style plus dense, plus académique, avec des outils conceptuels (cartes, formules mathématiques, logiciels) mieux maîtrisés qu'à l'université. Nous comparons ici les étudiants de deuxième année de master, à l'université et en grande école, en nous fondant sur les devoirs que nous avons à corriger (une trentaine pour chaque institution).

Le concours à l'entrée fait l'objet d'un marqueur de l'étudiant français qui est parfois déconstruit. Si plusieurs courent ensemble et que seuls les premiers à franchir la ligne d'arrivée sont retenus, il est souvent fait remarqué que la ligne de départ, selon les origines sociales, n'est pas la même pour tous. De là, ceux qui sont « partis de loin », sont souvent plus éreintés une fois dans l'école. Et le répit laissé par les études leur fait prendre du retard par rapport à d'autres, plus aisés, qui se consacrent dès le début de l'école à leur avenir professionnel. Il s'en suit que l'on remarque classiquement des débouchés différenciés après l'école selon l'origine sociale. Cette vision prolongeant le concours en continu va dans le sens de la formation tout au long de la vie et dépasse les

barrières sélectives de telle ou telle étape. La multiplication des âges de reprise d'études, des possibilités d'admission parallèle, brise le modèle français séparant formation initiale et continue et appelle à penser la course aux études comme une épreuve de fond.

Deux dispositifs pédagogiques : comment apprendre ?

Nous voulons ici opposer deux types de dispositifs pédagogiques représentatifs des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des deux institutions : le mémoire universitaire d'un côté, le voyage de fin d'études d'ingénieur de l'autre. La formation de master à l'université demande aux étudiants de travailler sur un document d'une soixantaine de pages où ils analysent un stage ou une expérience professionnelle à l'aide des outils conceptuels de la formation qu'ils ont suivie et d'une bibliographie. Le mémoire est dirigé par un enseignant et fait l'objet d'un cadrage professionnel par le maître de stage avec l'organisation d'une soutenance devant les deux personnes précitées plus un autre enseignant garant de l'objectivité. L'université décrite propose le dispositif à distance et ainsi plusieurs étudiants de la francophonie africaine bénéficient d'un diplôme français à moindre coût (pas de frais de séjour à l'étranger ni de frais de voyage puisque les soutenances se font en visioconférence, soit un dispositif bon marché relativement aux études supérieures en France par rapport à d'autres pays) tout en accumulant de l'expérience dans une institution de leur pays (stage à la banque centrale du Cameroun, à l'inspection des écoles primaires du Mali, etc.). Ce dispositif est certes une mémoire collective pour l'institution éducative qui accumule les travaux d'étudiants mais c'est avant tout une mémoire individuelle pour le même étudiant qui valorise son parcours et ses apprentissages de professionnalisation dans un document dans lequel il investit beaucoup de son identité. L'individualisation lui permet de réfléchir à sa situation professionnelle dans son propre pays. L'adaptation et la personnalisation sont donc extrêmes et les mémoires très distincts les uns des autres. L'innovation se fait par la mise à distance des étudiants et la souplesse permise, comme par la liberté de choisir un stage dans son pays.

A l'opposé, le voyage de fin d'études de la filière agro-management de l'école d'ingénieurs consiste en un terrain de sciences sociales dans une coopérative agricole. Après plusieurs présentations de professionnels en travaux dirigés et la production d'une base de données de fiches de lectures sur des thématiques préparant le terrain, les élèves s'organisent entre eux (notamment en proposant leur propre outil *Google Drive* pour remplacer l'espace Moodle des enseignants) pour la logistique de la semaine passée ensemble sur le terrain (répartition dans les voitures, prise de rendez-vous et cartes pour les entretiens, etc.). Ils résident à deux par chambre dans un logement de qualité et s'entretiennent en journée avec les agriculteurs, représentants de la coopérative ou de la chambre d'agriculture. Entretiens qu'ils enregistrent, discutent chaque soir avec les deux enseignants qui les suivent, retranscrivent par traitement de texte à leur retour et questionnent par des outils statistiques et un logiciel d'analyse textuelle. Ils préparent ainsi une restitution collective auprès de la coopérative étudiée, donnant lieu à un rapport écrit et une présentation orale. Ce dispositif collectif où une large marge de manœuvre est laissée à l'auto-organisation est l'occasion de se positionner professionnellement lors des discussions informelles autour d'un jeu de cartes du soir (présentation des stages, commentaires sur les entretiens et missions proposées) comme par rapport au monde agricole lors des entretiens où revient souvent la question : « voulez-

vous devenir agriculteur ? ». Une identité collective soude ainsi le groupe au fil des discussions et problématiques communes rencontrées. Des méthodes de travail à plusieurs sont partagées, discutées, améliorées – comme autour de la nouvelle plateforme numérique support *Google Drive* qu'ils investissent en se pilotant seuls. Les engins propres à l'école (tracteur, engrais, cohabitation des espèces dans un même champ) sont discutés avec le génie propre à leurs apprentissages et donc renforcé par un positionnement individuel dans le collectif étudiant. Il va de soi que l'insertion des sciences sociales dans la formation initiale élargit la conception des étudiants sur ce qu'est un apprentissage et comment apprendre, ce qui prépare leur formation continue où ils prolongeront leur trajectoire, ainsi initiée, d'apprenants.

Un tel dispositif collectif est estimé à dix mille euros au total (frais d'intervenants, frais de transports, le logement et la nourriture, plus la rémunération des deux enseignants chercheurs) et est donc relativement cher pour la trentaine d'étudiants concernés. Ce modèle permet toutefois une professionnalisation par une identité et des activités coopérative et la mutualisation des organisations ciblées. Absent de l'université étudiée, ce dispositif pédagogique nous semble propre au fonctionnement de la grande école (nous l'avions toutefois aussi connu, alors étudiant quinze années auparavant, lors d'un diplôme d'études approfondi en sciences sociales à l'École normale supérieure et l'École des hautes études en sciences sociales, il est donc peut être aussi propre à cette discipline au-delà de l'institution qui l'héberge).

Au-delà de l'instrumentalisation des dispositifs pédagogiques selon les profils d'étudiants, il nous semble que chaque dispositif est représentatif d'une marque éducative, l'université laissant une large place à l'individualisation des parcours alors que la grande école organise une professionnalisation collective des étudiants. La professionnalisation de masse se décline ainsi sur deux modèles, ce qui éclaire notre problématique centrale d'une distinction dans la fabrique des grands maîtres.

Conclusion : apports mutuels et harmonisation

Notre étude successive sur deux terrains répond à une opposition, courante en France, entre université et grande école – que nous espérons avoir éclairée de données au plus proche des réalités de terrain. La professionnalisation ou fabrique des grands maîtres, n'est pas la même en grande école et à l'université : l'individualisation ou l'esprit de corps, la motivation des enseignants, les moyens matériels pour les dispositifs de formation sont différents. Nous avons toutefois, d'emblée, discuté cette opposition. Est-elle la plus pertinente en regard du facteur historique comme élément de différenciation des institutions ? Nous voulons ici nous inscrire politiquement dans le cadre européen, celui de l'espace d'enseignement supérieur commun, qui appelle une plus grande lisibilité de l'offre académique des territoires pour faciliter les échanges et l'harmonie des formations en Europe (dont les ECTS, le LMD, etc.).

Nous avons précisé, dans le titre, « apprendre en grande école ou à l'université », le « ou » se voulant inclusif et non exclusif, liant les deux types d'institutions dans un esprit de mutualisation des apports respectifs. Le lien se fait autour de l'« apprendre », c'est-à-dire à la fois les enseignants qui donnent et les enseignés qui prennent les enseignements – et nous pensons qu'il est possible de profiter des communautés d'établissements

pour mélanger les publics étudiants dans des ingénieries de formation individualisées inter-établissement (université ou grande école), ce qui implique une meilleure connaissance transdisciplinaire des enseignants d'un territoire à même d'être consultés en tant qu'experts pour ces efforts d'individualisation innovante des parcours professionnalisant – facilités par le numérique. Mieux connaître les métiers académiques, par une littérature comparatiste en anthropologie des organisations éducatives, vise aussi à faciliter ce type d'hybridation.

Bibliographie

- Barbier JM., Albarello L., Bourgeois E., Durand M., 2013, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Formation et pratiques professionnelles
- Blanchard M, 2012, *Socio-histoire d'une entreprise éducative : les développements des Écoles supérieures de commerce en France*, thèse de sociologie sous la direction de Stéphane Beaud, soutenue à l'École normale supérieure
- Bourdieu P, 1989, *La noblesse d'Etat, grandes écoles et esprit de corps*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris
- Bourdieu P, 1984, *Homo Academicus*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris
- Bourdieu P, Passeron JC, 1970, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris
- Bourdieu P, Passeron JC, 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les éditions de Minuit, Le sens commun, Paris
- Caron Pierre-André, Becerril-Ortega Raquel, Réthore Stéphane, (2010), *Modèle artisanal de la formation à distance*, Conférence JOCAIR 2010 Amiens
- Dejean, C., Mangenot, F., Soubrié, T. (2011, coord.). *Actes du colloque Epal 2011 (Échanger pour apprendre en ligne)*, université Stendhal – Grenoble 3, 24-26 juin 2011
- Durkheim E., 2016, *L'évolution pédagogique en France*, Editions Kindle
- Gusdorf, 1964, *L'université en question*, Payot
- Lemaître D., 2003, *La formation humaine des ingénieurs*, PUF, Éducation et formation
- Marty O., 2017, *Anthropologies des organisations éducatives*, mémoire d'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation soutenu publiquement à l'université de Rouen
- Marty O, 2014, "A model of distance analysis. Epistemic field notes for education ethnographers" dans *Ethnography and education*, Taylor&Francis.
- Moeglin P., 2012, *Les industries éducatives*, PUF, Que sais-je ?
- Wittorski R., 2012, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, collection Action et savoir