L'ECOSYSTEME ESR EN TRANSFORMATION VU DEPUIS L'INTERIEUR : INTERROGER LES ACTEURS AU CENTRE POUR PENSER LA TRANSFORMATION DU SYSTEME ENTIER

François Hatot[1]

Résumé
S'inscrivant dans une approche écosystémique (Reyssier, 2022) et émancipatrice, cet article met en question la modélisation de la formation par expérience (Josso, 2011) en pédagogie des enseignants-chercheurs dans l'ESR – Enseignement supérieur et la recherche. Il mobilise sur le plan conceptuel les systèmes imbriqués de Bronfenbrenner (1979) et sur le plan méthodologique l'enquête narrative (Breton, 2022). La discussion interroge la validité et la légitimité de ce modèle et son inscription dans un socio-écosystème (Walker et al., 2004).
Mots clés : écosystème de formation par expérience ; récit de vie ; enseignement supérieur ; enseignant-chercheur ; professionnalisation

Abstract
Situated within an ecosystemic (Reyssier, 2022) and emancipatory approach, this article questions the modeling of experiential learning (Josso, 2011) in the pedagogy of teacher-researchers in higher education. It conceptually mobilizes Bronfenbrenner's (1979) nested systems and methodologically the narrative inquiry (Breton, 2022). The discussion addresses the validity, legitimacy, and embedding of this model within a socio-ecosystem (Walker et al., 2004).
Keywords : *Training ecosystem of experiential learning; life story; higher education; teacher-researcher; professionalization*

Resumen
Enmarcado en un enfoque ecosistémico (Reyssier, 2022) y emancipador, este artículo cuestiona la modelización de la formación por experiencia (Josso, 2011) en la pedagogía de los docentes-investigadores en la educación superior. Moviliza conceptualmente los sistemas anidados de Bronfenbrenner (1979) y metodológicamente la investigación narrativa (Breton, 2022). La discusión aborda la validez, legitimidad e inscripción en un socioecosistema (Walker et al., 2004).
Palavras-clave : *Ecosistema de formación experiencial ; relato de vida ; rducación superior ; profesor-investigador ;pProfesionalización*

Resumo
Inserido numa abordagem ecossistêmica (Reyssier, 2022) e emancipatória, este artigo questiona a modelagem da formação pela experiência (Josso, 2011) na pedagogia dos docentes-pesquisadores no ensino superior. Mobiliza conceitualmente os sistemas aninhados de Bronfenbrenner (1979) e metodologicamente a investigação narrativa (Breton, 2022). A discussão aborda validade, legitimidade e inserção num socioecossistema (Walker et al., 2004).
Palavras-chave : *Ecossistema de formação experiencial ; narrativa de vida ; educação superior ; professor-pesquisador ; profissionalização*

[1] *Université d'Orléans, ERCAE UR 7493, Orléans, France.*

1 Contextualisation de la recherche

1.1 Formulation du sujet initial et implications

Pour ce colloque de l'AFIRSE de 2025 intitulé « *Pour une approche écologique de l'éducation, contribution des acteurs politiques, des décideurs institutionnels, des enseignants chercheurs et des experts »,* nous présentons une partie de la thèse de doctorat en cours en sciences de l'éducation et de la formation entamée depuis 2021. L'appel à texte initial du colloque a résonné de manière intense avec ce travail exigeant et mené en parallèle d'une vie professionnelle évolutive au sein de l'université :

- De 2019 à 2022 comme ingénieur pédagogique, pour l'accompagnement des enseignants-chercheurs (EC) à la transformation de cours en Formation ouverte et à distance (FOAD – Formation ouverte et à distance), mission qui a grandement déterminé le début de la recherche pour le choix du contexte d'étude : la formation par expérience des enseignants-chercheurs en pédagogie,
- De 2022 à aujourd'hui comme conseiller mobilité-carrière, notamment chargé de l'accompagnement des enseignants-chercheurs en reconversion professionnelle, mission qui a achevé d'inscrire la logique de carrière dans les préoccupations du chercheur.

De ces deux points de vue une question a fini par émerger puis se reformuler : comment comprendre de l'intérieur le fonctionnement de l'environnement de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) analysé comme un système complexe ? Comment mieux comprendre les liens qui s'établissent entre cet environnement en transformation - au sein des Transformations pédagogiques et numériques (Denouël, 2023) - et la formation par expérience (Josso, 2011) de la personne au centre ? Dans cette perspective on peut noter la dimension vitale attribuée à cet élan formatif qui consiste à poursuivre l'atteinte de la « juste place » au sein de la « communauté de vie » (Josso, 2011, p. 99). Cette vision reliée de la formation, - appelée (trans)formation par l'autrice -, fournit la matière conceptuelle pour penser le cheminement pédagogique des enseignants-chercheurs sur le temps de la carrière que nous interrogeons dans l'enquête narrative.

Cet article s'inscrit dans la logique écologique de l'appel à texte de manière imbriquée car :

- D'une part, il propose d'exposer une tentative d'analyse de l'écosystème ESR du point de vue des EC en formation par expérience – aussi appelée (Trans)formation (Josso, 2011) - concernant une composante de leur(s) métier(s) (Vatin, 2020 ; Fave-bonnet, 2011) : l'enseignement,
- D'autre part, il propose comme perspective de réinscrire cet écosystème de formation par expérience dans le socio-écosystème global alors qu'il est aujourd'hui plus que jamais indispensable de le penser relié en anthropocène *(*Prouteau et al., 2022).

1.2 Écosystème de la personne Enseignant-chercheur en formation par expérience

Pour la thèse, nous tentons d'identifier les éléments conceptuels qui permettent de penser un écosystème de formation par expérience sur le temps d'une vie humaine. Pour ce faire, nous mobilisons, en premier lieu, un modèle issu de la psychologie du développement, ainsi

que deux théories issues l'une de la sociologie critique (Rosa et Chaumont, 2012), l'autre des sciences de gestion. Ces associations « pragmatiques » sur le plan conceptuel nous permettent de proposer, pour les sciences de l'éducation, la constitution d'un modèle écologique original pour penser l'écosystème de formation par expérience sur la durée d'une vie, du point de vue de la personne au centre et inscrite dans un socio-écosystème global (Walker et *al.*, 2004).

Nous choisissons de présenter dans cet article uniquement les premiers éléments conceptuels, issus de la psychologie du développement, pour penser l'écosystème de formation par expérience de la personne enseignant-chercheur afin d'en questionner la portée et les limites pour l'étude.

1.2.1 Les systèmes imbriqués d'Urie Bronfenbrenner

Nous empruntons à la théorie du développement interactionnel chez l'enfant de Urie Bronfenbrenner, psychologue américain d'origine russe, qui l'a proposée en 1979 dans *The Ecology of Human Development,* sa taxonomie des systèmes imbriqués ou emboités. Cette théorie distingue d'abord 4 types de systèmes regroupés en deux classes :

- Les systèmes impliquant des interactions directes (Microsystèmes et Mésosystèmes),
- Des systèmes impliquant des interactions indirectes (Exosystèmes et Macrosystèmes).

Cette approche écologique, émergeante en SEF (Fadi El Hage et Christian Reynaud, 2014 ; Reyssier, 2022 ; Mocquet, 2024), fournit une base féconde pour penser l'écosystème de formation par expérience de la personne de son point de vue à elle, approche que nous souhaitons explorer, mettre au travail et compléter dans la suite. Cette perspective permettrait d'outiller la conception des liens entre les modifications dans l'environnement perçues du point de vue de la personne au centre et sa formation par expérience.

1.2.2 Théorie de l'approche écologique de l'ESR comme écosystème de formation par expérience

Appliquée à notre problématique, on commence par définir ici les systèmes à interactions directes, dans lesquels les enseignants-chercheurs sont engagés directement avec d'autres acteurs dans des interactions. On y compte les Microsystèmes - ceux dont les enseignants-chercheurs font partie et sont déjà engagés en leur sein (amphi, département, laboratoire, etc…) - et les Mésosystèmes qui constituent des systèmes de Microsystèmes en lien (Par exemple : quand un EC intègre une instance universitaire qui le met en lien d'une nouvelle façon avec des personnes de son laboratoire ou de son département, …).

Ensuite, dans les systèmes à interactions indirectes on compte deux « couches périphériques » :

- La première c'est l'Exosystème qui est en lien avec les environnements à interactions directes mais dans lesquels l'enseignant-chercheur n'a pas d'influence directe.
- La seconde baigne l'ensemble des autres systèmes : le Macrosystème et l'ensemble des valeurs, air du temps, phénomènes globaux qui déterminent, de l'extérieur, les systèmes imbriqués de l'enseignant-chercheur.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, on pourrait appliquer ces premiers niveaux en identifiant ce qui relève, au niveau *exo,* de la loi, des programmes d'investissements de l'Etat, mais aussi de la gouvernance de l'université ou des composantes et départements, et au niveau *macro,* ce qui relève de l'anthropocène, du libéralisme économique, des classements internationaux et de ces éléments qui pèsent fortement sur le quotidien des personnes enseignants-chercheurs sans qu'elles n'aient complètement d'influence directe sur eux en retour. Bronfenbrenner distingue également deux autres systèmes : l'Ontosystème (qui intègre l'ensemble des déterminations physiques, biologiques, cognitives, socio-affectives de la personne au centre), le Chronosystème - ou plutôt les Chronosystèmes (qui permettent de rendre compte des évolutions des systèmes en fonction du temps). L'Ontosystème correspond donc à l'ensemble des éléments intrinsèques qui affectent les actions et choix dans les cheminements pédagogiques des enseignants-chercheurs considérés comme par exemple les stratégies et tactiques qu'ils adoptent pour conduire leur carrière ; et les Chronosystèmes permettent d'appréhender de manière dynamique l'évolution de l'écosystème de formation par expérience dans la durée, certains systèmes qui le composent étant plus ou moins mobilisés dans le cheminement pédagogique considéré en fonction des périodes et du temps.

2. État intermédiaire de l'enquête

2.1 Trois hypothèses de travail présentées

La problématique interrogée s'énonce ainsi : « Comment s'établissent, selon elle, les liens entre l'écosystème de l'ESR et la personne enseignant-chercheur au centre pendant sa formation par expérience en pédagogie sur le temps de sa carrière ? »

En vue de répondre à cette question, nous proposons un ensemble de 6 hypothèses qui permettent d'apporter des réponses à cette question globale. Nous détaillons ici les trois premières qui portent plus directement sur le modèle écosystémique de l'ESR objet de cet article :

- **Première hypothèse** : c'est l'existence de tensions internes qui structurent la formation par expérience des enseignants-chercheurs. Nous étudions si le récit révèle une concurrence interne dans le temps – par exemple au niveau de leurs valeurs - et des conflits entre les activités nombreuses des EC (recherche, enseignement, administratif) et des éléments qu'il reste à complètement stabiliser.

- **Deuxième hypothèse** : c'est que la formation par expérience en pédagogie englobe mais dépasse le champ de l'institution universitaire. Nous étudions si le récit pointe des contraintes et des ressources à l'intérieur, mais surtout à l'extérieur, des espaces institutionnels dédiés au développement professionnel formel.

- **Troisième hypothèse** : c'est que la formation par expérience en pédagogie se construit en référence à l'écosystème ESR entier. Nous verrons si le récit souligne des enjeux systémiques dans l'intrigue autour de laquelle il se noue. Pour les enseignants-chercheurs,

nous verrons si des « intrigues systémiques » englobant l'ensemble du système sont vécues comme favorisant ou empêchant la formation des enseignants-chercheurs en pédagogie.

2.2 Méthodologie de l'enquête écosystémique-narrative

2.2.1 L'enquête est par design multiscalaire

Pour étudier ces hypothèses, la grille d'analyse adoptée est multiscalaire (Grossetti, 2006) et met en évidence, et distingue, au moins le niveau Macro du ministère, celui Méso de l'université, de l'établissement « Local » et enfin celui Micro de l'enseignant-chercheur et sa formation par expérience. Pour les niveaux Macro et Méso, la recherche s'appuie sur des revues de littérature, confrontant lectures scientifiques (Fave-bonnet, 2011 ; Crosse, 2023 ; Denouël, 2023) et littératures « grises » pour donner à comprendre les dynamiques de transformations qui agitent l'enseignement supérieur et la recherche depuis trente ans.

La méthodologie adoptée pour le niveau Micro est une enquête narrative (Breton, 2022) et s'inscrit dans une tradition plus vaste au sein des récits de vie et de l'utilisation qui peut en être faite en recherche. Pour concevoir la grille de lecture, on cite trois sources : L'analyse du récit de Reuter (2005), Le récit de vie de Daniel Bertaux (1997) et L'enquête Narrative d'Hervé Breton (2022). Cette grille distingue à la fois l'auteur du narrateur mais aussi le narrataire du chercheur, ce premier niveau nourrit une réflexion critique sur les implications du chercheur sur le terrain de recherche et leur rôle dans la mise en intrigue du récit formulé en première personne.

L'enquête consiste à faire raconter à un enseignant-chercheur son cheminement pédagogique c'est-à-dire la manière dont il est devenu l'enseignant qu'il est le jour de l'entretien. On mobilise ici les techniques de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch. Cet entretien est formellement directif et la conduite de l'entretien consiste à orienter le récit sur la question procédurale plutôt que sur la question des représentations. Après une phase d'évocation, il s'agit bien plus de demander « dans quel ordre » et « comment » les choses se sont passées que de demander « pourquoi ».

2.2.2 L'approche écosystémique-narrative

On pourrait situer cette enquête comme conciliant deux approches de l'analyse des récits biographiques :

1. Le récit fait droit « aux dimensions tacites, écologiques et reliées du sujet avec son milieu » (Breton, 2022, p. 172)
2. Une perspective plus ethnosociologique qui s'appuie sur la « confrontation des données recueillies à différentes sources, et en particulier auprès de différents « cas » » (Bertaux, 1997, p. 95)

L'objectif est donc ici en premier lieu compréhensif concernant le cheminement pédagogique raconté en première personne. En second lieu, la confrontation des dimensions « tacites, écologiques et reliées des sujets avec leur milieu » d'appartenance conçue comme

écosystème de formation par expérience en pédagogie semble pouvoir permettre de le modéliser (Marchive, 2003) pour penser ses transformations en fonction du temps.

2.2.3 Collecte de données et représentations des cheminements pédagogiques

La pierre de touche de la collecte de données c'est, outre la transcription de l'entretien, le relevé systématique (tableau 1) du cheminement pédagogique des EC interrogés qui distingue : des périodes, des expériences (trans)formatrices (Josso, 2011), des grandes étapes et des événements fins des cheminements pédagogiques. Les périodes sont identifiées et nommées par les enseignants-chercheurs. Chaque grande étape est représentée par une lettre et chaque événement fin est identifié par un numéro, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous qui porte sur la dernière période de cheminement pédagogique entre 2019 et 2023.

Tableau 1 : Extrait du relevé systématique du cheminement pédagogique d'un cheminement pédagogique en sciences et techniques entre 1999 et 2023 - F. Hatot 2025

2019	**Accélération**					**2023**
Grandes étapes	K - Participation à des formations sur un PIA3 : le scenario pédagogique pour la FOAD	L - Travail sur la FOAD d'un cours disciplinaire avec un ingénieur PIA3	M - Travail sur la FOAD avec un ingénieur PIA3 : PASS	N - Reutilisation des ressources produite pour PASS dans un autre cours de Licence	O - Développement professionnel actif et volontaire	
1	Des doutes avant d'y aller : peur d'être remplacé	Questionnement sur les objectifs par l'ingénieur pour écrire le scenario, médiatisation de vidéos de présentation des modules	Travail en groupe avec les collègues sur l'ingenierie de formation	Rescénarisation en autonomie pour une version hybride du cours et pour un autre public	Perspectives sur une participation à fun programme d'échange de corus (projet AMI Hybridation)	
2	Garanties fournies par le projet, un cadre pas toujours satisfaisant mais qui donnait des éléments	Questionnement sur l'organisation du contenu pour penser le scenario et refonte complète de la page moodle existante	Il a fallu construire une histoire, du plaisir à entretenir ce travail pluridisciplinaire	Co-animation d'un atelier sur la conception d'évaluation à distance pour une autre discipline	Communication dans le colloque sur l'hybridation	
3	Dépassement des freins à titre personnel	Expérience des résultats positifs de la FOAD dans le cadre de l'évaluation des enseignements après la période covid	didactisation et médiatisation de séquences de cours face caméra, travail avec l'ingénieur pédagogique et le technicien multimedia		Communication pour une association internationale de pédagogie	**5**
4		Réflexion sur l'hybridation suite à cette évaluation	Expérience du temps de travail que ça donne en plus			
5		Intégration des supports distanciels dans la version hybride du cours	Remerciements par les étudiants à la fin de l'examen de PASS			
6		Evaluation de l'enseignement auprès des étudiants de cette version hybride	Sentiment que ça vaut le coup d'investir du temps sur la didactisation et la médiatisation d'un cours			

Des représentations simplifiées sont nécessaires pour pouvoir questionner les cheminements pédagogiques ainsi recueillis selon plusieurs angles : un diagramme d'Ishikawa, une représentation parallèle de 3 lignes temps mettant en perspective les corrélations entre les niveaux Macro, Meso, et Micro. Voici deux exemples ci-dessous (figures 1 et 2).

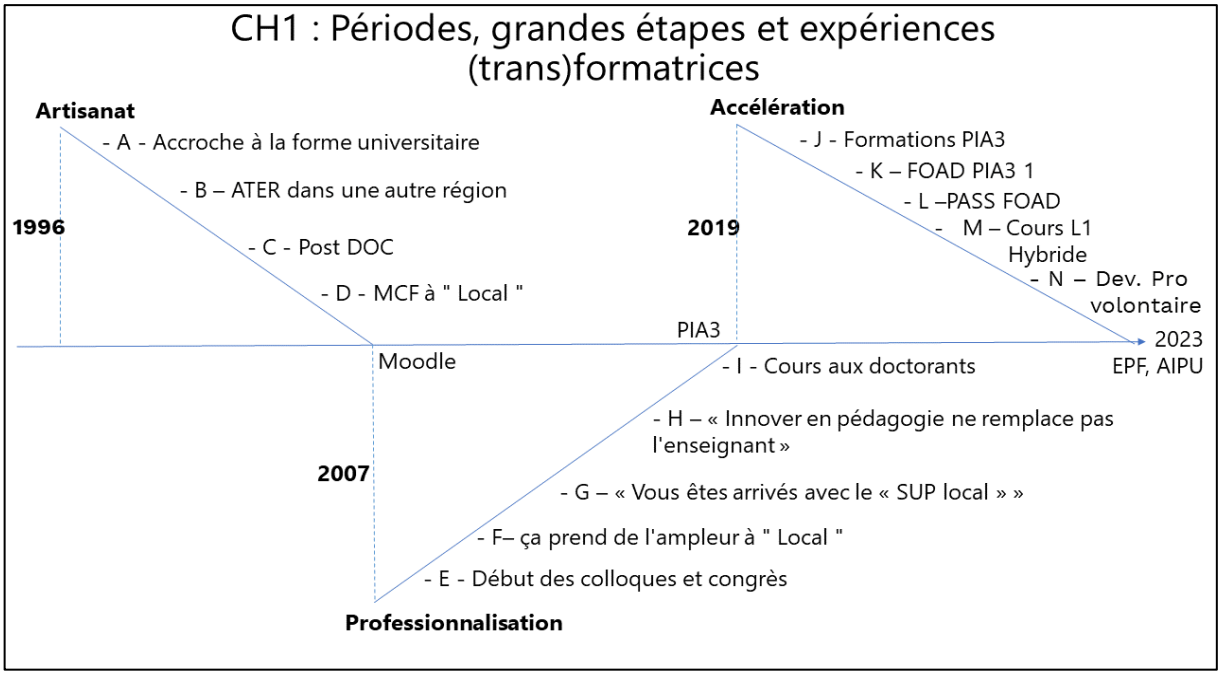


Figure 1 - Diagramme Période et grandes étapes / expériences transformatrices d'un cheminement pédagogique en sciences et techniques entre 1999 et 2023- F. Hatot 2025

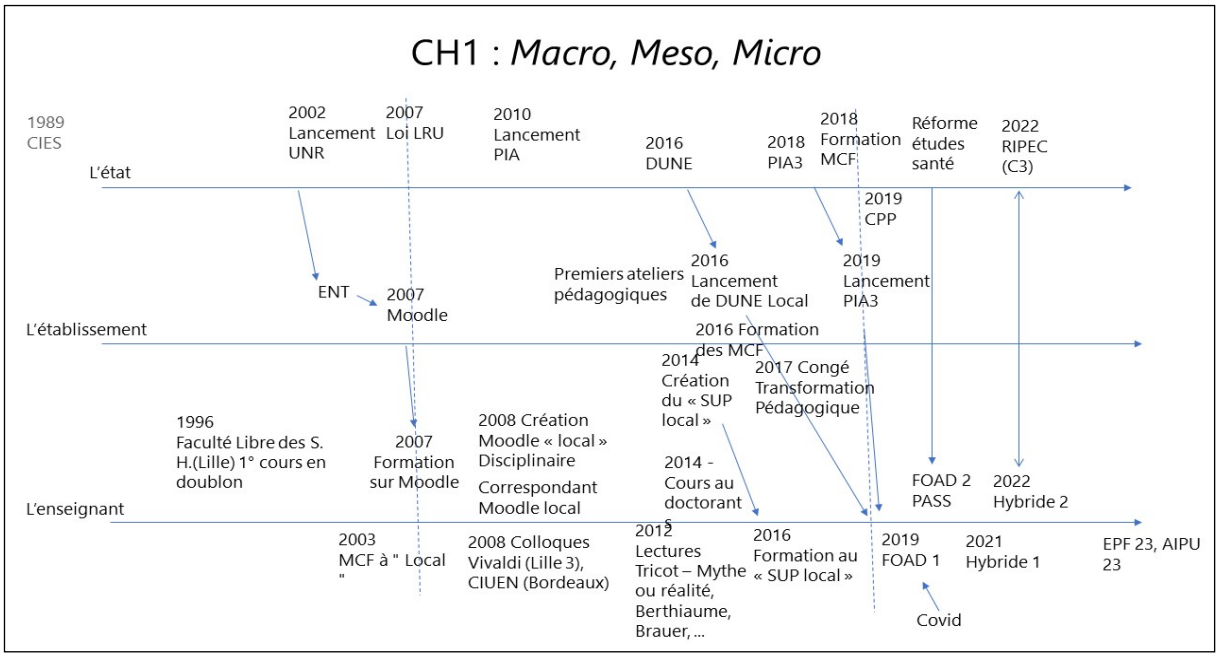


Figure 2 - 3 lignes de Temps Macro, Meso, Micro pour un cheminement pédagogique en Sciences et techniques entre 1999 et 2023 - F. Hatot 2025

Deux autres dispositifs de collecte viennent compléter ces outils : un tableau d'analyse de l'accélération sociale qu'il n'est pas utile de présenter ici et le relevé de la mention des systèmes à interactions directes et indirectes en fonction des périodes de cheminement pédagogique, qui permet plus particulièrement d'étudier le rôle de ces systèmes en fonction du déroulement de la formation par expérience, dont le cheminement pédagogique est le récit en première personne. Voici un exemple de ce tableau ci-dessous (Tableau 2).

Tableau 2 - Relevé des systèmes en fonction des périodes d'un cheminement pédagogique en sciences et techniques entre 1999 et 2023

Systèmes/périodes	**« Artisanat »**	**« Professionnalisation »**	**« Accélération »**
Macrosystèmes mentionnés			Le Covid et la continuité Les réformes
Exosystèmes mentionnés			Le CNU en tant qu'évaluateur pour la C3 Le ministère qui ne donne pas les moyens d'organiser le travail pédagogique
Mésosystèmes mentionnés		Echanges avec les pairs au sein du département/Labo : un lien de compétition, de jugement et pas tellement de coordination	Communication dans des colloques internationaux et nationaux en tant que pédagogue Le CNU en tant que Membre
Microsystèmes mentionnés	Amphi et Classe en tant qu'étudiant Amphi et classe en tant qu'observateur Amphi et classe en tant qu'enseignant novice	Lecture d'ouvrages scientifiques sur la pédagogie Participation à des colloques de pédagogie Amphi et classe en tant qu'enseignant en cours de professionnalisation	Amphi et classe et foad en tant qu'enseignant confirmé Coopération avec les ingénieurs pédagogiques du projet « PIA Local »

3 Premiers résultats et intuitions

3.1 Premières intuitions informées et état de validation intermédiaire des hypothèses

Nous évoquons ici plutôt des premières intuitions de recherche informées de la passation des huit entretiens narratifs de cette étude et de leur exploitation partielle. Nous nous efforçons de questionner la validation par les différents récits des trois hypothèses énoncées plus haut. Ces intuitions informées ne peuvent avoir pour le moment valeur de résultats établis. Nous les présentons à titre informatif et pour permettre au lecteur de mesurer l'intérêt de cette

approche en cours de mise à l'épreuve, dont la conception est plus directement l'objet de cet article.

Du point de vue du modèle systémique mis au travail à travers les trois premières hypothèses - H1 qui concerne les tensions internes, H2 qui concerne la formation par expérience et son périmètre et H3 celle des références à l'écosystème entier - les premières intuitions semblent plutôt les valider :

- Pour H1 : l'hypothèse des tensions internes : on relève au niveau des activités attendus recherche/administratif/enseignement, qu'un sentiment de débordement est souvent évoqué, mais aussi que ces entretiens révèlent des tensions familiales liées à l'envahissement du personnel par le professionnel, ou encore des tensions avec les collègues sur la répartition des tâches et le retrait partiel que certains adoptent comme stratégie d'adaptation, faisant peser sur le collectif toujours plus de poids dans l'une ou l'autre des trois composantes de ce métier.

- Pour H2 : Le périmètre de la formation par expérience en pédagogie : le cheminement pédagogique mentionne beaucoup plus que la sphère institutionnelle de la pédagogie : exercice de l'activité, formation formelle au sein du service universitaire de pédagogie, discussions avec les collègues dans le cadre de réunion de coordination pour se référer à des expériences professionnelles et personnelles très variées : activité de recherche, activités syndicales, responsabilité d'année, travail administratif, pratiques culturelles personnelles, pratiques sportives ou artistiques, inscription dans une lignée familiale ou dans des engagements politiques et sociétaux.

- Pour H3 : Références à la dimension systémique : le récit de formation par expérience en pédagogie mobilise une variété très importante de systèmes de différentes natures et évoque des enjeux systémiques pour son intrigue, comme par exemple la manière dont la carrière est déterminée par des tactiques et stratégies locales, les orientations politiques du ministère et la stratégie de financement par projet, les tendances de la CNU à favoriser les dossiers « recherche » pour les primes, le manque d'organisation du travail pédagogique par priorisation collective dans les équipes de pairs.

3.2 Une esquisse de la modélisation de l'écosystème de formation par expérience en pédagogie des enseignants-chercheurs

La figure 3 esquisse la modélisation en cours de cet écosystème de formation par expérience en pédagogie des enseignants-chercheurs reprenant les systèmes imbriqués de Bronfenbrenner.

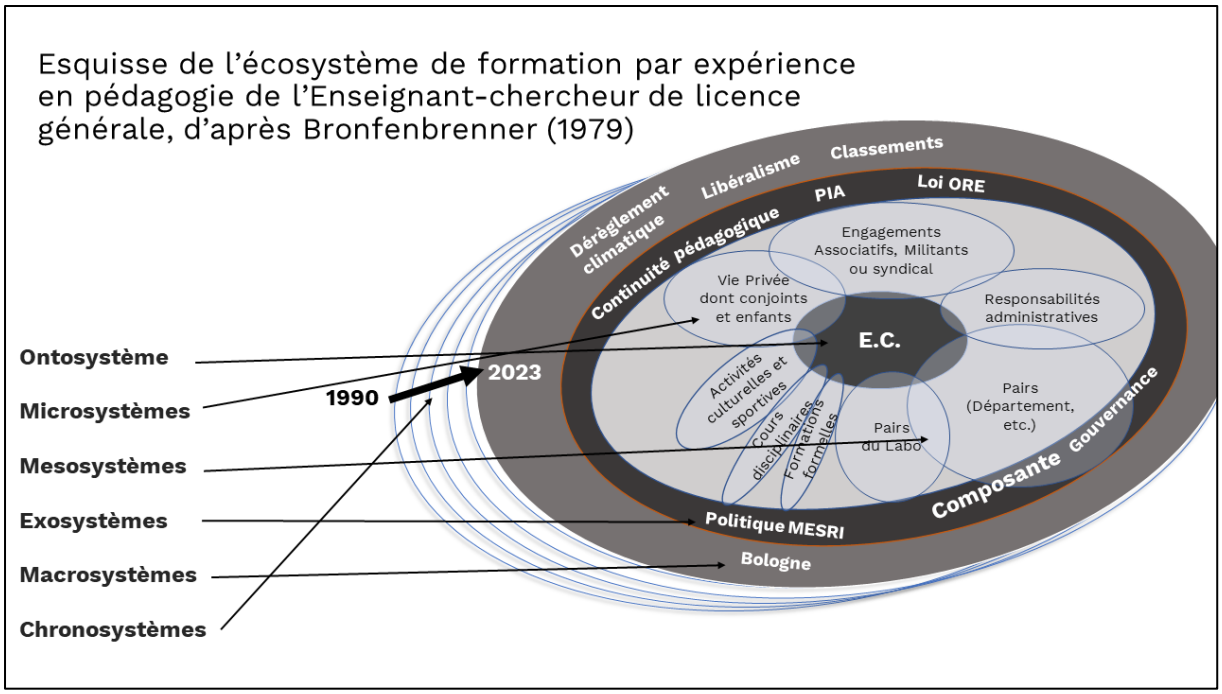


Figure 3 - Esquisse de la modélisation de l'ESR comme écosystème de formation par expérience en pédagogie des enseignants-chercheurs - F Hatot - 2025

4 Amorces pour la discussion - pertinences et limites

Pour alimenter cette discussion, nous proposons de nous ouvrir ici des réflexions critiques qui animent ce travail concernant les pertinences et limites de l'approche écosystémique-narrative décrite plus haut.

4.1 Point sur les données biographiques en SEF

Pour évoquer les limites du point de vue biographique, on a coutume de s'inscrire dans une discussion avec la sociologie notamment par la confrontation de deux moments de l'œuvre de Bourdieu. Le premier moment, c'est celui de la condamnation en 1986 dans *L'illusion Biographique* de l'entrée en « contrebande » dans les sciences sociales des récits de vie. Dans ce texte, Bourdieu assimile les récits de vie aux confidences exprimées sur le marché dans l'entre-soi bourgeois. Le récit de vie est ici ramené à une pratique de totalisation identitaire - et quasi institutionnalisée - du « parler de soi » dont le contenu est dépendant de la qualité sociale du marché sur lequel il est donné. Bourdieu disqualifie en premier lieu le récit par son contexte de production et soupçonne que le récit soit en vérité une information inconstante, - mais aussi idéologique « de soi-même ». Nous dirions pour résumé que Bourdieu identifie le récit biographique en première personne comme une donnée informationnellement pauvre - et par design - manipulatoire.

Cette première évocation nous permet effectivement de lever un doute – s'il persistait – sur le fait que cette approche est résolument compréhensive (Heinich, 2004) et pas explicative. Si le récit n'a qu'une capacité réduite à expliquer la réalité, l'objet pour nous reste la compréhension du récit, incluant l'analyse de son contexte de production mais aussi sa

structure ainsi que son contenu. Avec Delory-Momberger (2019) il nous semble que si « pour le marcheur, le paysage n'existe que dans le déroulement temporel de la marche », l'environnement - conçu comme écosystème de formation par expérience en pédagogie - ne prend existence pour l'EC que dans le déroulement temporel du récit a posteriori qu'il fait de son cheminement pédagogique. Il s'agit pour nous d'étudier ce qui s'est passé dans l'expérience des enseignants-chercheurs - et de leur point de vue à eux - et ce qu'ils ont pu trouver dans l'environnement évoqué dans l'entretien narratif, grâce à l'effort d'explicitation de l'enquêteur.

Le second moment de la discussion du biographique, c'est la publication par Bourdieu *de La misère du monde* en 1993, une vision assez différente où le recours au biographique permet de présenter d'une part « une vision du monde éprouvée par celui qui l'exprime » (Bourdieu, 1993) et d'autre part qui défend l'idée que « ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire. » (Bourdieu, 1993, p. 944). C'est ce programme que nous nous sommes proposé de mettre au travail, premièrement en mettant en œuvre une approche compréhensive des cheminements pédagogiques des enseignants-chercheurs à travers l'approche écosystémique-narrative, puis, dans une logique presque ethnosociologique (Bertaux, 1997), en confrontant les points de vue subjectifs interrogés pour avancer vers une forme de modélisation de cet écosystème de formation par expérience, afin de pouvoir - et donc permettre aux acteurs mêmes - de le penser différemment. Cette seconde évocation nous permet également de situer ce travail dans l'épistémologie du lien (Charmillot, 2022, p. 37). Nous tentons dans cette recherche de produire « des connaissances pour en faire un moteur de changements personnels et sociaux » par la conception puis la diffusion de ce modèle critique.

4.2 La valeur de la modélisation

La problématique de la modélisation est à penser en lien avec l'épistémologie compréhensive que nous adoptons mais aussi en lien avec l'usage des modèles. Cette esquisse d'écosystème de formation de l'ESR en pédagogie est construite par la confrontation des points de vue depuis l'intérieur sur la question pédagogique avec des éléments théoriques issus de différentes disciplines des SHS. Il faut donc nous poser la question du statut de ce modèle en distinguant, avec Marchive en 2003, un modèle théorique qui serait une abstraction pour guider la mise en action et un modèle empirique qui serait un cas décrit pour la compréhension.

L'intention qui anime l'étude est de nous trouver ici à l'exacte limite entre les deux pour éviter les deux écueils identifiés et qui appellent notre vigilance concernant les exploitations de ce modèle :

- Une tentation de généralisation, celle de l'imitation du modèle empirique, du cas sans prise en compte de la singularité du contexte de mise en application,
- Et à l'opposé, la réification du modèle théorique pour recouvrir le réel, le masquer, le nier en quelque sorte et lui appliquer hors sol cette pure théorie.

Dans les deux cas, le modèle proposé devient, au mieux, un absolu inatteignable, au pire, un particularisme inadapté.

Dans cette approche, nous avons souhaité proposer un moyen terme à l'alternative. Si le modèle présenté a bien vocation à être transformant et assume son ancrage théorique pluridisciplinaire, il se présente également comme un produit empirique de l'enquête narrative dont les données sont issues d'un rapport presque intime avec le terrain de recherche. Nous pensons que c'est dans ce qui peut apparaître comme un entre-deux que réside le pragmatisme de cette approche qui a pour but de donner à comprendre l'intime et le système dans le même mouvement pour permettre leur compréhension mutuelle et leur transformation conjointe.

Cette réflexion sur le modèle nous amène à soulever la question de la valeur de l'abstraction produite à travers ce modèle et à questionner celle de sa légitimité. Ces questions sont abordées par Grossetti en 2006 quand il essai d'identifier les facteurs de légitimité de l'abstraction. Le premier facteur de légitimité identifié, c'est que le modèle permet d'identifier les contextes particuliers par-delà lesquels il est construit afin de pouvoir l'amender. Cette recherche nous semble permettre aisément ce travail d'identification des contextes et ce modèle semble pouvoir de même être complété et amendé par la recherche ultérieure.

Le second facteur de légitimité de cette abstraction serait fourni par notre capacité à la traduire explicitement dans les contextes où elle est censée pouvoir s'appliquer, c'est-à-dire ici d'abord en France, dans le contexte de l'enseignement supérieur universitaire parmi les enseignants-chercheurs de licence générale. Ce modèle semble offrir au lecteur la possibilité de l'appropriation et de la mise au travail de manière simple et intuitive afin de repérer les microsystèmes où le cheminement pédagogique s'est réalisé concrètement pour ces EC, d'identifier les acteurs et situations soutenantes mais aussi d'identifier l'extrême hétérogénéité des systèmes et des interactions mobilisées par ces cheminements. Il faudrait dans la suite du travail aborder de ce point de vue la confrontation de ce modèle avec d'autres terrains pour en vérifier la compatibilité. Par exemple, ce modèle serait-il adapté en l'état pour aborder une autre université que « Local », avec d'autres caractéristiques ? Nous pourrions tenter de distinguer par l'exploration de quels terrains il pourrait être pertinent de contextualiser ce modèle pour en faire émerger les limites et donc le compléter.

4.3 Intérêts du point de vue écosystémique-narratif pour la problématique générale

Ce point de vue assez peu exploité dans la recherche pourrait constituer un point de rencontre interdisciplinaire qui permette d'ouvrir des Pourparlers (Deleuze, 1990) avec les études relevant de la pédagogie universitaire (Lameul, 2014 ; Charlier, 2015), de la sociologie du supérieur (Bodin et *al.*, 2018 ; Millet et *al.*, 2016), des sciences de l'information-communication (Crosse, 2023) pour penser la transformation pédagogique de l'écosystème ESR – que nous savons en tension - en lien avec - ou à travers - la (trans)formation (Josso, 2011) en pédagogie des personnes enseignants-chercheurs ici interrogées.

Dans ces pourparlers pourraient s'articuler ainsi des points de vue critiques concernant le social dans l'ESR et les rapports de force qui conditionnent sa transformation, des points de

vue normatifs sur la conduite du changement menée par le ministère et les gouvernances, l'explicitation de contraintes politiques, environnementales et sociales, et enfin des points de vues situés issus d'une enquête mobilisant des récits de vie, lesquels permettent de présenter « une vision du monde éprouvée par celui qui l'exprime ».

De cette confrontation féconde, conduite par l'idée que « ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire. », semble pouvoir émerger la possibilité de mise au travail d'une nouvelle dialectique des changements conjoints – ceux du système et ceux des personnes – dont il resterait à penser les empêchements et les compatibilités.

5 Perspectives conclusives

On pourrait enfin formuler des propositions pour penser de nouvelles politiques publiques plus adéquates avec cette dynamique et tenter de concilier les résiliences au niveau du système et au niveau des personnes. Ces résiliences semblent devenir indispensables à penser dans nos socio-écosystèmes (Walker et *al.*, 2004) menacés par les activités humaines et dont la recherche et l'enseignement supérieur font partie (Prouteau et *al.*, 2022). "Armé(s) de ce savoir", nous pourrions ainsi repenser l'organisation du travail en conséquence, et sur le temps de la carrière, construire des processus pour interroger mieux les personnes engagées dans l'enseignement, la recherche et l'administration pour s'appuyer sur un efficient *bottom-up* et enfin, penser la transformation du système en même temps que les (trans)formations existentielles qu'elle suppose. Sur un plan plus général, cette approche et ce travail semblent pouvoir interroger la possibilité de résiliences respectueuses des systèmes, mieux, de résiliences conjointes : celle des socio-écosystèmes et celle de leurs habitants (de Certeau, 1994), l'une par l'autre, en lien et sans choisir, c'est-à-dire sans sacrifier les unes aux autres.

Bibliographie

BERTAUX D., 2016, *Le récit de vie*, 4e éd., Paris, Armand Colin.

BODIN R., MILLET M. et SAUNIER E., 2018, Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17.

BOURDIEU P., 1986, L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), p. 69-72.

BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

BRETON H., 2022, *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

BRONFENBRENNER U., 1979, *The Ecology of Human Development – Experiments by nature and design*, Cambridge & London, Harvard University Press.

CERTEAU M. de, 1994, *L'invention du quotidien*, t. 2, Habiter, cuisiner, Paris, Gallimard.

CHARLIER B., 2015, Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité, *Distances et médiations des savoirs*, 12.

CHARMILLOT M., 2022, L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 48, p. 27–40.

CROSSE M., 2023, *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Un processus en tension*, Paris, L'Harmattan

DELEUZE G., 1990, *Pourparlers : 1972-1990*, Paris, Éditions de Minuit.

DELORY-MOMBERGER C., 2019, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse, Questions de société, Érès.

DENOUEL J., 2023, La question des transformations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives des voies de recherche, Terminal. *Technologie de l'information, culture & société*, 137, article 137, https://doi.org/10.4000/terminal.9429.
FAVE-BONNET M.-F., 2011, Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. Le cas français, *Recherche et Formation*, 68, p. 127–136.
GROSSETTI M., 2006, Trois échelles d'action et d'analyse, *L'Année sociologique*, 56(2), p. 285-307.
HAGE F. E. et Reynaud C., 2014, L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le "sujet-apprenant", *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, article 36.
HEINICH N., 2010, Pour en finir avec l'"illusion biographique", *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 195-196, article 195-196.
JOSSO M.-C., 2011, *Expériences de vie et formation, préface de Gaston Pineau*, Paris, L'Harmattan
LAMEUL G. et LOISY C., 2014, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur
MILLET C., OGET D. et SONNTAG M., 2016, Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ?, *Phronesis*, 4(4), p. 56–63.
MOCQUET B., 2024, Rhizome de l'écosystème du numérique universitaire français et nouvelle gouvernance : mutualisation, gouvernance et numérique universitaire, *Médiations et médiatisations*, 17, p. 29–57.
PROUTEAU F., BORDES M., POPO-E-POPO B., HETIER R. et WALLENHORST N., 2023, Quelle épistémologie pour l'Anthropocène ? Les sciences de l'éducation et de la formation face à l'avenir, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 48.
REUTER Y., 2016, *L'analyse du récit*, 3e éd., Paris, Armand Colin.
REYSSIER S., 2022, L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain, *Savoirs*, 59(2), p. 95–110.
ROSA H. et CHAUMONT T., 2012, *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte.
VATIN F., 2020, Enseignant/chercheur : un métier ou deux ?, *Revue française de pédagogie*, p. 87-94.
WALKER B., HOLLING C. S., CARPENTER S. R. et KINZIG A., 2004, Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems, *Ecology and Society*, 9(2).