

## Appel à communications

### **La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur : Institutions, pratiques enseignantes et reconfigurations curriculaires**

Journées d'étude du Réseau d'Etudes sur l'Enseignement Supérieur

ENS de Lyon, Institut Français de l'Education

Lyon, 24-25 novembre 2016

Organisateurs : Julien Barrier, Olivier Quéré et Rachel Vanneuville

Triangle, UMR CNRS 5206

## **1. Organisation des journées d'étude et calendrier**

Ces journées d'étude proposent de réunir et de faire dialoguer des travaux de sciences sociales autour de l'analyse de la construction des programmes d'enseignement – ou *curricula* – dans le supérieur (voir l'appel à communications ci-dessous).

Elles prendront la forme d'ateliers de discussion, permettant un travail de fond sur les textes proposés par les participants. Dans cet esprit, le nombre de communications retenues ne devrait pas dépasser une douzaine ou, tout au plus, une quinzaine de textes. Dans la lignée des précédentes manifestations du RESUP, ces journées d'étude sont ouvertes à l'ensemble des sciences sociales, le thème du curriculum invitant à croiser – entre autres – des approches sociologiques, historiques et de science politique. Les communications s'appuyant sur des données empiriques originales seront privilégiées. Elles pourront mobiliser un large éventail de méthodes : analyses statistiques, observations ethnographiques, enquêtes par entretien, prosopographie, exploitation d'archives... Les communications combinant plusieurs méthodes sont particulièrement bienvenues.

### **Calendrier**

- Les propositions de communications devront être envoyées au plus tard le **15 juin 2016** à l'adresse [resup.lyon@gmail.com](mailto:resup.lyon@gmail.com). La longueur des propositions de communication devrait être d'environ 5000-6000 signes au maximum (soit 2 pages). Elles devront préciser l'intérêt et l'originalité de la question de recherche traitée, les méthodes et données employées, les principaux résultats et expliciter leur inscription dans les thématiques de l'appel à communication. Les auteurs veilleront à mentionner leurs coordonnées complètes (statut, institution de rattachement, adresse postale et email).

- Les notifications d'acceptation ou de refus seront envoyées aux auteurs le **30 juin 2016**
- Les textes complets des communications devront nous parvenir pour le **15 octobre 2016**, toujours à l'adresse [resup.lyon@gmail.com](mailto:resup.lyon@gmail.com) . Ils seront mis à la disposition des participants à l'avance, de façon à nourrir les discussions en atelier. Les textes pourront être envoyés en format Word, Open office ou pdf et ne devront pas dépasser 60 000 signes espaces compris.

### **Prise en charge des frais**

Les frais d'hébergement (au plus deux nuits d'hôtel) seront pris en charge à raison d'un intervenant par communication. Les pauses-café et repas sont offerts pendant tout le séjour à l'ensemble des participants.

## **2. Questions de recherche et appel à communications**

La notion de curriculum, couramment utilisée en langue anglaise, est étroitement associée en sciences sociales aux travaux de Basil Bernstein et de Michael Young (Young, 1971, Bernstein, 2000) pour désigner l'ensemble de « ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin 2008, p.8). Recoupant seulement en partie la notion de « programme d'enseignement » en français, le terme de curriculum a un sens plus englobant : il recouvre à la fois le contenu des savoirs enseignés, les modes d'articulations entre différents enseignements, les méthodes pédagogiques employées, et les modes d'évaluation des connaissances mobilisés (Bernstein, 2000). Il invite ainsi à penser ensemble les différentes facettes d'un cursus d'enseignement, en envisageant aussi bien ses dimensions cognitives que sa mise en œuvre pratique, pour le resituer dans des dynamiques sociales (Frاندji et Vitale, 2007).

L'organisation de ce colloque répond à un constat. A l'instar de ce qu'on observe dans d'autres pays, les cursus d'enseignement supérieur en France ont connu de profondes évolutions depuis le début des années 2000 : restructuration de l'architecture des diplômes avec la réforme LMD (Musselin, 2006), injonctions croissantes à la professionnalisation des formations (Agulhon *et al.*, 2012 ; Maillard, 2012) ou encore incitations au développement de nouveaux dispositifs et formes pédagogiques (De Ketele, 2011). Cependant, malgré l'intensité de ces changements, l'analyse des curricula reste encore peu développée dans le champ des recherches sur l'enseignement supérieur en France. Plus exactement, bien qu'elle soit *de facto* abordée dans un certain nombre de travaux, elle est loin de constituer un objet d'étude aussi établi que, par exemple, la condition étudiante, la recherche universitaire ou la gouvernance des établissements. De fait, les sociologues de l'éducation se sont non seulement davantage investis sur le primaire et le secondaire que sur le supérieur mais, en outre, ils ont longtemps mis de côté la problématique des *contenus d'enseignement*, souvent conçue comme l'objet exclusif de la didactique (Lahire, 2007, Losego, 2014). « Parente pauvre » des réflexions sociologiques sur l'école (Forquin, 2008, p.7), la question des curricula a été placée au second

plan par des travaux centrés sur le rôle du système éducatif dans la légitimation de la distribution et de la reproduction de positions sociales (Meyer, 1977, Bourdieu, 1989), au détriment d'une analyse fine des pratiques et des contenus d'enseignement<sup>1</sup>.

Pour autant, on assiste depuis plusieurs années au développement d'un fort intérêt pour la question du curriculum dans plusieurs travaux francophones portant sur l'enseignement supérieur, mais selon des approches, des ancrages disciplinaires et des problématiques fort diverses. Les terrains étudiés se caractérisent aussi par une grande diversité, couvrant à la fois les cursus universitaires « classiques », les grandes écoles, ou bien des formations professionnelles supérieures.

Il est possible, toutefois, de les rassembler schématiquement autour de trois grands pôles en fonction des focales qu'ils privilégient :

- On peut, tout d'abord, identifier un ensemble de travaux qui se présentent explicitement comme des contributions à la sociologie du curriculum et, plus largement, à la recherche en éducation : dans un contexte marqué par de multiples injonctions réformatrices, ils visent à comprendre comment des processus sociaux et institutionnels contribuent à façonner des savoirs et des pratiques d'enseignement (Lemaître, 2009, Stavrou, 2012, Gorga *et al.*, 2013).
- Un deuxième groupe de travaux adopte une perspective plus centrée sur des dynamiques institutionnelles : l'étude des curricula y apparaît moins comme un objet en soi que comme une entrée empirique permettant de saisir les recompositions de l'enseignement supérieur face à la montée en puissance de nouvelles logiques managériales, économiques ou politiques. Dans cette optique, certains s'intéressent par exemple aux stratégies déployées par les universitaires pour défendre leurs intérêts professionnels et disciplinaires dans des réformes curriculaires (Mangset, 2013, Louvel, 2013), ou bien à la construction des curricula comme un enjeu de concurrence dans la définition d'une hiérarchie symbolique des établissements (Chupin, 2008, Bouron, 2015, Delespierre, 2015).
- Un troisième ensemble, enfin, place surtout l'accent sur les rapports de lutte ou d'alliance noués par des acteurs sociaux autour de la définition de compétences, de dispositions ou de visions du monde légitimes. Plusieurs travaux de science politique se sont ainsi penchés sur la formation des fonctionnaires comme un révélateur des recompositions de l'Etat et de l'administration (Gervais, 2007 ; Biland et Kolopp, 2013 ; Quéré, 2015) ; de même, l'enseignement du droit et ses évolutions ont pu être étudiés pour saisir les modes de socialisation des élites dans les grandes écoles

---

<sup>1</sup> En considérant que les critères de réussite scolaire ou universitaire reflétaient davantage des normes sociales arbitraires que des compétences « objectives », et envisageant le système éducatif principalement comme un dispositif de « tri social », ceux-ci ont relativisé la pertinence d'une analyse du contenu et de la forme des savoirs enseignés. A l'inverse, des auteurs comme Bernstein et Young ont démontré tout l'intérêt d'un questionnement sur les contenus enseignés pour mieux comprendre les mécanismes de sélection et de discrimination sociale exercés par les institutions éducatives.

françaises (Biland et Israël, 2011 ; Aït-Aoudia et Vanneville, 2013 ; Derouet et Thivet, 2015).

Ces journées d'étude entendent poursuivre et approfondir ces réflexions en faisant dialoguer différentes perspectives d'analyse autour de l'objet « curriculum ». Sans chercher à construire une convergence artificielle, nous faisons le pari que leur confrontation permettrait de mieux saisir les articulations entre savoirs, pratiques d'enseignement et logiques institutionnelles, dans une période où l'enseignement supérieur traverse de multiples transformations : comment penser les modes de fabrication des curricula et les enjeux qui leur sont liés ? Peut-on repérer des acteurs ou configurations d'acteurs particulièrement investis dans les productions et réformes curriculaires ? Peut-on identifier des recompositions générales (au-delà des disciplines et des établissements) des contenus, modes d'enseignement et outils pédagogiques et, si oui, comment en restituer les logiques ?

En croisant les approches, ce colloque devrait être ainsi l'occasion de travailler des enjeux théoriques plus généraux, au-delà du secteur de l'enseignement supérieur, en mettant au cœur de la discussion la question de la fabrique sociale des savoirs, de leur circulation, de leur recontextualisation et de leur appropriation. Le champ de l'enseignement supérieur pourra être envisagé dans toute sa diversité, en s'intéressant aussi bien au secteur public que privé, dans l'ensemble de ses filières et niveaux d'enseignement, que ce soit par exemple à l'université, dans des écoles spécialisées ou dans des formations professionnelles.

Les propositions de communication pourront s'inscrire dans un ou plusieurs des trois axes suivants.

### **Axe 1 – Les curricula comme enjeu de luttes**

De nombreux travaux ont mis en évidence les luttes de pouvoir relatives à la fabrication des programmes d'enseignement. La définition de ce qui peut – et doit – être légitimement enseigné, la mise en forme didactique des savoirs, leur articulation dans un programme ainsi que la façon de les transmettre font fréquemment l'objet de débats, de négociations ou de conflits. Pour reprendre la terminologie de Bernstein (2000), il s'agit alors de s'interroger sur les processus de « recontextualisation » des savoirs, c'est-à-dire les principes qui structurent la définition des finalités, la sélection et l'organisation des connaissances dans un enseignement. Les curricula peuvent en effet être investis par différents acteurs et groupes sociaux en concurrence pour l'imposition d'intérêts, de valeurs ou de visions du monde spécifiques. Les travaux concernant l'enseignement de la gestion, par exemple, donnent à voir les ressorts tout à la fois politiques, académiques et professionnels de son institutionnalisation (Pavis, 2003). De même, Noble (1977) a mis en évidence l'implication majeure des grandes firmes naissantes dans la définition de la formation des ingénieurs américains au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Les affrontements autour de la définition des curricula sont souvent feutrés et discrets, mais ils peuvent aussi prendre la forme de luttes explicites et publicisées : l'introduction d'enseignements comme les *Women's studies* ou les *Queer studies* dans les universités américaines, par exemple, doit beaucoup à des revendications politiques et des mouvements étudiants (Arthur, 2011).

Les communications s'inscrivant dans ce premier axe pourront porter sur les logiques qui sous-tendent la mise en place ou la transformation des curricula, et les enjeux des luttes ou tensions à leur sujet, qu'il s'agisse de cas contemporains ou plus anciens. On pourra mettre la focale sur les diverses arènes qui participent à l'élaboration des curricula : les établissements d'enseignement bien sûr, mais aussi les organismes de certification, les agences d'assurance qualité, les organisations intervenant dans le financement de l'enseignement (fondations, agences publiques, entreprises), les administrations de tutelle, les associations ou syndicats professionnels... Les moments de réforme (réagencement des *curricula*, introduction de nouvelles matières, création de nouveaux cursus, filières, ou lieux d'enseignement...) paraissent particulièrement intéressants à étudier. En effet, ils suscitent des formes de justification qui permettent de mettre au jour les arguments échangés, les tensions entre acteurs, les savoirs ou disciplines mis en question (voir par exemple Moreau de Bellaing, 2013). Ces moments de réforme semblent également particulièrement heuristiques pour comprendre comment des transformations institutionnelles vont de pair, ou non, avec des recompositions des savoirs et des pratiques d'enseignement. Quels types d'acteurs – institutionnels, professionnels, savants... – s'investissent dans la production ou les réformes curriculaires ? De quels argumentaires et rhétoriques sont-ils porteurs ? La référence à l'étranger ou à l'international constitue-t-elle une ressource dans les débats et, si oui, quels sont les « modèles » valorisés ?

Si elles mettent l'accent sur les luttes de pouvoir à propos des définitions curriculaires, les communications qui s'inscrivent dans cet axe sont invitées à ne pas perdre de vue la question des savoirs, en mettant en évidence les conséquences de ces affrontements sur la forme, le contenu et l'orientation des connaissances enseignées. De ce point de vue, il serait notamment bienvenu de s'interroger sur les effets des injonctions à « professionnaliser » les enseignements universitaires (Stavrou, 2011, Quenson, Coursaget, 2012). On trouve des orientations comparables dans d'autres lieux d'enseignement, comme la formation des fonctionnaires, où les savoirs disciplinaires font l'objet d'une « méthodologisation », en étant orientés vers la pratique et la technique (Biland et Kolopp, 2013 ; Quéré, 2015). Dans ce contexte, la priorité accordée à l'acquisition de compétences et d'aptitudes à la résolution de problèmes, plutôt qu'à la maîtrise de savoirs, peut remettre en cause l'ancrage des connaissances pratiques dans des savoirs conceptuels qui sont au fondement de l'institution universitaire (Young et Muller, 2014).

## **Axe 2 – Dispositifs pédagogiques et structuration des curricula**

Un deuxième axe de questionnement concerne le rôle des dispositifs pédagogiques dans la structuration des curricula, en s'intéressant aux acteurs qui les produisent, les promeuvent et/ou les mettent en œuvre. La notion de dispositif est ici entendue dans un sens assez général, pour désigner l'ensemble des outils, méthodes et objets mobilisés dans des situations d'enseignement : on pourra se pencher sur la production de supports ou de ressources pédagogiques (manuels, plaquettes, étude de cas...), le déploiement d'outils technologiques, ainsi que la mise en œuvre de méthodes ou formes pédagogiques spécifiques (enseignement

par projet, projet professionnel personnalisé...), voire d'infrastructures dédiées, comme les *learning labs* par exemple. Les objets étudiés pourront être très divers. Toutefois, on privilégiera des approches permettant de replacer ces dispositifs dans un contexte social, historique ou institutionnel. Il s'agira notamment de ne pas se limiter à l'étude de leurs effets en termes d'apprentissages ou de pratiques d'enseignement, pour mettre en évidence, entre autres, leurs conséquences sur la structuration des programmes de formation, l'orientation des savoirs enseignés ou le fonctionnement des établissements concernés.

Il semble particulièrement fructueux, dans cette perspective, de s'interroger sur la multiplication actuelle des appels à « l'innovation pédagogique » et à la « modernisation » dans l'enseignement supérieur : quels dispositifs sont promus, et dans quelle mesure remettent-ils en cause les normes ou les pratiques existantes ? Si certains travaux ont déjà pointé les limites des approches qui réduisent la question de la pédagogie universitaire à l'usage de nouvelles technologies numériques (Albéro, 2011), les enjeux de pouvoir qui peuvent se nouer autour de ces dispositifs sont moins souvent abordés (Miladi, 2006). De même, à la suite des questionnements critiques soulevés, entre autres, par Rhoades et Slaughter (2004) à propos de la commercialisation des contenus d'enseignement, on pourra s'interroger sur la place tenue par des logiques marchandes et/ou des acteurs privés dans la reconfiguration des curricula. Certains éditeurs proposent, par exemple, des offres intégrées de ressources pédagogiques couvrant à la fois des manuels, des exercices, des notes de cours destinées aux enseignants et même des présentations PowerPoint à projeter en cours : quel rôle jouent les entreprises du secteur de l'édition et de l'éducation dans les évolutions actuelles de l'enseignement dans le supérieur ? Sur un registre légèrement différent, on pourra aussi s'interroger sur les valeurs et les représentations incorporées dans un dispositif, comme par exemple les démarches de type « projet professionnel de l'étudiant » (Tralongo, 2012).

Les communications pourront ne pas se limiter à la période actuelle, pour explorer des dynamiques inscrites dans des temporalités plus longues ou plus anciennes. En effet, une abondante littérature en éducation s'est penchée sur l'efficacité relative et les usages de différentes méthodes pédagogiques, comme l'apprentissage par problème (voir par exemple Savin-Baden, 2000). En revanche, les dynamiques sociales et historiques qui président à l'émergence, à la diffusion ou à la reconfiguration de ce type d'innovations dans les cursus universitaires sont moins bien connues. Peut-on repérer des transferts de contenus et/ou de méthodes d'enseignement entre différentes institutions, secteurs, disciplines ou pays ? Plus largement, cet axe peut également être l'occasion de questionner les propriétés, les trajectoires et les pratiques des acteurs qui participent à la production de dispositifs pédagogiques et contenus curriculaires.

### **Axe 3 – Saisir les curricula par les pratiques**

Les communications pourront, enfin, analyser les curricula à partir d'une étude des situations d'enseignement et d'apprentissage, en recourant à des méthodes d'observation ethnographique des pratiques. L'intérêt de ce type d'approche est double : elle permet d'interroger les contenus de formation et leurs transformations à l'aune des pratiques enseignantes, mais également de porter le regard sur le « curriculum caché » (Jackson, 1968) qui se transmet au-delà du curriculum « formel » et qui participe à la socialisation des

étudiants : des savoir-être, des manières de penser et de voir le monde. Pour ne citer qu'une illustration, l'enquête menée par Mertz (Mertz, 2007 ; Israël, 2013) sur les cours de droit délivrés dans les universités américaines montre comment les pratiques pédagogiques font de ces cours à caractère technique un lieu d'apprentissage de modes de penser juridiquement les relations sociales et, au-delà, de visions du monde particulières, mettant ainsi en évidence les enjeux politiques de la pédagogie usitée. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement seulement de saisir ce qui se joue dans les salles de cours, mais aussi en dehors, comme par exemple dans les associations étudiantes (Abraham, 2007) ou bien dans les circulations entre cours et lieu de travail, comme c'est notamment le cas dans les formations en alternance (Veillard, 2012).

Dans cette perspective, on peut identifier, à titre d'exemple, au moins deux grandes séries de questionnements. Une première approche consisterait à placer la focale sur les re-traductions et les décalages entre « curriculum réel » et « curriculum caché ». Comment les professeur-e-s, intervenant-e-s et formateurs-rices se saisissent des contenus prescrits et des innovations pédagogiques, les endossent ou les contournent dans leur pratique ? Comment les caractéristiques des publics étudiants et les interactions enseignant-e-s-étudiant-e-s (re)définissent les contours des contenus d'enseignement ? De quelles manières les enseignements contribuent-ils ou visent-ils à transmettre des visions du monde particulières ? En lien avec l'axe précédent, l'accent pourra être mis sur des configurations d'enseignement ou des dispositifs et outils institutionnalisés que l'on trouve dans les lieux de cours, comme les supports pédagogiques, l'informatique, etc., et leur utilisation dans les interactions d'apprentissage.

Une autre approche, complémentaire, serait de jouer sur les comparaisons pour faire ressortir des différences individuelles, disciplinaires ou institutionnelles dans la mise en pratique et la construction des programmes d'enseignement. Dans la lignée des travaux de Boyer et Coridian (2002) ou de Bourgin (2011) sur les universités françaises, l'observation des pratiques pourrait permettre de révéler différents rapports des enseignant-e-s aux savoirs enseignés, aux pratiques pédagogiques et aux publics étudiants. Les logiques des pratiques enseignantes pourront également être interrogées à partir des caractéristiques et trajectoires sociales des formateurs et formatrices, comme le fait Jérôme Deauvieu (2007) à propos de l'enseignement des sciences économiques et sociales en lycée, en comparant par exemple les pratiques des intervenant-e-s dit-e-s « professionnel-le-s » à celles des « académiques », souvent tenues pour radicalement différentes.

## Références bibliographiques citées

- ABRAHAM, Yves-Marie (2007), « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un 'HEC' », *Revue française de sociologie*, vol. 48, 1, p. 37-66.
- AGULHON, Catherine, CONVERT, Bernard, GUGENHEIM, Francis et JAKUBOWSKI, Sébastien (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan.
- AIT-AOUDIA, Myriam et VANNEUVILLE, Rachel (2013), « Le droit saisi par son enseignement », *Droit et Société*, n°83, p. 9-16.
- ALBERO, Brigitte (2011), « La pédagogie à l'université entre numérisation et massification » in C. Loisy et G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck. p. 27-53.
- ARTHUR, Mikaila Mariel Lemonik (2011), *Student activism and curricular change in higher education*, Ashgate Publishing.
- BERNSTEIN, Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*, Revised ed., Oxford, Rowman & Littlefield.
- BILAND, Emilie et ISRAEL, Liora (2011), « À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique », *Les Cahiers de droit*, vol. 52, n° 3-4, p. 619-658.
- BILAND, Emilie et KOLOPP, Sarah (2013), « La fabrique de la pensée d'Etat. Luttres d'institutions et arrangements cognitifs à l'ENA (1945-1982) », *Gouvernement et action publique*, 2, n° 2, p. 221-248.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Editions de Minuit.
- BOURGIN, Joëlle (2011), « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du Travail*, vol. 53, n° 1, p. 93-108.
- BOURON, Samuel (2015), « Les écoles de journalisme face à l'expansion du marché. Stratégies d'internationalisation et transformations des curricula », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, p. 245-266.
- BOYER, Régine et CORIDIAN, Charles (2002), « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie », *Sociétés contemporaines*, 4, n° 48, p. 41-61.
- CHUPIN, Ivan (2008), *Les écoles du journalisme. Les enjeux de la scolarisation d'une profession (1899-2008)*, Thèse pour le doctorat en science politique, Université Paris-Dauphine.
- DE KETELE, Jean-Marie (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». *Revue française de pédagogie*, n° 172. pp. 5-13.
- DEAUVIEAU, Jérôme (2007), « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol. 49, n°1, p. 100-118.
- DELESPIERRE, Adrien (2015), « Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, p. 68-92.
- DEROUET, Antoine et THIVET, Delphine (2015), « L'enseignement juridique comme socialisation à une élite économique : le cas de l'École Centrale. » *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, n°14, p. 47-67.
- FORQUIN, Jean-Claude (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR.



- FRANDI, Daniel et VITALE, Philippe (2007), « Basil Bernstein : vivre les frontières », dans D. Frandji et P. Vitale (Dir), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- GERVAIS, Julie (2007), *La réforme des cadres de l'action publique ou la fabrique d'un « nouveau » corps des Pontes et Chaussées. Impératifs managériaux, logiques administratives et stratégies corporatives (fin du XX<sup>e</sup> siècle)*, Thèse pour le doctorat en science politique, Université Lyon 2-IEP de Lyon.
- GORGA, Adriana, FOURADOULAS, Anne-Vaïa et LERESCHE, Jean-Philippe (2015). « Pour une approche des régimes curriculaires dans l'enseignement supérieur. Les disciplines du Droit et de la Gestion », in A. Gorga et J.-Ph. Leresche (dir.) *Disciplines académiques en transformation: Entre innovation et résistance*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- ISRAEL, Liora (2013), « A propos de... Elisabeth Mertz, The Language of Law School. Learning to Think like a lawyer », *Droit et Société*, n°83, p. 179-192.
- JACKSON, Philip W. (1968), *Life in Classrooms*, New York, Holt, Reinhart & Winston.
- LAHIRE, Bernard (2007), « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques », *Éducation et didactique*, n°1, p. 73-82.
- LEMAITRE, Denis (2009), « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n°166, p. 17-26.
- LOSEGO, Philippe (2014), « Rapprocher la sociologie de les didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°188, p. 5-12.
- LOUVEL, Séverine (2013), « Understanding change in higher education as bricolage : how academics engage in curriculum change », *Higher Education*, 66 (6), p.669-691
- MAILLARD, Fabienne (dir.) (2012), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR.
- MANGSET, Marte (2013) « Logique disciplinaire et logique institutionnelle : forces opposées face au processus de Bologne ? », in A. Gorga et J.-Ph. Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation: Entre innovation et résistance*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 55-69.
- MERTZ, Elizabeth (2007), *The Language of Law Schools. Learning to "think like a lawyer"*, Oxford, Oxford University Press.
- MEYER, John W. (1977), « The Effects of Education as an Institution », *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, p. 55-77.
- MILADI, Sana (2006), « Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC », *Distances et savoirs*, Vol. 4, 1, pp. 41-60.
- MOREAU DE BELLAING, Cédric (2013), « Un bon juriste est un juriste qui ne s'arrête pas au droit. Controverses autour de la réforme de la licence de droit de mars 1954 », *Droit et Société*, n°83, p. 83-97.
- MULLER, Johan et YOUNG Michael (2014), « Disciplines, skills and the university », *Higher Education*, vol. 67, p. 127-140.
- MUSSELIN, Christine (2006), « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification », in J.-Ph. Leresche, M. Benninghoff, F. Crettaz von Roten et M. Merz (dir.), *La Fabrique des sciences*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 25-42.

- NOBLE, David (1977), *America By Design; Science, Technology, and the Rise of Corporate Capitalism*, New York, Knopf.
- PAVIS, Fabienne (2003), *Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990*, Thèse pour le doctorat en science politique, Université Paris 1.
- QUENSON, Emmanuel et COURSAGET, Solène (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès.
- QUÉRÉ, Olivier (2015), « La fabrique des cadres intermédiaires de la fonction publique. Enseigner et assigner un positionnement aux attachés dans les Instituts régionaux d'administration », *Gouvernement et action publique*, 4 (4), p. 33-54.
- RHOADES, Gary et SLAUGHTER, Sheila (2004), *Academic Capitalism and the New Economy : Markets, State, and Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- SAVIN-BADEN, Maggi (2000) *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham, Open University Press/SRHE.
- STAVROU, Sophia (2012), *Réforme de l'université et transformations curriculaires : des activités de recontextualisation aux effets sur les savoirs. Les universités françaises et le cas des masters en sciences humaines et sociales*, Thèse pour l'obtention du doctorat de sociologie, Université Aix-Marseille.
- STAVROU, Sophia (2011), « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France : De l'expertise aux effets curriculaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 93–109.
- TRALONGO, Stéphanie (2012), « Le Projet Professionnel de l'étudiant : histoire et champ de pertinence », dans E. Quenson et S. Coursaget (dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, p. 109-119.
- VEILLARD, Laurent (2012), « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? », *Education et didactique*, vol. 6, n°1, p. 47-68.
- YOUNG, Michael (Ed.) (1971), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*, Collier-Macmillan, Londres.